



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

VITOR MARTINS GRACILIANO

**REDES DIALÓGICAS COM EDUCANDOS DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO
ESPÍRITO SANTO SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO: O QUE DIZEM OS
ESTUDANTES?**

**VITÓRIA
2024**

VITOR MARTINS GRACILIANO

**REDES DIALÓGICAS COM EDUCANDOS DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO
ESPÍRITO SANTO SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO: O QUE DIZEM OS
ESTUDANTES?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa Docência e Gestão de Processos Educativos.

Orientadora: Profa. Dra. Renata Duarte Simões

Coorientador: Prof. Dr. Alexandro Braga Vieira

VITÓRIA

2024

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

G731r Graciliano, Vitor Martins, 1976-
Redes dialógicas com educandos de uma escola estadual do
espírito santo sobre o Novo Ensino Médio: o que dizem os
estudantes? / Vitor Martins Graciliano. - 2024.

180 f.: il.

Orientadora: Renata Duarte Simões.

Coorientador: Alexandro Braga Vieira.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Redes dialógicas. 2. Novo Ensino Médio. 3. Políticas
Públicas. 4. Estudantes. 5. Educação. 6. Ensino Aprendizado. I.
Simões, Renata Duarte. II. Vieira, Alexandro Braga. III.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. IV.
Título.

CDU: 37

VITOR MARTINS GRACILIANO

**REDES DIALÓGICAS COM EDUCANDOS DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO
ESPÍRITO SANTO SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO: O QUE DIZEM OS
ESTUDANTES?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa Docência e Gestão de Processos Educativos.

Aprovada em 05/09/2024.

BANCA EXAMINADORA:

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
RENATA DUARTE SIMÕES - MATRÍCULA 3346945
Coordenador - Coordenação do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação
Em 29/10/2024 às 13:56

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api-lepisma.prod.uks.ufes.br/arquivos-assinados/1020752?tipoArquivo=0>

Profa. Dra. Renata Duarte Simões
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ALEXANDRO BRAGA VIEIRA - SIAPE 2094211
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE
Em 30/10/2024 às 11:25

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api-lepisma.prod.uks.ufes.br/arquivos-assinados/1021611?tipoArquivo=0>

Prof. Dr. Alexandre Braga Vieira
Universidade Federal do Espírito Santo
Coorientador

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
REGINA GODINHO DE ALCANTARA - SIAPE 2230584
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE
Em 30/10/2024 às 15:58

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api-lepisma.prod.uks.ufes.br/arquivos-assinados/1022173?tipoArquivo=0>

Profa. Dra. Regina Godinho de Alcantara
Universidade Federal do Espírito Santo

Documento assinado digitalmente



BRUNO CARDOSO DE MENEZES BAHIA

Data: 31/10/2024 10:13:21-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Bruno Cardoso de Menezes Bahia
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

RESUMO

O estudo traz como tema central a composição de redes dialógicas com estudantes sobre o Novo Ensino Médio (NEM). Elege como objetivo geral constituir redes dialógicas com um grupo de educandos matriculados em uma escola da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo para analisar as enunciações acerca do NEM em seus processos formativos. Para tanto, sistematiza como objetivos específicos: a) compreender o processo de criação e implementação do Novo Ensino Médio e as principais diretrizes que orientam tal política na educação brasileira e na Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo, ou seja, história, fundamentos legais e orientações pedagógicas; b) problematizar a operacionalização do Novo Ensino Médio no cotidiano de uma unidade de ensino da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo e buscar entender, pela via de redes dialógicas constituídas com um grupo de estudantes, a compreensão que possuem sobre a política em tela; c) elaborar, como produto educacional, um caderno com a sistematização das rodas de conversas vividas com os educandos. Como referencial teórico, dialoga com Paulo Freire e autores que tratam do NEM. A metodologia se constitui por meio da pesquisa qualitativa e participante, realizada a partir da consulta documental, momentos de observação participante e rodas de conversa com educandos do 3º ano do Ensino Médio de uma Escola da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo. Como resultados, os estudantes indicaram que: a) o Novo Ensino Médio está longe de atender às necessidades/expectativas da classe trabalhadora; b) a supressão de disciplinas impactou de maneira incisiva e negativamente os processos de apropriação de conhecimentos; c) a falta de formação docente para o trabalho com a nova política favorece práticas de ensino descontextualizadas; d) há relações de poder no interior das escolas que despotencializam o diálogo entre educandos e educadores; e) a referida política foi pensada para sucatear o direito social à Educação para os estudantes provenientes da classe trabalhadora. Além disso, os jovens falam que querem continuar estudando, inclusive, com desejo de ingresso no Ensino Superior, além da necessidade de reavaliação da referida política, para que ela seja pensada sob múltiplos olhares e fortaleça o direito social à Educação, conforme prescrevem a Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; estudantes secundaristas; redes dialógicas.

ABSTRACT

The central theme of this study is the composition of dialogic networks with students about the New High School (NMS). Its general objective is to set up dialogical networks with a group of students enrolled in a state school in Espírito Santo in order to understand the enunciations about the NEM in their formative processes. To this end, the specific objectives are: a) to understand the process of creating and implementing the New Secondary Education and the main guidelines that guide this policy in Brazilian education and in the Espírito Santo State Education Network, i.e. history, legal foundations and pedagogical guidelines; b) to problematize the operationalization of the New High School in the daily life of a teaching unit of the Espírito Santo State Education Network and seek to understand, through dialogical networks set up with a group of students, their understanding of the policy in question; c) to prepare, as an educational product, a notebook with the systematization of the round table discussions held with the students. As a theoretical reference, it dialogues with Paulo Freire and authors who deal with NEM. The methodology is based on qualitative and participatory research, carried out through document consultation, moments of participant observation and conversation circles with students in the third year of secondary school at a state school in Espírito Santo. As a result, the students indicated that: a) the New High School is far from meeting the needs/expectations of the working class; b) the suppression of subjects has had an incisive and negative impact on the processes of appropriation of knowledge; c) the lack of teacher training to work with the new policy favors decontextualized teaching practices; d) there are power relations within schools that disempower dialogue between students and educators; e) the aforementioned policy was designed to scrap the social right to Education for students coming from the working class. In addition, the young people say they want to continue studying, including the desire to go on to higher education, and that there is a need to re-evaluate this policy, so that it is thought of from multiple perspectives and strengthens the social right to education, as prescribed by the 1988 Federal Constitution and Law No. 9.394/96 on the Guidelines and Bases of National Education.

Keywords: New Secondary Education; secondary students; dialog networks.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações que dialogaram com estudantes sobre o Novo Ensino Médio	23
Quadro 2 - Produções acadêmicas sobre o Novo Ensino Médio desenvolvidas no Centro de Educação da Ufes	27
Quadro 3 - Distribuição dos autores por eixo temático.....	28
Quadro 4 – Educação Básica / Educação Profissional (1997 – 2004)	62
Quadro 5 - Princípios da pesquisa participante	82
Quadro 6 - Documentos consultados	88
Quadro 7 - Calendário das rodas de conversa.....	91
Quadro 8 - Alterações na LDB 9.394/96 pelo Ordenamento Jurídico nº 13.415/17 ..	96
Quadro 9 - Primeira Organização Curricular da Educação Básica para implantação do Novo Ensino Médio nas Escolas Piloto	107
Quadro 10 - Organização Curricular da Educação Básica 2019 – Ensino Médio da Rede Estadual de Educação do Espírito Santo.....	108
Quadro 11 - Organização Curricular da Educação Básica 2020 – Novo Ensino Médio – Escolas Piloto.....	110
Quadro 12 - Organização Curricular da Educação Básica 2022 – Das 1ª Séries do Ensino Regular Humanidades – Novo Ensino Médio – EEEFM José Vitor Filho	112
Quadro 13 - Organização Curricular da Educação Básica 2022 – Das 1ª Séries do Itinerário Técnico em Administração – Novo Ensino Médio – EEEFM José Vitor Filho	113
Quadro 14 - Organização Curricular da Educação Básica 2022 – Da 1ª Série do Itinerário Técnico em Logística – Novo Ensino Médio – EEEFM José Vitor Filho...	114
Quadro 15 - Síntese de informações básicas sobre o Novo Ensino Médio.....	128

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Regiões brasileiras com produções acadêmicas sobre o NEM	26
Imagem 2 - Fachada da escola	84
Imagem 3 - Refeitório/Área de eventos	84
Imagem 4 – Cozinha	84
Imagem 5 – Biblioteca	84
Imagem 6 - Informática	84
Imagem 7 - Sala Temática Projeto de Vida	84
Imagem 8 - Cozinha para atividades “Práticas das Disciplinas Eletivas”	85
Imagem 9 - Sala de Recurso Multifuncional	85

LISTA DE FOTOS

Foto 1 - Acondicionamento dos educandos nas rodas de conversa na Sala de Projeto de Vida	119
Fotos 2 e 3 - Segunda roda de conversa	129
Foto 4 - Segunda Roda de conversa.....	136
Foto 5 - Despedida das atividades empíricas: terceira roda de conversa	140

LISTA DE SIGLAS

ABE - Associação Brasileira de Educação
ABH - Associação Brasileira de Hispanistas
Abrace - Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas
Abrapec - Associação Brasileira de Assistência às Pessoas
AEE - Atendimento Educacional Especializado
Alab - Associação de Linguística Aplicada do Brasil
Ales - Assembleia Legislativa do Espírito Santo
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCE - Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte
Cebrap - Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
CEE - Conselho Estadual de Educação
Cefope - Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNTE - Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação
Consed - Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EAD - Educação a Distância
EEEFM - Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EMTI - Ensino Médio de Tempo Integral
Enem - Exame Nacional do Ensino Médio
ES - Espírito Santo
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNE - Fórum Nacional de Educação
Foncede - Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação
FVC - Fundação Victor Civita
ICE - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDE - Índice de Desenvolvimento da Educação

Ifes - Instituto Federal do Espírito Santo
Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
NEM - Novo Ensino Médio
OIT - Organização Internacional do Trabalho
OMS - Organização Mundial da Saúde
ONU - Organização das Nações Unidas
Paebes - Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
PAPFC - Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PDRAE - Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PFC – Proposta de Flexibilização Curricular
PFDC - Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão
PL - Projeto de Lei
PLC - Projeto de Lei Complementar
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
Proeja - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos
RC - Roda de Conversa
RMGV - Região Metropolitana da Grande Vitória
REM - Reforma do Ensino Médio
SBF - Sociedade Brasileira de Física
SBQ - Sociedade Brasileira de Química
SBS - Sociedade Brasileira de Sociologia
SEDU - Secretaria da Educação
Senac - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Ubes - União Brasileira de Estudantes Secundaristas
Ufes - Universidade Federal do Espírito Santo
Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 DIÁLOGOS COM OUTROS ESTUDOS: REFLEXÕES COM EDUCANDOS SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO	20
2.1 PROCEDIMENTOS DE ORGANIZAÇÃO DA REVISÃO DE LITERATURA	20
2.2 AS PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE O ENSINO MÉDIO: O QUE SABEM E PENSAM.....	29
2.3 OS IMPACTOS DA REFORMA NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES	33
2.4 A DUALIDADE ENTRE FORMAÇÃO TÉCNICA E FORMAÇÃO BÁSICA.....	36
2.5 A RELAÇÃO NEOLIBERAL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: A FORÇA DO ESTADO A SERVIÇO DO CAPITAL	45
3 DIÁLOGO TEÓRICO	52
3.1 FUNDAMENTOS LEGAIS QUE SUSTENTAM O NOVO ENSINO MÉDIO.....	52
3.2 DIÁLOGOS COM AS TEORIZAÇÕES DE PAULO FREIRE SOBRE O DIREITO SOCIAL À EDUCAÇÃO. 70	
4 PERCURSO METODOLÓGICO	79
4.1 OS PRESSUPOSTOS DA PESQUISA QUALITATIVA	79
4.2 OS PRESSUPOSTOS DA PESQUISA PARTICIPANTE.....	80
4.3 O CAMPO DE PESQUISA	83
4.4 OS PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS.....	88
4.5 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	90
4.6 O PERÍODO DE PRODUÇÃO DE DADOS	91
4.7 OS INSTRUMENTOS DE REGISTRO.....	91
4.8 ORGANIZAÇÃO, CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	92
5 ANÁLISE DOS DADOS	93
5.1 O NOVO ENSINO MÉDIO: HISTÓRICO DE CRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO.....	93
5.2 A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ESPÍRITO SANTO	99
5.3 O NOVO ENSINO MÉDIO NO COTIDIANO DA ESCOLA PESQUISADA E AS REDES DIALÓGICAS CONSTITUÍDAS COM OS ESTUDANTES.....	107
5.3.1 Primeira roda de conversa: O que os estudantes sabem sobre o Novo Ensino Médio? ...	116
5.3.2 Segunda roda de conversa: organização e impactos do Novo Ensino Médio na formação dos estudantes	126
5.3.3 Terceira roda de conversa: Novo Ensino Médio: expectativas futuras - o que os alunos projetam a partir dessa formação?.....	137
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
7 REFERÊNCIAS	150
APÊNDICE A – MODELO DE SOLICITAÇÃO À UNIDADE DE ENSINO	163

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	165
APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	168
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA OS EDUCANDOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	170
APÊNDICE E – ROTEIRO DAS RODAS DE CONVERSA COM OS EDUCANDOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	172
APÊNDICE F – MODELO DE MINUTA À SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE CARIACICA	173
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	175

1 INTRODUÇÃO

O estudo traz como tema a constituição de redes dialógicas com estudantes de uma escola pública do Espírito Santo sobre o Novo Ensino Médio (NEM). No documento “Exposição de motivos” – elaborado para justificar a Medida Provisória nº 746/16 que instituiu a referida política –, o Ministro de Estado da Educação (à época), José Mendonça Bezerra Filho (União Brasil), argumentou: “[...] atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não **dialoga com a juventude**, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI” (Brasil, 2016a, art.1º § 4ª, grifos nossos).

Nesse contexto, estudar o Novo Ensino Médio se justifica pelo fato de ser uma etapa de ensino negada historicamente à expressiva parcela da população brasileira e, quando possibilitada, é pensada como etapa de profissionalização para as camadas populares, para ingresso no mercado de trabalho. Em contrapartida, aos grupos privilegiados se destinava a preparação para entrada no Ensino Superior. Além disso, o estudo sobre a temática se alinha a mudanças na estrutura curricular, com a supressão de disciplinas imprescindíveis para a formação cidadã, para a oferta de itinerários formativos¹ que atendem a uma lógica neoliberalista (Frigotto; Ciavatta, 2011).

Assim, analisar os modos como os estudantes compreendem e avaliam o Novo Ensino Médio se coloca como uma ação necessária, tendo em vista serem os cidadãos que sofrem mais diretamente os impactos dessa política, portanto, é preciso ouvi-los. Uma das pesquisas que serviu como base para a Reforma, por sua vez realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebrap), com o apoio da

¹ Segundo a página virtual da Secretaria Estadual Educação do Espírito Santo (Sedu) (<https://novoensinomedio.sedu.es.gov.br/itinerario-formativo>), os itinerários formativos “[...] têm como objetivo aprofundar e consolidar a formação integral dos estudantes para realizarem seus Projetos de Vida, promovendo a incorporação de valores universais e desenvolverem habilidades que permitam uma visão ampla de mundo tornando-os capazes de tomar decisões dentro e fora da escola, além de atender as necessidades e as expectativas dos jovens, fortalecendo o Protagonismo na medida que escolhem o que desejam aprofundar”. Eles têm como proposta “[...] um conjunto de situações, atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, aptidões e objetivos, os conhecimentos em uma ou mais Áreas de Conhecimento ou na Formação Técnica e Profissional, a partir dos saberes adquiridos na Formação Geral Básica, considerando as especificidades locais e a multiplicidade de interesses dos estudantes”. Os Itinerários Formativos têm carga horária mínima de 1.200 horas no Ensino Médio e são ofertados por Área de Conhecimento ou entre Áreas de Conhecimento, ou seja, a) Linguagens e suas Tecnologias; b) Matemática e suas Tecnologias; c) Ciências da Natureza e suas Tecnologias; d) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e) Formação Técnica e Profissional.

Fundação Victor Civita (FVC), anunciou que “[...] os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina” (Brasil, 2016b, p.1). Ainda que a pesquisa traga a intenção de propagar a defesa da Medida Provisória nº 746/16 (Brasil, 2016c), pode-se inferir sobre a relevância das políticas educacionais idealizadas, implementadas e avaliadas com os estudantes e não “para” e “sobre” eles, por isso é preciso ouvi-los.

Ao examinarmos o documento “Exposição de motivos” e outros que fundamentaram a Reforma do Ensino Médio (REM), percebemos que uma das principais finalidades apresentadas pelos propositores foi a inserção do aluno como “protagonista” de sua formação, tendo esse sujeito a liberdade de escolhas (Brasil, 2016a). Todavia, contrariando os preceitos democráticos trazidos pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) para a Educação, a REM foi instituída por uma Medida Provisória, sem diálogos com os vários segmentos sociais – ação necessária à implementação de políticas públicas e um requisito para uma sociedade democrática.

Nesse contexto, por compreendermos que os principais sujeitos impactados pelo projeto não foram ouvidos, perguntamos: como pode uma formação educacional desenvolver alunos protagonistas e cidadãos, se eles não participam dos debates e das decisões que culminam na construção das políticas? Como materializar a Reforma do Ensino Médio, se esses sujeitos não são ouvidos no delineamento, na implantação e/ou na complementação da proposta?

Nessa contradição educacional e paradoxo político democrático, desafia-nos constituir este estudo de mestrado, na premissa de compor redes dialógicas com educandos matriculados em uma unidade de ensino da Rede Estadual, localizada na cidade de Cariacica, região Central ou Metropolitana da Grande Vitória, no Espírito Santo (ES), com o desígnio de conhecer essa formação, segundo os paradigmas do Novo Ensino Médio e as perspectivas, dificuldades e análise que os alunos fazem dessa formação.

A escola que acolheu esta pesquisa tem como público educandos que compreendem a faixa etária a partir dos 12 anos (Ensino Fundamental – 7º ano), sendo provenientes de famílias (em sua maioria) de baixa renda e classe média baixa, com alguns casos detectados de grande fragilidade econômica, social e carência afetiva, contexto confirmado pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da unidade de ensino, quando assim sinaliza: “[...] um dos maiores desafios passa pelo respeito ao próximo, ao diálogo, solidariedade; baixa capacidade de concentração e desinteresse pelos estudos (Espírito Santo, 2019, p. 32). A unidade escolar está

inserida em uma comunidade reconhecidamente violenta, e uma parcela significativa dos educandos contribui de alguma forma com a renda familiar, realizando pequenas atividades remuneradas para auxiliarem suas famílias.

Diante das questões expostas, entendemos ser relevante analisar possíveis contribuições que esses sujeitos trazem para uma formação significativa, segundo suas realidades de vida. A inquietação em desenvolvermos a temática trazida para a pesquisa de mestrado também ganha justificativa quando percebemos que, mais uma vez, agora na implementação do NEM, a prática do diálogo lhes foi negada, como afirmam os dados de um estudo (Koetter, 2023) que analisou a implementação da referida política.

A ausência de diálogo para com as juventudes: este apareceu como um elemento complicador do processo, pois os jovens de maneira geral apontam que gestores e alguns professores pouco dão ouvidos às suas ansiedades e dúvidas, o que dificulta com que a tão propalada autonomia proposta nos documentos se realize (Koetter, 2023, p. 190).

Ao problematizar o NEM com os estudantes, buscamos o despertar para a reflexão crítica da realidade social, fortalecendo a capacidade de protagonizar uma formação libertadora, como defende Paulo Freire (1987). Segundo o autor:

“[...] a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1987, p. 43).

Adotar a pesquisa em Educação sobre o NEM e a constituição de redes dialógicas com os estudantes acerca da temática também me faz retomar minha trajetória acadêmico-profissional. Sou o segundo e último filho em uma família sustentada por uma mãe solo, sendo criado na periferia da região metropolitana do Espírito Santo.

Apesar de gostar de estudar, fui levado pela necessidade de ajudar no orçamento familiar e deixar a escola com quatorze anos de idade, mesmo entendendo a importância da formação acadêmica para o exercício da cidadania. Com isso, não consegui retornar aos estudos antes dos 22 anos. Todavia, com dificuldades e matriculado na Educação de Jovens e Adultos (EJA), consegui concluir o Ensino Fundamental e o Médio, chegando ao Ensino Superior no ano de 2008. Esse contexto

me faz recordar a música que segue e que me permite lembrar minha trajetória formativa.

[...] Tem que acreditar! Desde cedo a mãe da gente fala assim: filho, por você ser preto, você tem que ser duas vezes melhor. Aí passado alguns anos eu pensei: como fazer duas vezes melhor, se você está pelo menos cem vezes atrasado... Pela escravidão, pelo preconceito, pela história, pelos traumas, pelas psicoses, por tudo que aconteceu? Ser duas vezes melhor como? Você é o melhor ou é o pior de uma vez. Sempre foi assim. Se você vai escolher o que estiver mais perto de você ou o que estiver dentro da sua realidade, você vai ser duas vezes melhor como? Quem inventou isso aí? (Racionais MC's, 2002).

Minha jornada como docente começou quando era estudante da Licenciatura em Geografia e Educação Ambiental, cursada na Universidade de Uberaba, Polo Cariacica/ES, em 2009. Na época, fui contratado para lecionar nos anos finais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação de Viana/ES. Após concluir minha licenciatura, em 2011, ingressei na Rede Estadual de Educação do Espírito Santo como professor do Ensino Médio e da EJA, ficando até 2023. Entre 2012 e 2014, também fui professor na Rede Municipal de Cariacica/ES.

Nesse percurso, participei de várias formações relacionadas à prática docente e à formação profissional e interpessoal. Concluí três pós-graduações *lato sensu*, o curso Básico de Libras ofertado pela Secretaria de Educação (SEDU-ES) e outro de Prevenção ao Uso de Drogas, voltado aos educadores de escolas públicas e ministrado pela Universidade de Brasília. Também participei de um projeto de Extensão sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96).

De grande relevo para minha formação e implicações com a presente temática de pesquisa foi meu ingresso como bolsista no “Programa de Formação Continuada de Professores e Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio (PNEM)”, desenvolvido pelo Ministério da Educação, em parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) e a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU) (2014-2015). Essa formação culminou na publicação do livro “Escritas de Formação Docente” (2018), no qual sou autor do capítulo “Formação Acadêmica x Prática Docente: como vencer esse abismo”.

No ano de 2016, fui aprovado em concurso público da Rede Estadual de Educação do Espírito Santo, assumindo uma cadeira como professor de Geografia,

na cidade de Ecoporanga, região noroeste do Estado. Retornei à região metropolitana em 2017, para atuar no Programa de Tempo Integral, intitulado “Escola Viva²”.

Para tanto, participei de um processo de formação continuada oferecido pela SEDU-ES para o aprofundamento teórico-prático das diretrizes organizacionais, estruturais e curriculares do programa. Com esse percurso, fui compreendendo o quanto os principais elementos do Novo Currículo da Rede Estadual do Espírito Santo estão alinhados às políticas educacionais nacionais que instituíram a Reforma do Ensino Médio.

Durante minha atuação no Programa Escola Viva, além da função de professor de Geografia, desenvolvi atividades no que é denominado Projeto de Vida, no Estudo Orientado e fui produtor intelectual e mentor de disciplinas eletivas. Esse contexto exigiu o aprofundando em estudos teóricos e empíricos relacionados aos elementos curriculares que compõem o NEM. Conforme o percurso formativo apresentado, as questões curriculares sempre despertaram meu interesse, do mesmo modo que as diretrizes educacionais e as políticas públicas relacionadas à etapa de ensino mencionada.

Esse interesse se tornou mais relevante durante os anos em que atuei no Programa Escola Viva, por se tratar de um projeto com novos paradigmas de gestão, com características neoliberais, com currículo dito pautado no “protagonismo juvenil”, nos quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser) e em novas disciplinas. Principalmente, apresentava-se como maior investimento financeiro e atenção por parte do governo estadual, dos empresários, das instituições privadas e das organizações “sem fins lucrativos”.

Ao participar dos momentos de formação oferecidos pela SEDU-ES sobre o Novo Currículo da Rede de Educação do Espírito Santo e o Novo Ensino Médio, em 2019, percebi que a proposição curricular e de gestão a ser implantada nas escolas apresentava características semelhantes às desenvolvidas no Programa de Tempo Integral das Escolas Vivas. Por ter conhecimento teórico, materiais de estudo e o desejo de desenvolver uma pesquisa sobre os fundamentos, preceitos e ideias que

² De acordo com a SEDU (Espírito Santo, [2015]), tratou-se de um Programa direcionado às Escolas Estaduais de Ensino Médio, com vistas a organizar o processo formativo dos estudantes em um turno único, ou seja, integral. Objetivou “criar oportunidades aos jovens, a partir de uma educação integral em tempo integral, de uma formação plena, com desenvolvimento de práticas e vivências a partir de um currículo diferenciado, de forma a promover sujeitos autônomos, solidários e competentes” (Espírito Santo, [2015], p. 4).

culminaram nas políticas públicas que produziram essa reforma, idealizei este objeto de estudo com a temática do Novo Ensino Médio.

Juntamente com esse desejo, em 2020, assumi uma cadeira como regente de classe no Ensino Médio na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) “Jose Vitor Filho”, em Cariacica/ES. Em 2021, concluí minha segunda graduação, em Direito, e, no ano seguinte, foi implantado o Novo Ensino Médio na escola a que acabei de me referir, sendo designado para a função de coordenador de turno (no matutino) – horário eleito para implantação das cinco primeiras turmas da proposição aqui retratada.

Tratava-se de três turmas de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio e duas de formação regular. Essa nova função me deu uma perspectiva diferenciada, peculiar e passível do desenvolvimento de uma observação holística dos principais acontecimentos que envolvem a implantação da política educacional em análise.

Com isso, pude vivenciar dificuldades, desafios e potencialidades dos sujeitos que constituem a comunidade escolar envolvida na implantação do programa nos anos finais da Educação Básica. Quando analiso que a escola se localiza em uma região de periferia composta por uma multiplicidade de questões – como a vulnerabilidade social, muitas vezes não contabilizada e, muito menos, levada em consideração na formulação das políticas educacionais –, reafirmo o interesse em investigar os impactos do NEM na formação dos estudantes.

Nesse sentido, desafiei-me a desenvolver uma pesquisa no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, nos preceitos de constituir redes dialógicas, à luz da Pedagogia da Libertação, de Paulo Freire, na proposição da análise reflexiva e, sobretudo, problematizadora das políticas públicas produzidas em escala nacional e local, sob influência de organizações internacionais. Trata-se de políticas que produzem transformações e impactos nas comunidades escolares, muitas vezes, sem dialogar com os estudantes.

Recordo-me que, em 2021, foi realizada uma reunião com o corpo docente e a equipe pedagógica para definição dos itinerários formativos que a escola iria apresentar à comunidade no ano posterior à implantação do NEM. Foram muitas informações a serem assimiladas em um curto espaço de tempo, haja vista não serem pensados momentos formativos para as equipes desenvolverem/implementarem seus projetos e/ou estratégias. Para que o grupo pudesse se reunir, foi necessária a liberação dos estudantes mais cedo, cenário que nos permite perceber a ausência

dos sujeitos mencionados na materialização e na implementação da política em análise.

Essa reunião foi emblemática, porque tivemos que escolher os dois itinerários formativos que a escola iria compor para a formação técnica integrada ao Ensino Médio e, em menos de duas horas, analisamos as opções disponíveis e tomamos as decisões necessárias – cenário que nos fez refletir sobre o quanto a escola precisava avaliar coletivamente as ações necessárias à implementação da referida política.

Em primeiro lugar, analisar a infraestrutura da unidade de ensino e os recursos e as tecnologias disponíveis, isso porque a informação que tínhamos era de que a escola não receberia verba adicional para a implementação dos itinerários. Um segundo ponto, a importância da relação dos itinerários com a preservação das cargas horárias do maior número de professores, principalmente os efetivos. Por último, a importância de os itinerários se coadunarem à maior oferta de vagas de empregos para os participantes e egressos adentrarem no mercado de trabalho. Obedecendo esses critérios, foram definidos os cursos técnicos de “Logística” e de “Administração”, ofertados com o Ensino Médio.

Nesse contexto, percebeu-se que uma das principais propagandas da Reforma do Ensino Médio não se cumpre na prática, pois o aluno não escolhe o curso que deseja fazer, uma vez que a maioria das escolas – como a que acolheu esta pesquisa – não possui condições de ofertar mais de dois itinerários formativos. Nesse contexto, a escuta atenta aos interesses dos estudantes se coloca/colocou como uma questão de segunda ordem.

Dessa forma, o presente estudo de mestrado se organiza a partir da seguinte problemática de investigação: ***que redes dialógicas podem ser constituídas com um grupo de educandos matriculados em uma escola da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo para compreender a avaliação que realizam sobre o Novo Ensino Médio e os impactos dessa política em seus processos formativos?***

Para alcance da problemática anunciada, elegemos como objetivo geral: ***constituir redes dialógicas com um grupo de educandos matriculados em uma escola da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo para analisar as enunciações acerca do NEM em seus processos formativos.***

A problemática e o objetivo geral explicitados demandam que objetivos específicos sejam delineados, portanto foram sistematizados para esta investigação os seguintes:

- 1) compreender o processo de criação e implementação do Novo Ensino Médio e as principais diretrizes que orientam tal política na educação brasileira e na Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo, ou seja, história, fundamentos legais e orientações pedagógicas;
- 2) problematizar a operacionalização do Novo Ensino Médio no cotidiano de uma unidade de ensino da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo e buscar entender, pela via de redes dialógicas constituídas com um grupo de estudantes, a compreensão que possuem sobre a política em tela;
- 3) Elaborar, como produto educacional, um caderno com a sistematização das rodas de conversas vividas com os educandos.

Com a finalidade de desenvolver uma pesquisa inspirada nos pressupostos da Educação Popular e da Pedagogia Libertadora, ou seja, constituída com os educandos (e não para/sobre eles), buscamos, como referencial teórico, as contribuições de Paulo Freire e de autores que tratam do Novo Ensino Médio.

O caminho metodológico se constituiu a partir da pesquisa qualitativa e participante, realizada com consulta documental, momentos de observação participante e rodas de conversa com educandos do 3º ano do Ensino Médio de uma Escola da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo.

Assim, para continuidade desta produção, trazemos, a seguir, a revisão de literatura, o referencial teórico, a metodologia, as análises dos dados produzidos com as rodas de conversa e as considerações finais. Continuemos, então, com o próximo capítulo, qual seja, o diálogo com outros estudos interessados em defender a importância de redes dialógicas com estudantes acerca do Novo Ensino Médio.

2 DIÁLOGOS COM OUTROS ESTUDOS: REFLEXÕES COM EDUCANDOS SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO

A pesquisa científica é uma prática social de produção de conhecimentos que envolve interação com a ciência já produzida na busca por novos-outros saberes. Nesse sentido, qualquer estudo tem como ponto de partida a retomada do conhecimento constituído sobre uma determinada temática para avançar e promover o necessário aprofundamento.

Temos, nesta dissertação, o propósito de apresentar redes dialógicas desenvolvidas com educandos de uma escola da Rede Estadual de Educação do Espírito Santo sobre o Novo Ensino Médio. Diante disso, abrimos esta segunda parte, com diálogos constituídos com outras investigações também preocupadas em problematizar a temática em tela. Para nós, a revisão de literatura permite um amplo alcance de informações e a utilização de dados presentes em inúmeras publicações, o que auxilia na construção do “[...] quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto” (Lima; Miotto, 2007, p. 38).

Nesse contexto, seguindo na condução do capítulo, destacamos os procedimentos que serviram de base para a revisão de literatura: a) a eleição dos gêneros textuais e a área do conhecimento; b) a definição do marco temporal; c) a seleção dos descritores; d) a definição dos repositórios; e) os critérios de inclusão e de exclusão da produção científica.

2.1 PROCEDIMENTOS DE ORGANIZAÇÃO DA REVISÃO DE LITERATURA

Desenvolvemos, neste tópico, os critérios que fundamentaram os procedimentos para seleção das pesquisas que formam a revisão de literatura. Quanto à eleição dos gêneros textuais e da área de conhecimento, optamos por dissertações e teses, por apresentarem maiores detalhamentos quanto aos procedimentos metodológicos, os referenciais teóricos, os diálogos com outras pesquisas e a análise concisa dos dados/resultados. No que se refere à área de concentração, trabalhamos com a da Educação, por ser a que estamos vinculados.

Definimos como marco temporal estudos publicados entre os anos de 2017 e 2023. O primeiro, por corresponder ao período final de tramitação da Medida Provisória nº 746/2016 (convertida na Lei nº 13.425/17); e 2023, por se tratar do

momento em que elaboramos a revisão de literatura. Diante disso, temos um período de cinco anos de pesquisas relacionadas ao Novo Ensino Médio.

Cabe destacar que o NEM foi criado em 2017 e implementado em 2020, no contexto da pandemia denominada Covid-19, que pode ser compreendida da seguinte maneira:

[...] o novo coronavírus, classificado de Sars-CoV-2 e causador da doença apresentada como COVID-19, apesar da origem desconhecida, é um subtipo do vírus da corona que passou por mutações, desde epidemias prévias como a Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS), na Ásia, e a Síndrome Respiratória do Oriente Médio (MERS). O nome oficial de COVID-19 foi destinado à doença em fevereiro de 2020, sendo 'Co' e 'Vi' advindos de coronavírus, 'D' de doença em inglês (disease) e '19' referente ao ano de 2019, em razão da notificação dos primeiros casos (Antunes Neto, 2020, p. 12).

O ano letivo escolar de 2020, no Brasil, iniciou em fevereiro e, cerca de um mês depois, o ensino presencial nas escolas foi suspenso para conter a propagação do coronavírus (Covid-19). A doença foi declarada como pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e impôs medidas restritivas de circulação às pessoas, tendo afetado diretamente diversos setores em todo o mundo, dentre os quais a educação (Santos *et al.*, 2021).

Os pesquisadores destacam que a imprevisibilidade da pandemia e a celeridade de implementação das medidas de distanciamento social demandaram dos sistemas educacionais alternativas para o desenvolvimento de atividades escolares remotas, que foram mantidas como exclusivas até meados do ano de 2021, devido ao alto índice de contaminação e de mortes no país.

Após muitos embates nas diversas redes de ensino do Brasil, foi implementado o regime de revezamento de estudantes nas escolas, sob um intenso protocolo e medidas de higiene, visando à retomada das atividades escolares presenciais, porém sem proliferação da Covid-19. Assim, lentamente, foram retomadas as atividades escolares ao longo de 2021 e 2022, com o país contabilizando 712.324³ óbitos por Covid-19.

Retornando aos elementos delimitadores desta pesquisa, os descritores selecionados foram: “Reforma do Ensino Médio de 2017 (REM)”, “Novo Ensino Médio (NEM)”, “redes dialógicas” e “estudantes”. Intencionamos realizar o cruzamento

³ Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 07 de março de 2024.

dessas palavras-chave, de modo a investigar compreensões acerca da implementação do NEM enquanto etapa final da Educação Básica.

Sobre os repositórios, foram definidos o Banco Nacional de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por serem os mais utilizados e com confiabilidade sobre a publicação de pesquisas científicas. Os critérios de inclusão foram pesquisas que tiveram como objeto a Reforma do Ensino Médio de 2017, conseqüentemente, o Novo Ensino Médio, tendo como essência o diálogo com os educandos, considerando o recorte temporal apresentado. Já como critérios de exclusão, delineamos pesquisas que não apresentaram os itens descritos anteriormente.

As buscas realizadas na BDTD com o descritor “Reforma do Ensino Médio de 2017” apontaram 80 resultados, divididos em 57 dissertações e 23 teses. Com o descritor “Novo Ensino Médio”, apareceram 65 investigações (48 dissertações e 17 teses). Já com o acréscimo do descritor “alunos/educandos”, foram localizados 27 resultados (18 dissertações e 09 teses).

Na continuidade da busca pelas investigações, consultamos o Banco Nacional de Teses e Dissertações da Capes. Com o descritor “Reforma do Novo Ensino Médio de 2017”, foram encontrados 264 resultados, divididos em 196 dissertações e 68 teses. Com a expressão “Novo Ensino Médio”, emergiram 152 estudos (101 dissertações e 51 teses). Já com o acréscimo das palavras “alunos/educandos”, levantamos 34 resultados, entre 25 dissertações e 09 teses. Desses resultados, muitos textos se mostraram repetidos e muitos não correspondiam aos requisitos definidos para a revisão de literatura.

Frente ao exposto, foi realizada nova inquirição, sendo utilizados “operadores booleanos”, definidos por Pizzani *et al.* (2012, p. 12) como: “[...] termos em inglês, que não são palavras-chave, mas ao serem acionados podem proporcionar maior precisão nas buscas. Por tais razões, devem ser escritos em letras maiúsculas”. Entre eles, os mais utilizados são “AND”, “OR” e “NOT”, que significam, respectivamente, “E”, “OU” e “NÃO”.

O termo “AND” funciona como a letra “E” e produz a intercessão de dois descritores, mostrando, apenas, os estudos que contenham todas as palavras-chave digitadas, restringindo a amplitude da pesquisa. O operador booleano “OR” opera como o termo “OU”, mostrando a união dos conjuntos, ou seja, a base de dados

fornece a lista das investigações que contenham pelo menos uma das palavras, aumentando a sensibilidade da busca. No caso do operador OR, as buscas devem acontecer com palavras-chave sinônimas. Já o NOT, inclui o primeiro termo e exclui o segundo.

As pesquisas levantadas com a utilização dos operadores booleanos “AND” e “OR” apresentaram os seguintes resultados: na Capes, 16 dissertações e 2 teses. Na BDTD, 73 dissertações e 18 teses. Ao incluirmos na busca o descritor “diálogos com os educandos”, como parte da pesquisa, realizamos uma última triagem e obtivemos 22 produções. Assim, passam por análise 15 estudos da BDTD e 07 da Capes, totalizando 22 produções científicas, divididas em 13 dissertações e 09 teses, apresentadas no Quadro 1 a seguir. Cabe destacar que, em alguns momentos da revisão de literatura, os estudos selecionados dialogam com outros autores dedicados a produzir conhecimentos sobre o Ensino Médio.

Quadro 1 - Dissertações que dialogaram com estudantes sobre o Novo Ensino Médio

Autor / Ano	Título	Classificação	Vinculação
UCEDA, Roberta Aparecida 2018	Juventude contemporânea e novas relações espaço/temporais: concepções dos estudantes do Ensino Médio	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional – Mestrado Profissional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo/Rio Grande do Sul.
ANDRADE, Nayara Lança de 2019	A Reforma do Ensino Médio (lei 13.415/17): o que pensam alunos e professores	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo.
GOMES, Heyde Ferreira 2019	O Novo Ensino Médio na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais: um estudo da implementação do tempo integral e integrado	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.
PACHECO, Cynthia Alencar 2019	Aluno tecnológico: o perfil do aluno e sua relação com o professor na era digital	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás.

Autor / Ano	Título	Classificação	Vinculação
REYES, Lurvin Gabriela Tercero 2019	A Reforma do Ensino Médio: o que pensam os estudantes secundaristas da Escola Estadual Augusto Duprat da cidade do Rio grande, RS	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande. Rio grande do Sul.
ANJOS, Rodolfo Cabral dos 2020	Teoria do agir comunicativo e novas perspectivas de ensino/aprendizagem: filosofia e emancipação no Ensino Médio Técnico	Dissertação	Pós-Graduação em Filosofia, Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.
SILVA, Thais Maria dos Santos 2021	O novo ensino médio no Brasil e a educação de jovens e adultos: desafios e limites para o direito à educação e a construção de uma cultura dos direitos humanos	Dissertação	Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba. Paraíba.
ZAMAT, Elisa Maria Machado 2020	A escola em disputa na Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415): de que falam os estudantes e o MEC	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo.
ALVES, Maria Elycristina Gomes 2021	Caminhos para propor aprimoramentos nas práticas de leitura e escrita em uma escola de Ensino Médio do interior do Ceará	Dissertação	Mestrado Profissional em gestão e avaliação da educação pública, da Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Minas Gerais.
ROSA, Tauini Mauê Santos 2022	Música no Novo Ensino Médio [manuscrito]: um estudo de caso na Escola Estadual Governador Milton Campos	Dissertação	Pós-graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Minas Gerais.
SOARES, Tatiani Prestes 2022	Competências empreendedoras no Novo Ensino Médio [manuscrito]: uma resposta às dores e aos sonhos educacionais	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – UNILASALLE, Canoas, Rio Grande do Sul.
NEDELCIU, Jeferson 2023	Evasão escolar em uma unidade de Ensino Médio e técnico: as Etecs em um novo significado	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, Sorocaba. São Paulo.

Autor / Ano	Título	Classificação	Vinculação
SOARES, Heitor Augusto 2023	A adolescência em pauta na construção de políticas educacionais: a Reforma do “Novo” Ensino Médio	Dissertação	Universidade Federal de São Paulo. Campus Diadema, São Paulo.
NASCIMENTO, Anderson M. Soriso do 2017	Novas tecnologias, a busca e o uso de informação por jovens do Ensino Médio privado para a formação escolar	Tese	Pós-Graduação Doutorado em Ciência da Informação da Universidade de Brasília. Distrito Federal.
POSSA, André Dala 2018	Interação comunicacional de estudantes do Ensino Médio: netnografia para a compreensão da nova ecologia cognitiva	Tese	Doutorado em Ciência da Comunicação. Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo.
STEIMBACH, Allan Andrei 2018	Escolas ocupadas no paraná: juventudes na resistência política � Reforma do Ensino Médio (Medida Provisória 746/2016)	Tese	Doutorado em Educa�o, no Curso de Pós-gradua�o em Educa�o – PPGE, Setor de Educa�o, da Universidade Federal do Paraná. Paraná.
BOUTIN, Aldimara Catarina Brito Delabona 2020	A rela�o de forças entre a Unesco e o movimento estudantil e sua materializa�o na Reforma do Ensino Médio através da lei n� 13415/2017	Tese	Programa de Pós-Gradua�o. Doutorado em Educa�o da Universidade Estadual de Ponta Grossa – RS. PPGE/UEPG, na linha História e Políticas Educacionais.
SILVA, Bárbara Virgínia Groff da 2020	Terminei a escola, e agora? trajetórias dos jovens egressos do Colégio Estadual Cândido José de Godói (Porto Alegre/RS, 2010-2016)	Tese	Programa de Pós-Gradua�o em Educa�o, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Rio Grande do Sul.
SOUZA, Sidnei Marinho de 2021	Novas iconografias no livro didático de história: análise e recep�o do racismo e antirracismo imagético por jovens do Ensino Médio	Tese	Programa de Pós-Gradua�o em Educa�o – Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educa�o da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte. Minas Gerais.
ALMEIDA, Regina Célia B. Ferreira de 2022	Novo Ensino Médio no Brasil: Histórico, Propostas, Políticas e implica�es	Tese	Doutorado em Educa�o da Pontifícia Universidade, Católica de São Paulo. São Paulo.
PESSA, Bruno Ravanelli 2023	Jornalismo literário no Novo Ensino Médio: oficina pedagógica para o Projeto de Vida	Tese	Programa de Pós-gradua�o e Pesquisa em Comunica�o Social, Curso de Doutorado da Universidade Metodista de São Paulo. São Paulo.

Autor / Ano	Título	Classificação	Vinculação
ROSSETTO, Júlio César. 2023	Educação financeira crítica e a virtualização da economia: uma possibilidade para o "Novo Ensino Médio" matogrossense	Tese	Programa de Pós-Graduação Doutorado Profissional em Ensino de Ciências Exatas, da Universidade do Vale do Taquari Univates. Lajeado Rio Grande do Sul.

Fonte: Elaborado pelo autor.

As informações do Quadro 1 e da Imagem 1 (a seguir) evidenciam a concentração das produções acadêmicas na região Sudeste. Foram selecionadas sete pesquisas de São Paulo, seguido por Minas Gerais, com cinco estudos. Esses dados confirmam a centralidade que a região possui em relação à produção científica relacionada à etapa da Educação Básica, analisada na intrínseca relação dialógica com os estudantes.

Essa verificação pode se relacionar ao desenvolvimento econômico e socioeducativo desigual das regiões brasileiras, atrelado à alta concentração e circulação de capital produzido a partir dos ciclos econômicos e da concentração dos setores industriais de produção e prestação de serviços no Sudeste do país.

Imagem 1 - Regiões brasileiras com produções acadêmicas sobre o NEM



Fonte: Elaborada pelo autor.

A região Sul é a segunda com maior concentração de pesquisas sobre a temática. Foram encontradas seis produções no Rio Grande do Sul e duas no Paraná. Essas informações demonstram que os maiores centros urbanos e socioeconômicos são os que vêm se destacando nos estudos sobre o Novo Ensino Médio.

Para além dos locais de concentração dos polos científicos do Brasil, essas informações indicam que existem lacunas referentes a análises desse tema em outras regiões, principalmente na região Norte, em que não foi encontrada nenhuma produção dentro dos parâmetros adotados por esta pesquisa de mestrado; e no Centro-Oeste, que teve dois estudos selecionados: um em Goiás e outro em Brasília.

A concentração de pesquisas sobre o Novo Ensino Médio no Sudeste e no Sul também se justifica pelo fato de as regiões concentrarem o maior número de Programas de Pós-graduação. Segundo a Capes⁴, em 2023, a região Sudeste contava com 1.970 Programas e a região Sul 981. Totalizam 2.951 espaços-tempos mencionados nas duas regiões, em contraste com o restante do país, que apresentava 1.641 Programas de Pós-graduação *stricto sensu* distribuídos de maneira irregular nas demais regiões macroeconômicas (Norte, Nordeste e Centro-Oeste).

Sobre as produções acadêmicas sobre o Novo Ensino Médio desenvolvidas na região Sudeste, também se mostraram relevantes os trabalhos desenvolvidos no Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Quadro 02), por nos auxiliarem a constituir um olhar para dentro do espaço-tempo em que estamos vinculados, embora não adotando como premissa a constituição de redes dialógicas com os estudantes sobre a temática em tela.

Quadro 2 - Produções acadêmicas sobre o Novo Ensino Médio desenvolvidas no Centro de Educação da Ufes

Autor / Ano	Título	Classificação / Vinculação
PAIXÃO, Neusa Mara Silveira da 2023	O “novo ensino médio” no Brasil e no estado do Espírito Santo: o que nos dizem os documentos referentes acerca do desenvolvimento da cidadania e reflexão crítica	Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Orientadora: Regina Godinho de Alcântara.

⁴ Fonte: Sistema de Informações Georreferenciadas da Capes. Dados extraídos de <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/> em 09 de junho de 2024.

Autor / Ano	Título	Classificação / Vinculação
SILVA, Asenate Rodrigues e 2023	O novo ensino médio no Espírito Santo: o componente curricular projeto de vida na formação dos jovens	Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Orientadora: Dr ^a Eliza Bartolozzi Ferreira.
SILVA, Marcos Lengrub da 2021	A atual reforma do ensino médio no SESI/SENAI do Espírito Santo: configuração curricular dos itinerários formativos e BNCC	Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Linha de pesquisa "Educação, Formação Humana e Políticas Públicas". Orientador: Dr. Marcelo Lima
MONTEIRO, Sandra Renata Muniz 2021	A implementação da reforma do ensino médio no Espírito Santo: análise do currículo da escola SEDU-SENAI em Anchieta-ES	

Fonte: Elaborado pelo autor.

As questões relacionadas às pesquisas são imprescindíveis para a avaliação das políticas públicas, particularmente as educacionais. Com isso, é importante a produção de estudos sobre a Reforma do Ensino Médio, em diálogo com os estudantes nas cinco regiões brasileiras, para se entenderem concepções, dificuldades, desafios e possibilidades que atravessam a referida política, pois, quando o fenômeno deixa de ser estudado, perdemos de vista a compreensão de como ele vem sendo implementado/vivido em diferentes contextos.

Para continuidade da revisão de literatura, seguimos com a exposição das principais reflexões desenvolvidas pelos pesquisadores. Esse cenário nos leva para a próxima parte da dissertação: síntese das produções científicas sobre a Reforma do Ensino Médio. Esse tópico foi dividido em quatro eixos, de modo a organizar os estudos, conforme Quadro 3.

Quadro 3 - Distribuição dos autores por eixo temático

Eixo temáticos	Autor/ano
As percepções dos estudantes sobre o ensino médio: o que sabem e pensam	Nascimento (2017); Steimbach (2018); Reyes (2019); Zamat (2020); Boutin (2020); Souza (2021) e H. Soares (2023)
O esvaziamento na formação básica dos estudantes	Possa (2018); Gomes (2019); Pacheco (2019); Anjos (2020); Rosa (2022) e Almeida (2022)
A acentuada dualidade entre formação técnica e formação básica	Aparecida (2018); Andrade (2019); Alves (2021) e Pessa (2023)
A relação neoliberal nas políticas educacionais: a força do estado a serviço do capital.	B. Silva (2020); T. Silva (2021); T. Soares (2022); Rosseto (2023) e Nedelciu (2023)

Fonte: Elaborado pelo autor.

2.2 AS PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE O ENSINO MÉDIO: O QUE SABEM E PENSAM

As leituras desenvolvidas nas dissertações e teses nos indicaram que há estudantes atentos às políticas educacionais referentes ao Ensino Médio. Compreendemos que esses sujeitos têm o que dizer quanto à etapa de ensino em que estão inseridos e o que esperam dessa formação. Assim, as investigações sinalizam para a importância de o Estado escutar esses sujeitos para fortalecer a etapa de ensino e não promover reformas verticalizadas, com vistas a atender lógicas neoliberais, afastando-se do zelo pela Educação como um direito público e subjetivo. Sobre o comportamento dos estudantes no contexto da Reforma do Ensino Médio, Boutin (2020, p. 213-214) ressaltou:

[...] a pauta da educação também vem inspirando a organização política do Movimento Estudantil brasileiro em lutas realizadas em diferentes momentos históricos [...]. Dessas lutas, destacamos as ocupações de 1.197 instituições públicas de ensino, no ano de 2016, realizadas em oposição à Reforma do Ensino Médio em um movimento no qual os jovens adotaram novas táticas organizativas, confrontaram a realidade e o poder instituído, colocando a educação na centralidade das demandas do Movimento Estudantil.

Souza (2021) corrobora a análise trazida por Boutin (2020), evidenciando que os jovens têm o que dizer sobre o Ensino Médio, portanto, qualquer reforma necessita considerar as expectativas e as aspirações desses indivíduos. Assim registrou o pesquisador em seu estudo, que envolveu os sujeitos mencionados:

[...] achei muito interessante o desejo dos jovens em participar da pesquisa, pois, das três turmas em que o questionário foi aplicado, apenas um jovem manifestou o desejo de não participar. A postura de alguns jovens negros também me chamou a atenção, em detrimento de sua politização e da consciência da importância do preenchimento daquele instrumento de pesquisa para a valorização da cultura negra e para o combate ao racismo. O uso do cabelo black, das tranças e a presença de muitos jovens negros nas turmas pesquisadas no Ensino Médio demonstram que as políticas públicas para a Educação Básica vêm contribuindo de forma positiva para garantir a permanência dos mesmos na escola (Souza, 2021, p. 50).

Ao analisar o movimento de ocupação das escolas no Paraná, por estudantes do Ensino Médio, em protesto à Medida Provisória nº 746/16, Steimbach (2018) entrevistou alguns discentes e indagou o que eles sabiam a respeito da Reforma. Os entrevistados apontaram as motivações que levaram às ocupações das escolas frente

à política anunciada, destacando-se a retirada das disciplinas de Filosofia, Sociologia, Arte e Educação Física do quadro de obrigatórias nos três anos do Ensino Médio. Esses sujeitos compreendem que tais disciplinas são necessárias para a formação crítica e cidadã, porque possibilitam a análise da conjuntura em que os processos de exclusão e de desigualdade se desenham no cenário social, político, econômico e cultural brasileiro.

Além disso, segundo um educando, a reforma “[...] colocava o Ensino Técnico dentro das escolas, dividia o Ensino Médio em duas partes – a primeira de um ano e meio de todas as matérias e o outro um ano e meio de profissionalização” (Steimbach, 2018, p. 266). Avançando na compreensão dos estudantes sobre a referida política, as enunciações dos alunos apontaram a questão do notório saber. Com isso, “[...] o professor não precisava ter uma licenciatura para dar aula, se ele tivesse notório saber sobre aquele assunto, ele poderia dar aula” (Steimbach, 2018, p. 266). Diante disso, problematizam a precarização da Educação e a desprofissionalização da carreira docente.

Os estudantes apresentaram, ainda, como problema, a ampliação da carga horária e a implantação do ensino em tempo integral, contextualizando a falta de escolas e de infraestrutura para atender a todos os alunos. Ressaltaram também a contradição da Reforma com a Proposta de Emenda Constitucional de nº 55 (PEC 55), que se transformou na Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, pois os cortes nos investimentos públicos em Educação demonstravam a impossibilidade de implementar a reforma anunciada com a qualidade educacional que se buscou propagar. Steimbach (2018) evidenciou a compreensão dos estudantes sobre os cortes de gastos pelo Governo Federal da época e os impactos dessa ação na implementação do Ensino Médio em Tempo Integral:

[...] e aí temos outras questões, por exemplo, a escola que implantar o ensino integral, vai receber quatro anos de um dinheiro... vai receber dinheiro extra por quatro anos por ter implantado o ensino integral. Aí vem a PEC 55... vai receber que dinheiro se a PEC 55 cortou os investimentos e não vai deixar que o governo dê esse dinheiro pras escolas que receberam... assim, é uma coisa contraditória até certo ponto (Steimbach, 2018, p. 266).

Por meio das entrevistas, os estudantes do Ensino Médio demonstraram preocupações com os alunos trabalhadores, que não teriam condições de concluir seus processos formativos, em virtude da ampliação da carga horária, que conflitava

com suas jornadas de trabalho. Também foram apontados como problemas possíveis arranjos implementados pelas redes de ensino (estaduais e municipais) na restrição da oferta de vagas em determinadas localidades, obrigando os estudantes a se deslocarem para escolas distantes de suas residências (Steimbach, 2018).

Os jovens que participaram do estudo de Steimbach (2018) – ao serem questionados sobre medidas para combater os principais problemas do Ensino Médio – indicaram que “[...] primeiro teria que começar um debate grande nas escolas” (Steimbach, 2018, p. 267). Na sequência, indicaram que deveria ser repensado o método de avaliação. Em terceiro, falaram da inclusão das tecnologias nas unidades de ensino, argumentando: “[...] porque a gente vive num mundo tecnológico, onde a vida se baseia nos aparelhos...” (Steimbach, 2018, p. 268).

Zamat (2020), ao dialogar com estudantes do Ensino Médio da Zona Sul de São Paulo, registrou apontamentos semelhantes aos trazidos na pesquisa de Steimbach (2018). Contudo, os alunos destacaram a importância da estrutura disponibilizada para o estudo, a verba recebida pelas unidades de ensino e, sobretudo, a relevância de uma alimentação adequada para a permanência do estudante na escola (Zamat, 2020).

Ao relacionar as questões curriculares, o número demasiado de disciplinas e as colocações dos educandos, Zamat (2020) busca fundamentação em Garcia (2014, p. 56), que sintetiza: “[...] o problema principal não se apresenta pela quantidade de disciplinas, mas pelo excesso e pela sobreposição de conteúdos desarticulados no currículo da escola”. Dialogando com as pesquisas apresentadas, Nascimento (2017), ao analisar as perspectivas dos educandos sobre o Ensino Médio, também problematizou a estrutura curricular dessa etapa da Educação Básica e destacou: “[...] o relato dos estudantes entrevistados corrobora um ensino médio voltado ao ‘treinamento’ para uma prova no final do ano” (Nascimento, 2017, p. 150).

Para Kuenzer (2009, p. 43), essa assertiva contraria a característica de um processo formativo que possibilite ao estudante “[...] identificar, compreender e buscar suprir, ao longo de sua vida, suas necessidades com relação à participação na produção científica, tecnológica e cultural”. Sobre essa falta de renovação das instituições escolares e do pensamento da sociedade em relação aos jovens que estão no Ensino Médio, Nascimento (2017, p. 135) destaca que “[...] alguns estudantes relataram a preocupação que a escola exerce em prepará-los para o

futuro”. Nesse contexto, a família e a escola pensam sobre a perspectiva de futuro, no entanto, ignoram o fato de que a juventude está sempre voltada ao tempo presente.

Nesse tempo presente, os estudantes indicaram que querem ser ouvidos e participar das políticas que impactam suas vidas, suas relações e seu futuro. Pelas redes dialógicas que os pesquisadores desenvolveram e que examinamos nesta revisão de literatura, foram notórias as preocupações dos educandos com as incertezas que a Reforma representou. Sobre o desejo de participação e a resistência do Estado e da sociedade em ouvi-los, Steimbach (2018, p. 136-137) indagou:

[...] e por que negar isso aos jovens? Por que não os ouvir? Entendemos que a resposta para isso esteja, sobremaneira, na visão que estes sujeitos possuíam acerca das reais necessidades de uma escola de Ensino Médio. Conhecedores de uma realidade concreta e profunda, ensinaram-nos os sujeitos da pesquisa que quem está na escola, como os jovens que ocuparam, sabe que os anseios e as necessidades desta instituição são muito mais complexos do que as questões curriculares em sentido estrito. Quem, como os ocupantes, vive a realidade da escola estatal, especialmente a de Ensino Médio, sabe, mesmo que expresse de modo simples, que, à efetivação da educação como direito, há um caminho muito longo a percorrer e que este não se fará, simplesmente, com redesenhos curriculares e com melhor desempenho em testes.

Para os estudos analisados, ao passo que a Reforma do Ensino Médio foi se concretizando, as questões que geravam preocupações foram se materializando, pois alguns pontos de contrariedade se tornaram realidade. Gomes (2019) e H. Soares (2023) sinalizam que a principal campanha defendida pelos governos Temer e Bolsonaro era a liberdade de os estudantes escolherem os itinerários formativos – política que não se efetivou. Como afirma H. Soares (2023, p. 79), uma das problemáticas foi a não escuta dos “[...] estudantes, tendo em vista que o processo, no Estado de São Paulo, foi realizado de forma online e que não houve propriamente uma escolha”.

Foi possível perceber, pelas pesquisas analisadas, que temos educandos do Ensino Médio que conhecem os principais pontos da Reforma e suas problemáticas. São sujeitos conectados às transformações do mundo globalizado e suas tecnologias. Não obstante, querem participar da formulação das políticas voltadas à Educação Básica, de modo que elas atendam aos objetivos e às aspirações das juventudes, para que os estudantes possam usufruir de seus direitos e atender suas obrigações como cidadãos.

Ao pensar a Reforma do Ensino Médio com educandos-educadores, somos tentados a dar atenção ao sensacionalismo popular ou midiático que apresenta uma percepção generalizada e distorcida da juventude que hoje frequenta o Novo Ensino Médio. Dessa forma, somos condicionados a agir com base em prejulgamentos ou até mesmo a partir de preconceitos. Todavia, nossas experiências com redes dialógicas realizadas de maneira informal, ao longo desses dois anos como coordenador de turno, ensinaram-nos que essas juventudes são bastante heterogêneas em seus interesses, percepções, expectativas, conhecimentos, desejos e emoções. Essa conclusão, apesar de parecer simplória, direciona-nos a um outro horizonte, em que as subjetividades dos participantes devem ser consideradas em todas as etapas da pesquisa, como testemunharam os pesquisadores que analisamos.

As investigações selecionadas nesta seção estão diretamente ligadas e dialogam com nosso projeto, na medida em que desenvolveram (de certa forma) redes dialógicas com estudantes que frequentaram o Ensino Médio, tendo suas vivências diretamente ligadas à Reforma que ocorreu nessa etapa da Educação Básica.

Ao examinar essas pesquisas, fomos imersos em múltiplas comunidades escolares e seus cotidianos, contexto que nos permitiu conhecer as principais características, potencialidades e fragilidades. Aprendemos, com as variadas particularidades dos pesquisadores, que muitos adolescentes e jovens inseridos no Ensino Médio querem protagonizar uma formação integral e não essa política que os ressignifica como coadjuvantes de uma formação insuficiente e alienante.

2.3 OS IMPACTOS DA REFORMA NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES

As pesquisas trazidas neste eixo buscaram compreender o perfil dos estudantes do Ensino Médio e, a partir desse entendimento, promover diálogos com esses sujeitos para problematizar os impactos da reforma na formação na qual estão inseridos. Nesse sentido, Possa (2018, p. 136) apresentou como principais características dos adolescentes e jovens de hoje os “[...] comportamentos comunicacionais marcados pela instantaneidade, pela longa exposição às telas, pela alternância de telas e por fortes indícios de dependência de conexão à Internet”. Ao analisar o perfil do jovem digital, Pacheco (2019, p. 42) fez a seguinte afirmação:

[...] os alunos hoje se concentram com menos facilidade nos estudos, eles precisam ser estimulados a refletir, questionar, raciocinar e compreender sua própria realidade, para que possam contribuir com a sociedade e ser formadores de opinião.

Assim, é preciso pensar em como promover o acesso aos conhecimentos curriculares frente a esses novos paradigmas que atravessam a vida dos jovens. Para tanto, não é suprimindo conteúdos que essa demanda será atendida, mas os relacionando de modo crítico às maneiras como os jovens se inserem na vida em sociedade. Nessa linha de pensamento, disciplinas como Filosofia, Sociologia, História, Geografia, Artes, Educação Física, dentre outras invisibilizadas pela Reforma, são importantes para a formação dos jovens, principalmente quando analisamos como eles se relacionam com a vida contemporânea.

Nesse contexto, as pesquisas destacaram que a Reforma do Ensino Médio trouxe esvaziamento na formação das juventudes, principalmente por meio do disposto na Lei 13.415/17, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) e constituiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018a), tornando “[...] obrigatórias apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, apresentando, assim, a importância dada ao papel das avaliações de larga escala” (Gomes, 2019, p. 110).

Em sintonia com Gomes (2019), Alves (2021) identificou como problema central do esvaziamento da formação dos estudantes e do desinteresse desses sujeitos pelo Ensino Médio o foco exacerbado nas avaliações externas e suas matrizes de referências, que repercutem nas ações do cotidiano escolar e na formação discente de modo negativo.

Gomes (2019) ressaltou que, com a Reforma do Ensino Médio, disciplinas obrigatórias em todos os anos – como a Educação Física, as Artes, a Sociologia e a Filosofia – perderam esse caráter e suas cargas horárias fixas nos três anos do Ensino Médio. Diante disso, concordamos com Gomes (2019, p. 110), quando afirma que “[...] essa prescrição vai contra as discussões realizadas há anos sobre a importância desses conteúdos curriculares para a formação integral dos sujeitos”.

Sobre a importância das disciplinas que compõem a área das Ciências Humanas, Anjos (2020, p. 82), em sua rede dialógica com educandos, registrou o depoimento de uma estudante, que assim sinalizou: “[...] a Filosofia nos ajuda a questionar sobre aquilo que acontece ao nosso redor, através de uma reflexão

pautada no diálogo”. Entretanto, mesmo com toda oposição e protestos por parte das instituições (acadêmicas, escolares e civis), as mudanças no currículo do Ensino Médio aconteceram. Diante disso, Gomes (2019, p. 112) advertiu:

[...] esse tipo de flexibilização curricular, representada na oferta de áreas de conhecimento e com pouca articulação entre ensino técnico-profissional e ensino propedêutico, contribuirá para restringir, ainda mais, o campo de possibilidades da maior parte dos estudantes das escolas públicas brasileiras.

Ao dialogar com professores sobre os impactos da Reforma do Ensino Médio na formação dos estudantes, Almeida (2022) registrou que, com a rapidez das mudanças, não houve tempo hábil para a apropriação docente sobre os itinerários formativos que estavam em curso nas escolas. Essa falta de formação impactou de maneira negativa e resultou em prejuízos nos processos de ensino-aprendizagem dos educandos, significando o esvaziamento curricular da formação básica.

Conforme salienta Rosa (2022, p. 50), “[...] novamente, vemos uma incoerência entre legislação e a realidade escolar e profissional”. Corroborando a problematização, o depoimento de uma professora resume o cenário da educação brasileira, a partir da implantação da Reforma, quando diz:

Perdemos aulas de Matemática e os alunos estão dispersos às novas maneiras de engajar nas resoluções de decisão. Deveriam ter aula e não ter projetos. Muitas vezes sou forçada a aplicar conteúdos que não fazem muito sentido, cumprindo um material pronto e engessado que está inclusive em desacordo com os vestibulares e que poderia ser uma alternativa de continuar uma construção educacional crítica. Agora, os assuntos são simplificados para dinamizar a construção de uma massa de mão de obra, principalmente nas segundas séries do Ensino Médio, pois a disciplina de Língua Portuguesa sofreu redução no número de aulas: elas passaram de 5 para 3 por semana. Além disso, os professores não receberam nenhuma formação sobre o novo currículo de Português e tive que me apropriar dele no decorrer do ano letivo, com as aulas já iniciadas. Isso atrapalhou bastante, tanto o meu planejamento quanto o desenvolvimento das aulas (Almeida, 2022, p. 163).

Os desafios do Ensino Médio no Brasil são complexos. As pesquisas analisadas apresentam como ponto crucial para uma reformulação positiva o diálogo com os sujeitos envolvidos com a etapa de ensino, porque vivenciam e são impactados pela política educacional implementada. Além do exposto, foram pontuados outros pontos que deveriam ser contemplados, dentre eles, a imperiosa necessidade de investimentos financeiros, a formação continuada dos professores,

mudanças na infraestrutura das escolas, proposição curricular que estimule os alunos a novos aprendizados e movimentos em favor de uma formação integral.

Freitas (2018, p. 91) indica que um aspecto relacionado aos problemas da Reforma do Ensino Médio nos moldes neoliberais “[...] é o estreitamento do conceito de educação, porque tais políticas reduzem o conceito de educação ao de aprendizagem de leitura e Matemáticas em testes padronizados”. Nesse sentido, percebemos que o sistema educacional brasileiro está fadado aos dissabores da Lei de Campbell (1976), como afirmou Freitas (2018, p. 92): “[...] quanto mais um indicador social quantitativo é usado para tomada de decisão social, mais sujeito ele estará a pressões de corrupção e mais apto estará a distorcer e corromper os processos sociais que ele pretende monitorar”.

Assim, os preceitos dessa reforma têm reverberações e impactos diretos na formação dos estudantes, ao passo que serão pressionados a alcançar melhores desempenhos nos testes padronizados utilizados para quantificar a educação, como se os processos de ensino e aprendizado fossem objetivos e pragmáticos. Essa pressão se faz com maior intensidade, à medida que o pensamento crítico fica suprimido no currículo do Novo Ensino Médio em favor das aprendizagens exigidas pelas avaliações externas que, segundo Freitas (2018, p. 84), “[...] amplia[m] o processo de violência cultural” contra as juventudes, que não veem suas subjetividades respeitadas, uma vez que não são ouvidas.

Por isso, a presente investigação tem como um dos desígnios a problematização da qualidade do ensino e do aprendizado do Novo Ensino Médio. Uma das promessas dos idealizadores da Reforma, na implementação dessa política, é que ela traria qualidade – medida alvo de críticas, tendo em vista a ausência de investimento financeiro, principalmente em infraestrutura.

2.4 A DUALIDADE ENTRE FORMAÇÃO TÉCNICA E FORMAÇÃO BÁSICA

O título deste eixo se constitui em um dos embates travados nas esferas política, social, acadêmica e escolar em relação à Reforma do Ensino Médio. Os críticos da referida política, como Motta e Frigotto (2017, p. 368), argumentam que ela

[...] retoma, de forma pior, o Decreto nº 2.208/1996, que já aprofundava a dualidade estrutural entre educação profissional e educação básica. O anúncio do Médio-Tec pelo MEC indica, de forma clara, a incorporação do

Pronatec no Ensino Médio regular. Uma comprovação inequívoca de que se trata de uma contrarreforma destinada aos filhos da classe trabalhadora. Também uma confissão explícita de que o MEC assume, de fato, uma divisão classista da educação.

Nessas circunstâncias, percebemos que a dualidade entre formação técnica e básica foi recorrente nos textos desta revisão bibliográfica, de modo direto ou indireto. Nascimento (2017, p. 128), ao estudar o Ensino Médio em instituições privadas, anotou o seguinte comportamento entre os estudantes: “[...] o grupo apresentou resistência ao modelo que fomenta treiná-los somente para a prova no final de ano em preparação ao vestibular”. Esse cenário levou o pesquisador a problematizar situações, como as abaixo explicitadas:

[...] também criticou a carga horária ofertada pela instituição escolar no segmento do ensino médio, com aulas iniciadas às 7h15 e, em três dias da semana, concluídas às 13h35, ou seja, com sete horários no período matutino. Ressalta-se que, neste ano de 2016, foi criado o sétimo horário. Além das aulas em período regular, para cumprir a carga horária, os estudantes do 3º ano têm de frequentar duas tardes de aula, e os estudantes do 1º e 2º ano têm de frequentar uma tarde, com início às 14h30 e término às 17h20. Ocorre de alguns terem aula na manhã, tarde e noite, sendo este último período o cursinho de vestibular (Enem) oferecido pela própria escola (Nascimento, 2017, p. 128).

Os estudos demonstram que muitas escolas particulares acabam organizando a programação curricular de modo intenso e exaustivo no transcorrer dos três anos do Ensino Médio, visando à preparação dos estudantes para a Avaliação Nacional do Ensino Médio (Enem), conseqüentemente, para ocupação de uma vaga no Ensino Superior, destacadamente em universidades públicas. Essa preparação é direcionada para os cursos mais requisitados e concorridos, favorecendo a manutenção do *status quo* e a preservação da hegemonia social dominante.

Nascimento (2017) sinaliza que essa subordinação do Ensino Médio ao Enem para ingresso no Ensino Superior é também constatada em muitas escolas públicas, necessitando resguardar o fato de as condições de vida e de escolarização de vários estudantes desfavorecem uma competição “igualitária” em relação aos matriculados na rede privada de ensino. Além disso, muitas escolas não contam com as condições pedagógicas necessárias e com professores com conhecimentos/formação e condições de trabalho para o alcance desse objetivo.

Nessa premissa, Nascimento (2017, p. 128) traz o desabafo de um estudante, quando diz: “[...] no final, a gente tá cansado, porque tipo, é um estupro mental diário

ter aula às 7:15 da manhã. Ontem, eu saí daqui 8 horas da noite, porque a gente tem curso do ENEM agora”. A situação descrita pelo estudante é problematizada por Cury (2000, p. 62):

[...] a educação processada sob a lógica capitalista se desenvolve tomando por base duas funções: a técnica e a política, sendo que a função técnica concilia a educação aos interesses do mercado, formando a mão de obra e a força de trabalho que garante a manutenção da estrutura societária hegemônica. Assim, o saber técnico é fundamental não apenas para a hierarquização das funções e para a qualificação dos trabalhadores, mas também, para a produção de bens e mercadorias para a reprodução do capital. Já a função política contribui para que os interesses particulares de uma classe sejam transformados em interesses universais. Essa função, recobre e significa a função técnica [...] mantendo a situação de exploração, de dominação, e representando tal situação concreta de exploração e de dominação sob forma dissimuladora.

Ao problematizar o currículo do Ensino Médio, Uceda (2018, p. 44) indicou como característica predominante a “[...] forte tendência de não conexão com a realidade dos sujeitos da educação, tendo se tornado desinteressante e desmotivador, contribuindo com as desigualdades sociais”. Afirma, ainda, que o currículo atual dessa etapa da educação “[...] revela a relação de poder e de ausência de vários sujeitos sociais que não interessam politicamente e economicamente a sociedade” (Uceda, 2018, p. 45).

Ao recorreremos a outros estudiosos, como Arroyo (2011, p. 117), entendemos que não há neutralidade na seleção de conteúdos curriculares ou no conhecimento que se medeia na escola, até porque “[...] as organizações, estruturas e níveis de hierarquização dos conhecimentos fazem parte das relações, experiências, interesses e tensões da sociedade em determinado período”.

Compreendendo o currículo como um território em disputa (Arroyo, 2011), entendemos que a BNCC não permite o acesso a um conhecimento comum que possibilita iguais oportunidades a todos, mas, “[...] na realidade, engessa-se o aprendizado e possibilita-se a venda de material didático, conferindo lucro ao setor empresarial” (Andrade, 2019, p. 91). Assim, ao aprofundar nossos estudos sobre os objetivos do Ensino Médio e sua dualidade histórica, somos levados a concordar com Gomes (2019, p. 115), quando afirma que a Reforma significa

[...] a neutralização das desigualdades sociais, culminando na instituição de um currículo mínimo para o Ensino Médio, e criando um abismo entre estudantes das redes públicas e das redes privadas. Nesse sentido, é manifestado a partir do instrumento legal o alinhamento da atual reforma do

Ensino Médio às demandas do mercado, que carecem de indivíduos com habilidades específicas para a execução de tarefas, negando à classe trabalhadora o conhecimento científico acumulado, que ficará restrito à elite.

Gomes (2019) reafirma que a constituição de um currículo mínimo e o adensamento das desigualdades em relação ao acesso aos conhecimentos pela BNCC é uma temática problematizada por vários pesquisadores do campo das políticas públicas, entre eles, Ferreira (2017), Ferreti e Silva (2017), Krawczyk e Ferreti (2017) e Lino (2017), que destacam o fato de a Lei 13.415/17 e seus dispositivos legais complementares reafirmarem a dualidade história presente no Ensino Médio. Isto é, preparatória para ingresso dos grupos socialmente favorecidos no Ensino Superior e suprimida à formação técnica para as camadas populares. Gomes (2019, p. 112) afirma que “[...] o acesso às profissões mais prestigiadas e bem remuneradas ficará restrito a um grupo juvenil específico, qual seja, o de jovens privilegiados economicamente”.

Andrade (2019), apoiada nos estudos de Krawczyk e Ferretti (2017), compreende que essa dualidade no Ensino Médio nos faz correr o risco de não fornecer uma educação integral e politécnica aos educandos, desviando desses sujeitos o direito social à Educação, que requer o acesso a uma formação profissional que subsidie o sujeito a ser membro ativo da sociedade.

Assim, o problema do Novo Ensino Médio, sob a imagem ilusória da flexibilização curricular, impõe a oferta de duas diferentes possibilidades de formação: uma para a manutenção do *status quo* e outra distante de atender aos anseios da classe popular trabalhadora. Em muitos casos, infelizmente, trata-se de formações com problemas quanto à qualidade e, muito menos, com disponibilidade para a constituição de um sujeito crítico das problemáticas presentes no mundo contemporâneo.

A falta de investimento financeiro, associada à infraestrutura das escolas; insipiente existência de equipamentos pedagógicos e tecnológicos; proposição curricular fragmentada, mínima e distante das realidades dos estudantes; além de docentes mal remunerados e capacitados evidenciam a intencionalidade meritocrática trazida pela Reforma do Ensino Médio. Essa Reforma passa a produzir a ideia da oferta de oportunidade para todos, a partir de um currículo comum, trazendo, nas entrelinhas, a dualidade entre quem encontra melhores condições de prosseguir nos estudos e aqueles que não se veem em condições para tal empreitada.

Com a ideia de um currículo comum e itinerários de aprendizagem que supostamente seriam escolhidos pelos alunos, propaga-se o pressuposto de que todos têm o mesmo ensino, fazendo recair sobre os estudantes das camadas populares o imaginário social/escolar de que eles não obtêm sucesso em sua jornada porque não desejam estudar. No entanto, há de se pensar que a propaganda dos reformadores sobre a liberdade de escolha significa um desacordo com a Constituição Federal do Brasil de 1988, que reconhece a Educação Básica como um direito, cabendo ao Estado prover as condições para que todos possam dela usufruir de maneira igualitária e com qualidade.

Como problematizam os autores trazidos neste eixo – Nascimento (2017), Uceda (2018), Andrade (2019), Gomes (2019), dentre outros –, a proposta do Novo Ensino Médio sustentava a formação de turmas regulares e um currículo constituído por disciplinas que já faziam parte dessa Etapa da Educação Básica, mesmo que algumas ficassem com carga horária reduzida, para dar lugar às denominadas Projeto de Vida, Eletivas e Estudo Orientado. Todavia, devido ao disposto na BNCC, ocorreu a hierarquização das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática sobre as demais, levando-as a serem organizadas, gerenciadas e responsabilizadas pelo desempenho dos alunos/escola nas avaliações externas.

No bojo dessa análise, cabe ressaltar que, junto ao Ensino Médio, são ofertados os cursos técnicos, por sua vez desenvolvidos a partir de um itinerário formativo escolhido pela escola ou Secretaria de Educação. Nesse sentido, perguntamos: onde está a liberdade de escolha do estudante? Até que ponto essa formação possibilita aos educandos da camada popular trabalhadora dar seguimento em seu processo formativo? Em muitos contextos educacionais, essa formação técnica não tem como ponto básico a formação integral do educando, resumindo-se a “[...] mero treinamento do trabalhador ao domínio de técnicas de execução de atividades e tarefas, afastando, assim, a escola da formação tecnológica (Andrade, 2019, p. 39).

Cabe destacar que, em muitas escolas, as bases centrais dos cursos técnicos oferecidos a partir dos itinerários formativos são as disciplinas de caráter socioemocional, Projeto de Vida e Eletivas, que trazem como objetivo desenvolver as competências e habilidades relacionadas ao empreendedorismo, ou seja, no desígnio de formar alunos empreendedores, protagonistas e responsáveis por suas realidades e condições sociais (Freitas, 2018). As indagações do excerto a seguir nos convidam

à reflexão sobre os perigos trazidos pela Reforma do Ensino Médio para a formação dos estudantes, quando assim problematiza:

[...] acrescenta-se outra questão: a tensão existente hoje entre formação escolar e o complexo mundo do trabalho sofrerá distensão apenas como consequência de uma provável organicidade instituída por legislação, em que a pouco esclarecida preparação básica para o trabalho pode acabar ocupando, na parte diversificada do currículo, o espaço de disciplinas que permitam, além de discutir e questionar as relações sociais de produção, a desejada formação integral do aluno? Tudo indica que a escola, ao efetuar a releitura sobre a legislação e diante das imensas dificuldades de toda ordem – operacionais; ausência de recursos humanos com a formação adequada exigida; intervenientes burocráticos etc. –, realize, mais uma vez, a “opção possível para educar os alunos para o trabalho”, colocando no currículo disciplinas que, aparentemente, preenchem os requisitos imediatos de mercado. O próprio mundo do trabalho, tendo em vista a ausência de empregos, é um forte condicionante da realidade das escolas que, ao terem que “optar” por disciplinas que irão compor a parte diversificada do currículo – entre disciplinas “formadoras e reflexivas” e aquelas que aparentemente possam atender de imediato as necessidades de alocação de jovens e adultos no mundo do trabalho –, escolherão estas últimas (Martins, 2000, p. 77-78).

A dualidade reforçada pela Reforma do Ensino Médio entre uma formação para as classes hegemônicas e outra para a camada trabalhadora popular se distancia da ideia de formação integral – que deveria permear as políticas públicas de educação. A esse respeito, Andrade (2019, p. 41) conclui que “[...] a concepção de formação integral deve reunir as diferentes dimensões da vida: o trabalho, a ciência e a cultura, independente de ofertadas no ensino regular ou em tempo integral”. Esse cenário está distante de ser alcançado pelas desiguais oportunidades de aprendizagem às quais os estudantes são submetidos.

Ao refletir sobre a atual conjuntura do Ensino Médio brasileiro à luz dos estudos desenvolvidos, concluímos que a Reforma representou um retrocesso, porque trouxe novamente a dualidade entre formação técnica e formação básica. A formação técnica – ofertada por itinerários formativos, a partir da escolha da unidade educativa e Secretarias de Educação –, segundo certas condições de oferta e nos moldes neoliberais, significa uma proposição precária para as camadas populares. Em muitos cenários, os docentes não se sentem preparados para lidar com a referida política e sem conhecimentos para enfrentá-la.

Por outro lado, a formação regular básica se torna centralizada nas disciplinas obrigatórias da BNCC e organizadas em detrimento das avaliações externas que quantificam a educação, levando-a a obedecer às exigências do mercado e aos

organismos internacionais. Sobre a formação oferecida pela Reforma do Ensino Médio, Steimbach (2018, p. 137), dialogando com Ferreti e Silva (2017), afirma que:

[...] ao dividir o Ensino Médio em dois, perdia-se a noção do Ensino Médio como etapa da Educação Básica. Se entendemos que esta é direito de todos, perder-se-ia, por conseguinte, a noção do Ensino Médio como etapa de direito dos sujeitos. Restou-nos concluído que, muito além de prejudicar o direito ao Ensino Médio abstratamente entendido, em todas as dimensões do direito à educação (gratuidade, obrigatoriedade e compulsoriedade e qualidade) a política emanada desde a Medida Provisória 746/2016 ou deixa de realizar avanços necessários, ou apresenta severos retrocessos.

T. Soares (2022) destaca que a BNCC inaugurou a ampliação do escopo do *ensino por competências para a aprendizagem por competência*, cabendo destacar que essa norma traz a seguinte definição para competência: “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8).

Perrenoud (1999, p. 7) definiu competência como “[...] uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. De forma mais pedagógica, Ricardo (2010, p. 3) argumenta que a “[...] primeira interpretação para as competências seria a de uma qualificação acrescida de um saber-fazer”. Portanto, percebemos que esse conceito teve a intencionalidade de aproximar a escola do mundo do trabalho, em uma proposta de alterar as relações entre teoria e a prática, entre o geral e o específico.

Nessa nova configuração conceitual que rege o currículo do Ensino Médio, surgem questões e entraves, entre eles, como já destacado nesta seção e ratificado por Ricardo (2010, p. 9), [...] a imposição feita pelo sistema educacional de uma rotina ao trabalho do professor e ao papel do aluno, levando-os, na maior parte do tempo, a estratégias que objetivam apenas a aprovação em exames, o que entra em choque com alternativas metodológicas na perspectiva das competências. Essa problematização é mais intensificada com as considerações de Machado (2002, p. 84):

[...] o reconhecimento e a avaliação das competências, fundamentados em processos de negociação individualizada, contribuiriam para moldar uma certa concepção de sujeito e de autonomia, voltada para o desenvolvimento da capacidade adaptativa e para enfraquecer a solidariedade informada pelos

interesses coletivos como consequência do aumento da competição entre os indivíduos.

Para Ricardo (2010), a adoção de tal perspectiva na educação geral, modelo de competências, opõe-se a um projeto educacional emancipador (Freire, 1987). Estudiosos das questões curriculares chamam a atenção para a diferença e a distância que há entre o currículo prescrito e o currículo real, aquele que é implementado na sala de aula. Conseqüentemente, haverá a necessidade de privilegiar determinadas competências e saberes em detrimento de outros. Quais escolhas fazer? No entanto, uma das razões ou intencionalidade, a meu ver a mais questionável dessa diretriz conceitual curricular, é explicada no excerto a seguir:

Expandir os currículos para competências gerais associadas a saberes específicos busca, na maioria das vezes, minimizar conflitos entre os defensores dos saberes disciplinares e os adeptos da cultura generalista. Para evitar falsas abordagens por competências, um programa estruturado nessa perspectiva terá que precisar o grau de abrangência das competências que pretende construir, ao mesmo tempo em que não deveria explicitar todas as competências e conteúdos de forma padronizada, tirando qualquer autonomia do professor (Ricardo, 2010, p. 11).

Assim, ao discutirmos a formação básica ofertada pelo Estado aos jovens estudantes do Novo Ensino Médio, a partir de competências e habilidades presentes na BNCC e suas implicações no trabalho docente e na formação dos estudantes, sobretudo das classes trabalhadoras, somos compelidos a analisar os denominados itinerários formativos. A partir dos documentos normativos nacionais, os itinerários foram conceituados da seguinte forma por T. Soares (2022, p. 23): “[...] conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas escolas e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho”.

Os itinerários formativos, da maneira como foram dispostos nos documentos normativos da Reforma do Ensino Médio e disseminados pelas Secretarias de Educação, constituem-se em recolocação da formação técnica e profissional, no mesmo patamar que outras formações. Todavia, sob a égide da Lei 13.415/17, tem aspecto optativo e fragmentado, sem uma estrutura curricular sólida e docentes com formações e experiências específicas em suas respectivas disciplinas.

A nosso ver, oferta de itinerários formativos equiparada à formação técnica e profissional significa a destruição da educação profissional integrada ao Ensino Médio,

tal como ela está delimitada na LDB 9.394/96, fortalecendo a dualidade entre a educação oferecida aos jovens da classe trabalhadora *versus* a direcionada aos filhos das elites abastadas economicamente. Dessa forma, os pesquisadores desta revisão de literatura destacam que uma das reverberações da Reforma é a organização estratificada da sociedade brasileira no sentido socioeducacional, decorrente da criação de dois modelos de escolas com nítidas demarcações de classe, raça e localidade.

As questões explicitadas nos levam a refletir sobre os impactos da Reforma do Ensino Médio no direito social à Educação para os alunos e como a dualidade entre formação básica e formação técnica fortalece a desigualdade em relação aos conhecimentos e barreiras para uma compreensão acerca da importância da continuidade dos estudos (inclusive no Ensino Superior). Como destaca Zamat (2020), muitos jovens não têm maturidade, certeza ou até mesmo informações para a escolha entre a formação básica ou a técnica, tendo em vista estarem em uma fase da vida típica de incertezas e de dúvidas. Assim, perguntamos: por que o estudante na faixa etária de 14 e 15 anos, saindo do Ensino Fundamental, tem que fazer essa escolha? Ele já tem condições de eleger se deseja prosseguir estudando ou ingressar no mundo do trabalho ao terminar o Ensino Médio?

Defendemos o pressuposto de que todos possam participar de processos de ensino-aprendizagem que lhes garantam condições para uma formação integral. Nesse contexto, o Novo Ensino Médio significa para o jovem proletariado a perda desse direito, porque se distancia de uma formação que fornece os requisitos para a continuidade dos estudos ou inserção no mundo do trabalho, com reais condições de ascender em uma carreira promissora.

Nas redes dialógicas com os profissionais e estudantes da escola que acolhe este estudo, revelaram-se tensões sobre a falta de informação e formação específica para determinadas disciplinas curriculares do Novo Ensino Médio, conforme salientado pelas análises apresentadas.

Em nossas observações, testemunhamos dúvidas e questionamentos sobre as motivações para dois tipos de formação em uma mesma etapa da educação básica, sobretudo devido a não efetivação da liberdade de escolha, utilizada pelos reformadores como atrativo para a implantação do projeto. Percebemos que essas relações destacam a necessidade de uma postura mais dialética dentro do universo educacional brasileiro. Vimos, na comunidade escolar e em outras pesquisas

apresentadas neste capítulo, o quanto os alunos sofreram com a falta de diálogo e de informações, devido a uma política verticalizada, que divide a educação em nível médio em formações desarticuladas e sem as devidas estruturas, o que reafirma sua imposição neoliberal.

2.5 A RELAÇÃO NEOLIBERAL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: A FORÇA DO ESTADO A SERVIÇO DO CAPITAL

Ao estudar as relações econômicas mundiais que se formaram após a Grande Crise de 1930 e os Centros de Poder – que se reorganizaram a partir do fracasso do Liberalismo Clássico e, no decorrer do século XX, passaram a controlar os sistemas políticos, econômicos, sociais e intelectuais do planeta –, Dardot e Laval (2016, p. 34) definiram o neoliberalismo como uma racionalidade governamental que fomenta o “[...] desenvolvimento da lógica do mercado como lógica normativa generalizada, desde o Estado até o mais íntimo da subjetividade”.

Dessa forma, quando o Estado age segundo as regras neoliberais, suas organizações (forças armadas, ministérios, os três poderes, dentre outros) deixam de ter como prioridade o bem-estar comum da população para defender os interesses de grupos nacionais e internacionais que têm como prioridade o lucro e a acumulação de riquezas. Assim, quando se fala que a Reforma do Ensino Médio atende aos preceitos do neoliberalismo, deve-se concluir que ela teve como primícia os interesses dos grupos detentores do capital (a classe dominante), em detrimento do direito social à Educação para todos.

Sobre a relação do Estado a serviço do capital, Anjos (2020, p. 82) registrou a seguinte fala de uma estudante: “[...] o Estado é regido pelos interesses daqueles que possuem mais dinheiro, enquanto a maior parte da população acata as ordens irrefletidamente”. A afirmação demonstra uma realidade. Diante disso, perguntamos: por que isso acontece, se vivemos em uma democracia? A Constituição Federativa do Brasil de 1988 rege que todo poder emana do povo, então, por que aceitamos a afirmativa da estudante como uma questão axiomática? Essas reflexões reafirmam a necessidade de uma política de Ensino Médio comprometida com a formação integral do estudante, capaz de formá-lo para ser crítico de si e da sociedade e enfrentar os processos de exclusão e de desigualdade fortalecidos pela lógica neoliberal.

Esses questionamentos nos permitem refletir sobre a necessidade de um currículo para o Ensino Médio capaz de estimular os estudantes a questionarem as ordens postas, mesmo que elas pareçam intransponíveis ou imutáveis. Foram justamente essas possibilidades de questionamentos, pautados em análises críticas das relações sociais e de trabalho com suas desigualdades, que levaram os reformadores do Ensino Médio a suprimirem do currículo algumas disciplinas – como Filosofia, Sociologia, Geografia e História –, por desenvolverem a análise crítica do desenvolvimento histórico da sociedade e instigarem a reflexão sobre as lutas de classe no contexto brasileiro.

Sobre tal linha de pensamento, outra estudante corrobora a afirmação anterior e apresenta a Filosofia como ferramenta de conscientização, resistência e luta contra o sistema opressor, ao afirmar que “[...] por meio da Filosofia, podemos nos tornar conscientes das relações de dominação” (Anjos, 2020, p. 81). Todavia, “[...] o Estado oferece um ensino precário, sobretudo, aos mais pobres, a fim de mantê-los submissos”. O grande desafio, destacou a educanda, “[...] é articular, na escola, a Filosofia com a vida” (Anjos, 2020, p. 81).

Por também comungar dessa linha de pensamento, Boutin (2020, p. 8) afirma que “[...] a Lei nº 13.415/2017 sintetizou uma relação de forças na qual houve primazia do ‘econômico corporativo’ aos aparelhos privados de hegemonia representativos da classe dominante”, trazendo sérios prejuízos para a formação dos estudantes em uma perspectiva crítica. Esse cenário já foi discutido por Cury (2000, p. 59), quando argumenta que:

[...] a educação é uma área disputada por esses aparelhos e, estando sob o domínio do capital, contribui para que as concepções de mundo burguesas sejam validadas, homogeneizadas e universalizadas, tencionado à formação que se alinha tanto à preparação da força de trabalho, como também, à disseminação de um pensamento “consentâneo com as aspirações dominantes”.

Sobre a disputa do território educacional, temos, na década de 1990, um conjunto de reformas que impactaram o direito social à Educação. Foram políticas orientadas pelas agências internacionais – como o Banco Mundial – que estabeleceram novas exigências, objetivando a redução dos investimentos na educação e a descentralização do sistema de ensino, transferindo responsabilidades estatais para a sociedade civil.

T. Silva (2021) afirma que o Brasil, seguindo uma agenda global de orientação neoliberal e da Terceira Via, elaborou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE)⁵, que apresentava como ponto de destaque a descentralização das políticas sociais do setor estatal para instituições do terceiro setor, com destaque no campo da Educação. Esse Plano alterou o papel do Estado brasileiro, no que diz respeito à execução das políticas sociais, definindo um setor de serviço não exclusivo. Serviços ligados à saúde, pesquisa científica, cultura e educação – que não deveriam ser privatizados, mas precisavam ser descentralizados – passaram “[...] a ser administrados pelo setor denominado de público não-estatal” (Silva, T., 2021, p. 24).

L. Pereira (1998) chama a atenção para a tradicional dicotomia entre o público e o privado historicamente presente na sociedade brasileira. Diz que, com as reformas estatais, ela foi reconfigurada, surgindo uma nova categoria, denominada público não estatal, ou seja, “[...] além da propriedade privada e da propriedade estatal existe uma terceira forma de propriedade relevante no capitalismo contemporâneo: a propriedade pública não estatal” (Pereira, L., 1998, p. 26).

Nota-se que as ideias e medidas implantadas nos setores legislativo, jurídico e governamental, por meio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, e verificado nas políticas educacionais (principalmente na década de 1990), retornaram, em 2016, de maneira especial, na Reforma do Ensino Médio. Com relação a essa realidade é constatada a emergência do discurso do público não estatal, que naturaliza o repasse de recursos públicos para instituições privadas, e o processo de privatização e omissão do Estado, bem a gosto da lógica neoliberal, propondo seu enxugamento (Oliveira, 2005).

Com o Estado Nacional atendendo à lógica do capital, ocorre a pseudopublicização da esfera privada, ampliando as fronteiras do privado, em retração do espaço público, principalmente em termos de destinação de recursos e exploração de serviços, efetivando a lógica do mercado no setor público, em busca do processo de modernização. Somado a esse cenário, há o que T. Silva (2021) denomina de quase-mercado, que se resume à gestão pública baseada na lógica de

⁵ “O Plano Diretor da Reforma do Estado foi elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado e, depois de ampla discussão, aprovado pela Câmara da Reforma do Estado em sua reunião de 21 de setembro de 1995. Em seguida foi submetido ao Presidente da República, que o aprovou na forma ora publicada” (Brasil, 1995, p. 2).

mercado, fazendo com que os grupos que não poderiam ser privatizados passassem a adotar ações concorrenciais. Esse cenário pode ser analisado no excerto que segue:

[...] os neoliberais propõem, para aquelas situações em que privatizar um dado setor não levaria ao estabelecimento das almejadas relações concorrenciais (pois manter-se-ia o monopólio da oferta sobre as mãos privadas), um “choque de mercado no interior do Estado; eis aqui a origem do quase-mercado (Peroni; Adrião, 2005, p. 140).

A pauta da Educação, nesse contexto, sofre várias implicações, destacando-se os projetos desenvolvidos em nome de certa melhoria da educação, em parcerias com as organizações privadas e filantrópicas, e o calendário anual voltado a atender às principais atividades avaliativas – processos ocorridos em função da privatização da educação brasileira. Apesar dos muitos termos eufemistas sendo utilizados pelos defensores dessa organização neoliberal para negar a privatização (por ser inconstitucional), Freitas (2018) é enfático ao afirmar que não há meia privatização. Esse debate é corroborado por T. Silva. (2021, p. 23), ao se referir ao atual “[...] cenário político e econômico do Brasil, em que a política educacional sofreu transformações, tendo como foco a luta do mercado pelo fundo público e a mercantilização da educação”. O mercado vencedor dessa luta realizou uma Parceria Público-Privada na Educação (PPPE), levando a um novo debate nacional no campo educacional, pondo em ameaça o direito a Educação (T. Silva, 2021, p. 23).

Nesse sentido, quando pensamos a Educação para as classes populares, precisamos organizar e lutar por esse direito fundamental, vendo-o como capaz de prover desenvolvimento individual e coletivo, assegurado por políticas que ofereçam níveis mais elevados da condição humana protegidos pelos “[...] direitos fundamentais aos quais se associam os Direitos Humanos” (T. Silva, 2021, p. 23).

Ao aproximar a Reforma do Ensino Médio do direito social à Educação, percebemos que as diretrizes neoliberais se apresentam proeminentes na disciplinação do aluno da classe trabalhadora, para que ele se contente com o emprego precário ou se torne um *homem empresa* (Dardot; Laval, 2016). Com isso, é propagada a história de superação, levando-o a buscar um título de empreendedor que suporte todas as altas taxas de juros, impostos e desafios financeiros. Sobretudo, que seja grato ao sistema que o capacitou para empreender e superar seus adversários no mundo dos negócios, sob a égide do Estado neoliberal.

Nesse sentido, percebemos a importância de a sociedade se organizar coletivamente para promover mudanças nessa conjuntura. Esse cenário reforça o necessário investimento na formação dos jovens, por meio de uma proposição curricular crítica. Isso está distante de ser alcançado pela Reforma do Ensino Médio imposta aos estudantes brasileiros, pois o conhecimento que se propõe “[...] limita-se à prática imediata e reduz-se à experiência sensível, aos limites do empírico enquanto fim em si mesmo, e não enquanto ponto de partida e de chegada da produção do conhecimento na perspectiva da transformação” (Kuenzer, 2017, p. 346).

Considerando a dívida social que o Estado brasileiro possui na oferta de Educação com qualidade para todos, entendemos que o Ensino Médio (assim como as demais etapas) deve se constituir por meio de currículos que possibilitem o acesso aos conhecimentos, atrelados às possibilidades do autoconhecimento e da análise crítica dos sistemas de exclusão e de desigualdade presentes na sociedade.

Nem de longe a racionalidade neoliberal transposta na Reforma do Ensino Médio assume esse compromisso, porque apresenta “[...] uma formação escolar voltada ao mercado de trabalho e tendo o princípio do mérito individual como fonte de destaque, desconsiderando as desigualdades de nossa sociedade [portanto] precisa ser repensada e discutida” (Nedelciu, 2023, p. 9). Perspectiva antagônica a:

[...] educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando do educador, mas educador-educando com educando-educador (Freire, 1987, p. 44).

O fragmento acima sintetiza o referencial teórico desta pesquisa, apresentando uma formação educacional básica pautada na dialeticidade, no respeito às subjetividades e múltiplos processos cognitivos e cognoscentes, temáticas não pautadas na formação do Novo Ensino Médio, porque, já na sua concepção, via Medida Provisória, deixou explícitas suas ideologias e princípios.

A lógica neoliberal afeta a formação dos jovens brasileiros, pois sua concepção verticalizada tem como principais pautas a atenção aos grandes empresários e aos diversos setores que buscam lucros exorbitantes na educação, isenções de impostos, com respaldo da grande mídia, que propaga projetos como amigos da escola.

Freitas (2018, p. 84) afirma que a Reforma do Ensino Médio cria uma linha de exclusão que vai do Novo Ensino Médio para as empresas, em uma precoce profissionalização dos mais pobres. Em contrapartida, é criada uma linha de inclusão que vai do Novo Ensino Médio das escolas particulares para o Ensino Superior, em sua maioria universidades públicas, mantidas também com as contribuições da classe trabalhadora, que têm seus filhos impedidos ou que precisam transpor grandes barreiras para adentrar e permanecer nesses espaços.

Os efeitos dessas ideias neoliberais no Espírito Santo, especificamente na Educação, foram conhecidos no decorrer dos últimos quatro governos, por meio de políticas de austeridades econômicas que retiraram direitos do magistério da rede estadual. Oliveira Júnior (2013, p. 91) afirma que o segundo mandato do governo Paulo Hartung (2006-2010) “[...] representou o ápice das políticas de descentralização, regulação, governabilidade, da medição da eficiência, da noção de produção dentro do espaço e da formatação de uma nova condição do trabalho docente”.

Dentre as ações desse governo referentes à Educação, destacam-se as seguintes: Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes); Novo Currículo Básico Comum (Portaria nº 143-R- ES, de 17 de novembro de 2009), com base nas noções de competências e habilidades; Índice de Desenvolvimento da Educação (IDE), por intermédio da Lei Complementar nº 504, de 23 de novembro de 2009, associado à bonificação por desempenho; remuneração do magistério por subsídio, por meio da Lei Complementar nº 428, de 17 de dezembro de 2007, em substituição ao plano de cargos e salários da Lei Complementar nº 351 de 28 de dezembro de 2005 (Oliveira Júnior, 2013). Essas ações representaram a precarização e sucateamento do trabalho docente e da educação nesta Unidade da Federação.

Relacionado ao Ensino Médio, o projeto das escolas em turno único, denominado “Escola Viva”, representou disparidade em relação aos gastos, por exemplo, com infraestrutura (aluguéis), gratificações para os profissionais docentes, mão de obra terceirizada, em detrimento de mínimos investimentos de caráter obrigatório nas demais escolas, que sofreram com a discriminação e superlotação.

A análise das dissertações e teses que serviram de subsídio para a escrita desta revisão bibliográfica indica que as principais tensões percebidas estão relacionadas à formação docente e à supressão de carga horária de disciplinas, o que compromete a análise crítica dos alunos mediante as situações que a sociedade

contemporânea enfrenta, uma vez que os conhecimentos que fornecem as bases para uma criticidade efetiva foram mitigados ou suplantados. Como problematizado, também são notórias as tensões provenientes das mudanças curriculares determinadas por essa reforma.

São destaques os questionamentos sobre a formação dos jovens nas disciplinas de Projeto de Vida, Protagonismo e nas Eletivas, frente às ideias controversas e suas diretrizes curriculares superficiais, sobretudo pela falta de formação docente para disciplinas e alguns itinerários formativos.

À medida que identificamos e problematizamos os desafios que as comunidades escolares enfrentam para implementar o Novo Ensino Médio, buscamos compor redes dialógicas para fortalecer as iniciativas de diálogos entre os múltiplos sujeitos que compõem a comunidade escolar e têm a capacidade de fortalecer as fileiras dos que defendem os fundamentos democráticos de uma educação transformadora.

Nesse sentido, a análise sobre os impactos da perspectiva neoliberal na Educação, destacadamente na Reforma do Ensino Médio, desvela a necessidade de trazer à tona a defesa de uma proposição curricular que possibilite aos estudantes a apropriação de conhecimentos para resistirem aos sistemas neoliberais. Por isso, no próximo capítulo, trazemos Paulo Freire, por defender a Educação como ato político e a relação educando-educador como processo dialógico em que ambos se formam em comunhão.

Assim, esta investigação, em sua composição de pesquisa participante, com a proposta de análise, reflexão e problematização do Novo Ensino Médio à luz dos ensinamentos de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Frigotto e Ciavatta (2011), Ciavatta e Ramos (2011), Freire (1987, 1996, 1992), Frigotto (2015) e outros pesquisadores dessa temática, apresenta, ainda, o diferencial da escuta ativa dos estudantes dessa fase, que é a última etapa do ensino básico no Brasil, com o desígnio de conhecer a compreensão que possuem sobre o NEM, as implicações dessa política em suas formações e como avaliam essa experiência nos sentidos pedagógico, social e emocional.

3 DIÁLOGO TEÓRICO

Caminhante não há caminho, se faz o caminho ao caminhar... (Antônio Machado, 1969, p. 01).

Para esse diálogo, organizamos o capítulo em dois momentos correlacionados. No primeiro, trazemos reflexões sobre o processo histórico, econômico e social que o Brasil atravessou ao longo dos últimos 90 anos, desde a primeira Lei que regulamentou o ensino secundário, no ano de 1930, para avaliar percalços e disputas que influenciaram as políticas públicas em âmbito federal, destacadamente para o Ensino Médio. Assim, realçamos diretrizes curriculares e alterações legislativas até a reforma imposta pela Medida Provisória nº 746/16. No segundo momento, dialogamos com as teorizações de Paulo Freire, que nos ajudam a defender o direito à educação como um ato político que leva educandos e educadores a se formarem em comunhão, a partir da leitura de mundo e da palavra.

3.1 FUNDAMENTOS LEGAIS QUE SUSTENTAM O NOVO ENSINO MÉDIO

Entender como as estruturas sociais de uma determinada sociedade foram constituídas auxilia na análise da realidade contemporânea e fornece subsídios para a produção de conhecimentos para nelas intervir, com o propósito de melhorias, tensionando paradigmas que lhe serviram de fundamentos. Nesse sentido, Ciavatta e Ramos (2011, p. 27) afirmam que a dualidade e a fragmentação entre Ensino Médio e a Educação Profissional devem ser compreendidas não por sua “[...] expressão atual, mas também nas suas raízes sociais, ou seja, na estrutura secular da sociedade de classes e implementação do capitalismo”.

Para essas autoras, essa visão dual e fragmentada se expressa, historicamente, desde a colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, consolidando-se na separação entre a educação geral como preparação para os estudos superiores e a preparação imediata para o mercado de trabalho (Ciavatta; Ramos, 2011), obedecendo às exigências funcionais da produtividade regidas pela organização social vigente.

Sobre essa organização social brasileira – herança da colonização europeia, com suas raízes em sistemas exploratórios e com uma elite aristocrática dominante que lutava para a manutenção de seus privilégios –, Frigotto e Ciavatta (2011, p. 23)

definiu essa elite como “[...] uma classe dominante forjada na cultura colonizadora e de estigma escravocrata e que desenvolve profundo preconceito com o trabalho manual e técnico”.

Segundo o referido autor, a classe dominante não tinha interesses em promover a revolução social no País, principalmente a partir da educação, utilizando-se da citada área de conhecimento como instrumento de manutenção da ordem social herdada do período colonial. Nesse sentido, foram mantidas as principais características da origem histórica da formação educacional, com poucas escolas primárias e, sobretudo, unidades de ensino secundárias só para os filhos dos ricos e abastados (Frigotto; Ciavatta, 2011).

Nesse contexto, a organização dos fundamentos da Política Nacional de Educação só ocorreu a partir de 1930, sob o Governo Provisório de Getúlio Vargas, que criou Ministérios, em particular o da Educação e Saúde Pública, que teve como Primeiro-Ministro Francisco Campos, um dos mais destacados representantes do Movimento Renovador da Educação Nacional⁶.

De acordo com os estudos de Frigotto e Ciavatta (2011), Francisco Campos realizou mudanças na organização da Educação, ficando conhecida como Reforma Francisco Campos, por sua vez efetivada por intermédio de decretos, como o de nº 19.850/31, que criou o Conselho Nacional de Educação; o de nº 19.890/31, que dispôs sobre a organização do ensino secundário; e o de nº 21.241/32, que modificou o Decreto nº 19.850/31, consolidando as disposições sobre a organização do ensino secundário.

Essas medidas foram impulsionadas pela pressão exercida pelo Movimento Renovador – também denominado de “Os Pioneiros da Educação Nacional” –, que criou a Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, defendendo um sistema Nacional ou uma Política Nacional de Educação (Romanelli, 2001). As medidas tomadas por Francisco Campos foram teoricamente uma Grande Reforma que deu uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior. Foi a primeira vez

⁶ Formado por “[...] jovens oficiais progressistas e nova burguesia industrial, que exigiam inovações de toda ordem” (Romanelli, 2001, p, 142), esse movimento reivindicava a institucionalização da escola pública e sua expansão, assim como a igualdade de direitos entre os gêneros e a laicidade na educação. Os principais princípios desse movimento foram publicados em 1932, sob o título de “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, elaborado por Fernando Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros e líderes do movimento. Esse documento representou o auge da luta ideológica, desse período, entre os “renovadores” e os representantes da igreja católica que dominavam o cenário educacional, com um “quase monopólio da educação” (Romanelli, 2001, p. 143), nos estados do Brasil.

que medidas políticas de cunho educacional atingiram a estrutura do ensino e, sobretudo, impostas a todo território nacional (Romanelli, 2001). Assim, o Ensino Secundário, instituído pelos Decretos de Francisco Campos, tinha como finalidade:

[...] a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, constituindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamento que o habilitem a viver por si e tomar, em qualquer situação, as decisões mais convenientes e mais seguras (Romanelli, 2001, p. 131).

Romanelli (2001) afirma que as finalidades descritas acusavam uma concepção distorcida das funções da escola secundária, produzida a partir de um currículo enciclopédico. Entre as novidades implantadas pela Reforma de Francisco Campos, destacam-se: a) o currículo seriado; b) a frequência obrigatória; c) dois ciclos, um fundamental e outro complementar; d) a exigência de habilitação para ingresso no ensino superior; e) normas para a admissão do corpo docente e seu registro no Ministério da Educação e Saúde Pública.

A Reforma Francisco Campos buscava equipar todos os colégios secundários oficiais ao Colégio Pedro II, dando a mesma oportunidade às escolas particulares. Além disso, “[...] instituiu, no curso secundário, uma organização curricular estruturada basicamente como curso propedêutico”⁷ (Romanelli, 2001, p. 136) – que o restringia a uma determinada camada social brasileira, ou seja, à elite aristocrática. É importante destacar que o contexto social do Brasil das primeiras décadas do século XX era de uma sociedade predominantemente rural e analfabeta, com uma população que não teve acesso nem mesmo à educação primária.

Nessa conjuntura, por meio do Decreto nº 20.158/31, foram implementados os Cursos Médios com a seguinte organização: a) 1º ciclo de cursos: propedêutico, de três anos e curso de auxiliar de comércio, de dois anos; b) 2º ciclo: cursos técnicos de secretário (um ano); guarda-livros (dois anos); administrador-vendedor (dois anos); escriturário (três anos) e perito contador (três anos) (Romanelli, 2001). Com essas formações, ficou institucionalizada a dualidade ou separação formal na formação secundarista, ou seja, uma propedêutica no 1º ciclo e outra denominada média, no 2º ciclo, mas, como podemos compreender, uma formação profissional.

⁷ “De caráter introdutório; que introduz, prepara; preliminar, preparatório. Relativo a propedêutica, à junção de preceitos ou conhecimentos básicos de uma disciplina. Que busca fazer com que o aluno receba o necessário para entrar na faculdade: ensino propedêutico” Disponível em: <https://www.dicio.com.br/propedeutico/>. Acesso em: 09 ago. 2024.

Após essas políticas relacionadas ao que hoje chamamos de Ensino Médio, mediante turbulentas movimentações nacionais e internacionais, ocorreu o que Romanelli (2001) chamou de *hibernação* das lutas ideológicas em torno dos problemas educacionais, tendo seu despertar somente em 1942, por iniciativa de Gustavo Capanema – então Ministro do governo Getúlio Vargas.

Assim, Gustavo Capanema conduziu algumas reformas parciais no âmbito da Educação, sob a alcunha de Leis Orgânicas do Ensino, que foram direcionadas para o ensino primário e o secundário. Para esse momento, cabe destacar: a) Decreto-lei 4.073/42: Lei Orgânica do Ensino Industrial; b) Decreto-lei 4.048/42: criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; c) Decreto-lei 4.244/42: Lei Orgânica do Ensino Secundário; d) Decreto-lei 6.141/43: Lei Orgânica do Ensino Comercial. (Romanelli, 2001). Esses decretos explicitam o momento histórico e econômico que o Brasil atravessava, ou seja, da industrialização que influenciou o ensino profissionalizante, levando o Estado a impulsionar as indústrias que chegavam, ou as que eram criadas no país, por meio da qualificação de sua mão de obra, “[...] chegando ao ponto de obrigá-las a colaborar na formação educacional da sociedade”, como destaca Romanelli (2001, p. 155).

Nesse contexto, o ensino secundário – implantado pelo Decreto-Lei ou Lei Orgânica 4.244/42 – destacava a Segunda Guerra Mundial, com o intuito de “[...] acentuar e elevar a consciência patriótica e humanista dos adolescentes” (Romanelli, 2001, p. 156). Além disso, essa normativa regia que as principais funções do ensino secundário eram: a) formar uma sólida cultura geral; b) prosseguir na obra educativa do ensino primário, a personalidade integral do aluno; c) acentuar e elevar a formação espiritual e dar a preparação intelectual geral que pudesse servir de bases a estudos mais elevados de formação especial ou condições para o ingresso no curso superior e possibilitar a formação de lideranças (Romanelli, 2001).

A reestruturação do ensino secundário se dividia em dois ciclos. O primeiro era denominado ginásial, e o segundo subdividido em clássico e científico. O segundo ciclo era constituído de dois cursos que não apresentavam caráter de especialização. Ao analisar a constituição curricular dos cursos denominados ginásiais, percebemos a exasperação da velha tradição do ensino secundário com características propedêuticas e aristocráticas.

Sob as pressões das indústrias por uma formação mínima do operariado, o Governo Federal criou um sistema paralelo ao oficial da educação, por sua vez

organizado em convênio com as indústrias. Assim, por meio de seu órgão máximo de representação, ou seja, a Confederação Nacional das Indústrias, nascia o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários – mais tarde denominado Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), instituído pelo Decreto-Lei nº 4.048/42.

Esse sistema paralelo de ensino, em 1942, teve sua rede de escolas profissionais ampliadas para atuar também nos setores de transportes, comunicações e pesca. Essa norma determinou que essas escolas passassem a ministrar, além dos cursos de aprendizagens, o ensino de continuação, de aperfeiçoamento e de especialização, sendo importante destacar que foi nesse contexto que as escolas técnicas federais começaram a ser organizadas.

Ampliando o sistema paralelo de ensino básico brasileiro, em 1946, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), por meio do Decreto-Lei nº 8.621/46, com as mesmas diretrizes e estrutura do Senai (Romanelli, 2001, p, 167). Os sistemas Senai e Senac formam o Sistema “S” de educação, constituído a partir das primeiras parcerias entre o Governo Federal e setores privados. Sobre o sistema “S”, Romanelli (2001) levantou algumas indagações: os recursos direcionados pelo Governo Federal para o sistema paralelo não deveriam ser investidos no sistema oficial de educação pública? Quem é mais beneficiado com esse sistema paralelo de educação? Por que é tão difícil conseguir informações sobre os valores financeiros movimentados por essas instituições?

Cabe destacar que a década de 1940 foi marcada pelas reformas apresentadas na promulgação da Constituição de 1946, que trazia inspiração ideológica liberal-democrática (Romanelli, 2001). Tal normativa assegurava direitos e garantias individuais inalienáveis com visíveis impregnações do espírito democrático. Esse contexto inspirou a então Ministra da Educação, Clemente Mariani, a constituir uma comissão de educadores com a finalidade de elaborar um Projeto de Reforma Geral da Educação Nacional.

Após dois anos de estudos, em novembro de 1948, foi protocolado, na Câmara Federal, o Projeto que foi transformado na Lei 4.024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Como podemos perceber, passaram-se treze anos para a promulgação da normativa – ação impulsionada por lutas, marchas e contramarchas dos vários setores e sujeitos da sociedade brasileira, defendendo posições em relação às propostas de reformas da educação.

Segundo Frigotto e Ciavatta (2011), a LDB nº 4.024/61 manteve a equivalência entre os cursos técnicos e o ensino secundário ou médio. Em sintonia com a autora, Romanelli (2001) afirma que, na Lei 4.024/61, as estruturas tradicionais do ensino brasileiro foram mantidas e o sistema continuou a ser organizado segundo a legislação anterior. Com isso, mantivemos o Ensino Médio subdividido em dois ciclos: o ginasial, de 4 anos, e o Colegial, de 3 anos, ambos compreendendo o Ensino Secundário e o Ensino Técnico, com suas respectivas especificações de currículo e certificações nos seguintes cursos: Industrial, Agrícola, Comercial e de Formação de Professores (Magistério).

Para Romanelli (2001), a Lei em pauta apresentou flexibilidade relacionada ao currículo, quebrando a rigidez das legislações anteriores, por ter certo grau de descentralização, concedendo a liberdade para os Estados e Distrito Federal de anexar disciplinas optativas ao currículo mínimo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação. Para a autora, tratou-se de um progresso em matéria de legislação. Dialogando com Florestan Fernandes (1966), Romanelli (2001) lamentou a oportunidade que a sociedade brasileira perdeu, por meio da LDB 4.024/61, de organizar seu sistema de ensino, pelo menos em seu aspecto formal, de acordo com o que reivindicava o momento, em termos de desenvolvimento.

Segundo esses autores, foi a oportunidade de criação de um sistema educacional que pudesse se inserir no sistema geral de produção do país, frente aos progressos sociais alcançados. Essa oportunidade foi suplantada pelas limitações de políticos nacionais que governaram o país nas décadas de 1950 e 1960, porque suas compreensões sobre a educação – como um fator de desenvolvimento e requisito básico para a vigência do regime democrático – eram limitadas. Somaram a esse contexto as heranças culturais e os posicionamentos políticos das classes abastadas, que buscam a manutenção da ordem social vigente, aumentando o abismo entre as classes sociais, cuja exploração do trabalhador se coloca como principal meio para a obtenção de maior lucratividade e acumulação de capital.

Sobre os desdobramentos provenientes da LDB nº 4.024/61, em 12 de fevereiro de 1962, foi instalado o Conselho Federal de Educação que aprovou, em setembro do mesmo ano, o Plano Nacional de Educação para o período 1960-1970, trazendo as seguintes metas quantitativas para o Ensino Médio: a) matrículas de 30% da população escolar de 11/12 a 14 anos, nas duas primeiras séries do ciclo ginasial; b) matrículas de 50% da população escolar, de 13 a 15 anos, nas duas últimas séries

do ciclo ginásial; c) matrícula de 30% da população, de 15 a 18 anos, nas séries do ciclo colegial.

Ao analisarmos as metas supracitadas, em contraste com o contexto socioeconômico e político do Brasil na década de 1960, entendemos que se tratou de metas surreais, que não chegaram perto de serem alcançadas. Todavia, no aspecto da extensão da escolaridade, houve um significativo avanço na vigência desse plano. Cabe ressaltar que a década de 1960 foi de intensas tensões entre os setores políticos, econômicos, sociais e educacionais. No entanto, as lutas dos movimentos sociais desencadearam outra Reforma no que era denominado Ensino de 1º e 2º Graus, por sua vez instituída pela Lei 5.692, de 12 de agosto de 1971, que fixava como objetivo geral da educação secundária: “[...] proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Brasil, 1971, art. 1º).

A LDB nº 5.692/71 ampliou a obrigatoriedade escolar para oito anos, entre a faixa etária dos 7 aos 14 anos (Brasil, 1971). E, para auxiliar a rede nacional de ensino frente à adaptação das novas exigências trazidas pela normativa, foram idealizados dois planos de complementação. No plano vertical, a modificação se deu com a junção do primário com o ginásial em um só curso fundamental de oito anos. Com isso, eliminou um dos pontos de estrangulamento do antigo sistema, que exigia exames de admissão na passagem de um nível para o outro.

No plano horizontal, buscou-se a eliminação do dualismo entre a escola secundária e a técnica, criando a escola única de 1º e 2º graus. O primeiro grau, além da educação geral fundamental, trazia a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho, já o segundo grau, com vistas à habilitação profissional de grau médio (Romanelli, 2001, p. 237-238). Além das mudanças apresentadas, essa reforma apresentou uma composição curricular voltada para uma formação profissionalizante e menos propedêutica. Foram contempladas previsões objetivas de meios de execução das reformas em âmbitos estaduais e regionais, o incentivo à cooperação das empresas e, sobretudo, a integração geral do sistema educacional desde o 1º grau ao Ensino Superior.

Afirma Lima (2021, p. 42): “[...] a profissionalização preconizada na Lei 5.692/71 não se concretizou da maneira como foi projetada”. Nesse contexto, as manifestações contrárias aumentaram de forma considerável no decorrer do tempo”. As implicações

práticas da reforma foram de encontro aos interesses de grupos privatistas, empresários e diretores que administravam escolas privadas, aprofundando as diferenças da formação presente no Ensino Médio.

O equívoco maior da Lei 5.692/71, para Ghiraldelli Júnior (2001, p. 118), foi a desativação da Escola Normal, transformando-a na “Habilitação Magistério”, ou seja, um curso profissionalizante “[...] que na prática passou a ser reservado aos alunos que, por suas notas mais baixas, não conseguiam vagas nas outras habilitações que poderiam encaminhar para o terceiro grau”. Essa desarticulação do Magistério teve impactos negativos na formação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para a desvalorização da carreira docente no país.

Mediante as várias tensões acerca da Lei 5.692/71, durante o governo de Figueiredo, em 1982, houve a implantação da Lei nº 7.044/1982, que revogou a profissionalização obrigatória, “[...] modificando o termo de preparação para o trabalho para qualificação para o trabalho” (Ghiraldelli Júnior, 2001, p. 118). Para esse autor, “[...] o Segundo Grau se livrou da profissionalização obrigatória, mas, após tantos estragos, ficou sem características próprias” (Ghiraldelli Júnior, 2001, p. 118), o que perdurou até a LDB nº 9.394/1996.

Com a promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988, pela primeira vez, a Educação foi apresentada como um direito, parte de um conjunto de garantias denominados direitos sociais. A Carta Magna decretou: “[...] são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância [...]” (Brasil, 1988, art. 6º)⁸. Todavia, mediante as regulamentações que o país aguardava, a partir do processo de redemocratização, a Constituição somente se voltou para a temática educacional no capítulo III, a partir do Art. 205, *caput*, que asseverou: “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”, com o objetivo do “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, art. 205).

É relevante salientar que a Constituição Federal do Brasil de 1988 foi a primeira normativa federal que incumbiu o Estado de prover a educação para todos, segundo

⁸ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015.

os seguintes princípios, que devem fundamentar as políticas públicas e os sistemas de ensinos no território brasileiro:

- XI - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - Piso salarial proporcional à extensão e à complexidade do trabalho;
- VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - Garantia de padrão de qualidade (Brasil, 1988, art. 206).

Quando relacionamos esse cenário ao Ensino Médio – objeto desta pesquisa –, a Constituição Federal do Brasil de 1988 promulgou que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante as garantias de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) e progressiva universalização do ensino médio gratuito (redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996).

Como os outros direitos sociais defendidos nessa Constituição Federal, ganhou força a compreensão da educação como temática que necessita ser respaldada por outros mecanismos normativos, destacando-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Na referida normativa, o Ensino Médio teve seus princípios e fundamentos definidos, segundo o contexto social e político do período, conforme citação que segue:

- [...] o ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:
- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
 - II - A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
 - III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
 - IV - A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996, art. 35).

A LDB 9.394/96 ratificou que a educação escolar básica é composta por Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Brasil, 1996). No art. 24, foi

definida a carga horária mínima anual de 800 horas, distribuídas por um mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

Além disso, ficou determinado que os currículos da educação básica deveriam ter uma Base Nacional Comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996). Assim, a LDB 9.394/96 instituiu que os currículos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio deveriam abranger, obrigatoriamente, o estudo da Língua Portuguesa, Matemática, Arte, Educação Física, História, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. Já na parte diversificada seria incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficaria a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Além das questões apresentadas, torna-se importante ressaltar que a LDB 9.394/96 inseriu os domínios dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia como necessários ao exercício da cidadania, portanto, parte do currículo básico do Ensino Médio. Cabe também ressaltar que o parágrafo 2º, do art. 36, da referida normativa, trouxe a possibilidade de oferta de ensino técnico profissionalizante integrado ao Ensino Médio, como podemos perceber na redação que segue: “[...] o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (Brasil, 1996, art. 36-A).

O parágrafo 3º do artigo supracitado teve o desígnio de dar fim à dualidade histórica do ensino secundário, promulgando que “[...] os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento dos estudos” (Brasil, 1996, art. 36-A). Já o parágrafo 4º do art. 36 busca corroborar a determinação anterior, acrescentando a liberdade de parcerias público/privadas para a oferta do Ensino Médio com a formação técnica profissionalizante. Assim, “[...] a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional” (Brasil, 1996, art. 36-C).

Torna-se imperioso destacar que, apesar do que determinava o parágrafo anterior, a LDB 9.394/96 instituiu que “[...] a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação

continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (Brasil, 1996, art. 40). Segundo M. Silva (2021, p. 56), esse artigo separou a “[...] educação geral da educação profissional”, que passou a ser entendida como uma modalidade de educação. Destacou M. Silva (2021) que as mudanças empreendidas a partir do art. 40 da LDB 9.394/96 afetaram todas as redes de ensino, no sentido de que se tornou necessário especializar e dicotomizar a oferta escolar, separando os centros de ensino de profissões da educação básica.

Devido ao Ativismo Congressual⁹ e às ações legislativas do executivo federal brasileiro, a LDB 9.394/96 sofreu mais de trinta alterações no decorrer de seus vinte e sete anos de publicação. Para uma melhor contextualização, apresentamos, a seguir, o Quadro 4, que traz algumas normativas jurídicas que modificaram ou complementaram a citada normativa.

Quadro 4 – Educação Básica / Educação Profissional (1997 – 2004)

LEGISLAÇÃO/ TIPO	EMENTA	ENDEREÇO ELETRÔNICO
Parecer CNE/CEB nº 5, de 07/05/1997	Proposta de regulamentação da Lei 9.394/1996.	http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb005_97.pdf
Parecer CNE/CEB nº 17, de 03/12/1997	Diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional.	http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb017_97.pdf
Parecer CNE/CEB nº 16, de 05/10/1999	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.	http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf
Resolução CEB nº 4, de 08/12/1999	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.	http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/resol0499.pdf
Lei nº 10.172, de 09/01/2001	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm
Decreto nº 5.154, de 23/07/2004	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm
Parecer CNE/CEB nº 39, de 08/12/2004	Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e no Ensino Médio.	http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf.legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf

Fonte: sites oficiais do governo (elaborado pelo GETAE coordenado por Marcelo Lima).

⁹ Ativismo Congressual, também chamado de reação legislativa, fenômeno em que o Congresso Nacional, por meio de propostas de leis e de emendas constitucionais, modifica o entendimento acerca de algum assunto decidido pelo Supremo Tribunal Federal em sede de controle de constitucionalidade concentrado (Soares, P., 2020).

Como apresentado no Quadro 4, a primeira alteração na LDB nº 9.394/96 ocorreu em 1997, decorrente do Decreto nº 2.208/97, que assim regulamentou: “[...] o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (Brasil, 1996, art. 36), assertiva promulgada nos art. 39 a 42 da LDB nº 9.394/96, que trataram da Educação Profissional.

O Decreto nº 2.208/97 “[...] estabeleceu os objetivos, as modalidades e os níveis da educação profissional” (Pereira, C., 2019, p. 29), instituindo o Sistema Nacional de Educação Profissional no Brasil. Contudo, para Frigotto e Ciavatta (2011), ele teve um efeito perverso, porque consolidou a fragmentação entre a educação geral e a formação profissional, ao separar o ensino médio do ensino profissional.

Uma segunda alteração foi feita pela Lei 10.328/2001 (Brasil, 2001), que alterou o § 3º, do art. 26, da LDB 9.394/96, instituindo a Educação Física como componente curricular obrigatório da Educação Básica, isso porque “[...] essa disciplina não tinha caráter obrigatório para o Ensino Médio, o que dava margem às instituições incluí-la ou não em seus currículos” (Pereira, C., 2019, p. 30).

Em 2003, no primeiro ano de governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi promulgada a Lei 10.639/03, que incluiu a obrigatoriedade do Ensino de História e da Cultura Afro-brasileiras no Ensino Fundamental e no Médio, instituindo que “[...] o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’” (Brasil, 2003a, art. 1º). Para C. Pereira (2019, p. 31), “[...] essas alterações significaram um avanço na luta contra a exclusão dos negros na educação brasileira, pois se constituiu em um resgate da dívida histórica da nossa sociedade”.

Ainda em 2003, a Lei 10.793/2003 complementou o art. 26 da LDB 9.394/96, estabelecendo critérios para as práticas facultativas de Educação Física aos alunos da educação básica (Brasil, 2003b). O caráter facultativo ampliou o leque de possibilidades para os estudantes em condições atípicas, “[...] tendo em vista que a Educação Física como componente curricular, como expressão corporal e instrumento de comunicação, cultura e lazer é muito relevante” (Pereira, C., 2019, p. 32).

No ano de 2004, o Decreto 5.154/04 revogou o Decreto 2.208/97, que regulamentava artigos da LDB 9.394/96 com relação à Educação Profissional. Segundo o entendimento de Rodrigues (2005) e C. Pereira (2019), a primeira normativa permitia uma multiplicidade de relações entre o Ensino Médio e a formação profissional, criando a possibilidade da formação integrada – concomitante (interna ou externa) e subsequente – reforçando a dualidade desse nível de ensino. Relacionado

à formação integrada, o Ordenamento Jurídico nº 5.154/04 foi visto como “[...] positivo ao permitir a flexibilidade de formação em nível técnico e médio; porém não tem muita inovação no sentido pedagógico e legal além dos já previstos em leis anteriores” (Pereira, C., 2019, p. 32).

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja) foi implementado pelo Decreto 5.840/06 (Brasil, 2006), que indicou os cursos e programas do Proeja e determinou que eles deveriam considerar as características dos jovens e adultos, podendo ser articulados ao Ensino Médio de forma integrada ou concomitante (Pereira, C., 2019). Essa política buscou combater a evasão escolar e mitigar a questão da distorção idade-série –questões que se apresentam como desafios para o cenário educacional brasileiro.

O Decreto 6.094/07 dispôs sobre o Plano de Metas denominado “Compromisso Todos pela Educação” (Brasil, 2007), na tratativa de organizar “[...] a sociedade brasileira, incluindo a União, Estados, Distrito Federal, famílias e comunidade em geral em prol da qualidade da educação básica” (Pereira, C., 2019, p. 33). Em 2008, a Lei 11.684 instituiu a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio (Brasil, 2008a). Esse ano foi relevante para a Educação Básica, sobretudo para os anos finais, tendo em vista a consolidação do currículo do Ensino Médio e a inclusão dessas disciplinas como obrigatórias, porque analisam a constituição das sociedades, com destaque para a brasileira, problematizando suas relações com as relações trabalhistas, tendo como desígnio a formação de um sujeito analítico, consciente e crítico.

No entanto, a Lei nº 13.415/17 (Brasil, 2017a), que trouxe a Reforma do Ensino Médio, revogou a Lei 11.684/08, destituindo a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia nos três anos do Ensino Médio. Mediante protestos em favor de uma formação crítica e de qualidade no Ensino Médio, foram criados, em substituição às disciplinas de Ciências Sociais, os Percursos Formativos, que não apresentam um programa curricular consistente para uma formação social crítica que atenda às demandas dos jovens proletariados brasileiros.

Mediante a desobrigação de muitas disciplinas nos três anos do Novo Ensino Médio, perguntamos: a quem interessa uma formação superficial e com os mínimos fundamentos e requisitos de análise e fomento ao pensamento crítico? Com certeza, aos grupos privilegiados, que não desejam que os jovens proletariados entendam que

a condição de subalternidade é fruto de um processo histórico de exploração social e que há uma dívida do Estado brasileiro com os povos que foram explorados na constituição dessa nação. Por isso, a formação dialógica e libertadora deve permear o processo de formação da sociedade, sobretudo das classes menos favorecidas, para que lutem por seus direitos de participação como cidadãos na formulação das políticas públicas educacionais.

No contexto dos povos explorados pela colonização europeia, destacam-se os povos indígenas. Assim, a Lei 11.645/08 acrescentou a obrigatoriedade do estudo da cultura indígena para toda a educação básica, via currículo escolar (Brasil, 2008b). Para C. Pereira (2019), essa determinação legal representou uma conquista e o reconhecimento da cultura indígena na formação da nação brasileira, significando um resgate da dívida cultural com esses povos originários.

Ainda em 2008, a Lei 11.769/08 determinou que as artes visuais, a dança, a música e o teatro são linguagens que devem compor o componente curricular (Brasil, 2008c). Assim, “[...] o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (Brasil, 1996, art. 1º). Diante disso, cabe enfatizar que a referida normativa incluiu a disciplina de Artes de forma obrigatória no Ensino Médio, conquista revogada pela Lei 13.415/17.

No ano de 2009, a LDB 9.394/96 foi alterada pela Lei 12.014/09 que deu nova redação ao art. 61 e aos incisos I, II, III e incluiu o parágrafo único (Brasil, 2009a). As principais mudanças foram a delimitação e a apresentação dos requisitos para ser um profissional da educação escolar básica. Para C. Pereira (2019, p. 38), a nova redação “[...] representou um avanço na educação, com relação à profissionalização docente, pois priorizou a formação e escolarização dos profissionais da educação, como forma de valorização profissional”.

No ano de 2009, com a promulgação da Lei 12.061, foi alterada a redação do inciso II, do Art. 4º, da LDB 9.394/96, que determinava a “[...] progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”. Assim, com nova redação, o inciso ficou da seguinte forma: “universalização do ensino médio gratuito” (Brasil, 2009b). Entendemos que essa normativa expressou a importância dessa etapa da Educação Básica, incutindo mudanças na LDB 9.394/96, que passou a ter a seguinte redação: “[...] assegurando o ensino fundamental e oferecendo, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no Art. 38, que trata do ensino supletivo” (Brasil, 2009b, art. 2º).

Segundo Frigotto e Ciavatta (2011, p. 629-630), a referida alteração significou um retrocesso, pois a ausência do termo obrigatoriedade “[...] isenta o Estado do compromisso com a universalização”. A aprovação da Lei 12.061/09 “[...] tornou a Educação Básica dos 4 aos 17 anos um direito subjetivo”, assim sendo, o Estado pode alegar falta de condições de oferecê-la para determinada parcela da sociedade que estiver fora da referida faixa etária, ferindo a Constituição Federal de 1988.

Importante para a formação no Ensino Médio, a Lei 12.287/10 alterou o § 2º, do Art. 26, da LDB 9.394/96, incluindo as expressões regionais ao ensino da Arte nos diversos níveis de ensino (Brasil, 2010). Essa nova redação valorizou as expressões culturais regionais e locais, atribuindo maior autonomia para os professores de Artes e abertura de novas possibilidades de ressignificação das manifestações culturais locais. Todavia, essa disposição foi afetada com a retirada da disciplina de Artes dos componentes curriculares obrigatórios nos três anos do NEM.

Sobre a principal legislação produzida em 2013, que alterou a LDB 9.394/96, cabe ressaltar as seguintes ponderações. A Lei 12.796/13 trouxe alterações a diversos artigos. Incluiu o inciso XII, do Art. 3º, estabelecendo considerações com a diversidade étnico-racial e definindo que o ensino será ministrado com base no princípio da inclusão e da diversidade, por sua vez essenciais à formação dos jovens (Brasil, 2013).

A Lei 12.796/13 também deu nova redação ao inciso I, do Art. 4º, da LDB 9.394/96, que estabelecia “[...] o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. A nova redação sinalizou, em seu inciso I, a “Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) Educação Infantil; b) ensino fundamental; c) ensino médio” (Brasil, 2013).

Além disso, alterou o art. 58 da LDB 9.394/96 em relação à educação especial. Onde se lia: educandos portadores de necessidades especiais, passou-se a ler: educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Essa nova escrita delimitou o alunado apoiado pela modalidade de ensino, defendendo a necessidade de que eles tenham direito a uma educação com equidade e capaz de respeitar demandas específicas.

Apresentamos, neste eixo da dissertação, questões que atravessaram o Ensino Médio brasileiro até 2016. Porém, após o golpe jurídico/midiático de 2016, foi decretada a Medida Provisória 746/16 (Brasil, 2016c), que implantou um projeto de

política pública educacional alinhado aos organismos internacionais e com o propósito de concatenar a hegemonia neoliberal, sob a influência da elite dominante.

O governo de Michel Temer – voltado a gerir a educação segundo a lógica do capital – atendeu a sua base política e aos grandes empresários que participaram do golpe, por meio do repasse de recursos para a adesão do novo projeto de Ensino Médio pelos Estados e o Distrito Federal. Tal repasse foi feito via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), conforme afirma Monteiro (2021, p. 60): “[...] o apoio financeiro tinha previsão de quatro anos, com a previsão de 2 mil reais por aluno. As escolas indicadas pela secretaria estadual de educação deveriam atender aos critérios do programa”.

Por meio da Portaria nº 727/2017/MEC (Brasil, 2017b), o Governo Federal ampliou o tempo de financiamento de quatro para dez anos para as escolas de Ensino Médio que aderiram ao projeto Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI). Segundo Monteiro (2021), foram realizados *acordos de empréstimos* pelo Governo Federal para financiar a Reforma do Ensino Médio. O primeiro acordo, 8812-BR, denominado Implantação do Novo Ensino Médio, financiou a revisão dos currículos e a ampliação do tempo para escolas em tempo integral, com US\$ 221 milhões. Já o de nº 8813-BR, denominado Assistência Técnica, financiou as frentes da flexibilização curricular nas escolas e do planejamento e da operação logística da oferta, com US\$ 29 milhões (CGU, 2019).

Como podemos ver, os acordos de empréstimos 8812-BR e 8813-BR financiaram parte da Reforma do Ensino Médio, cabendo considerar que o Ministério da Educação, por meio do Parecer nº 11/2017, dispôs que o valor total do empréstimo seria de US\$ 250 milhões, distribuídos no prazo de cinco anos, com o objetivo de reforçar sua competência para a execução das ações referentes ao Novo Ensino Médio (Brasil, 2018b).

O Banco concorda em emprestar ao Mutuário, nos termos e condições estabelecidos ou referidos no Presente Acordo, a quantia de duzentos e cinquenta milhões de dólares (US\$ 250 milhões) para auxiliar no financiamento [...] (Brasil, 2018b, p. 155).

O Projeto de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio, elaborado e aprovado pelo Ministério da Educação, está registrado nos autos do acordo de empréstimo – documento que é parte integrante do “Acordo de Empréstimo” celebrado entre o Brasil e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

As eleições à presidência do Brasil de 2022, promoveu mudanças no Governo Federal, com a terceira vitória do candidato do Partido dos Trabalhadores (PT), Luiz Inácio Lula da Silva, que nomeou o ex-governador do Ceará, Camilo Santana, do mesmo partido, como Ministro da Educação e Cultura (MEC) em 2023. Esse novo governo tomou algumas medidas relevantes relacionadas ao Novo Ensino Médio, entre elas se destaca o Projeto de Lei (PL) para sua revogação: Proposta de Lei que segue em tramitação sob o número 5.230 de 2023. Segundo o *site* oficial da Câmara dos Deputados, a última ação foi em 26 de março de 2024, quando ocorreu o envio ao Senado Federal, por meio do Ofício nº 40/2024/SGM-P. O *site* oficial do Senado Federal, em 16 de junho de 2024, atesta que a última movimentação da PL 5.230/2023 foi sua inclusão na pauta de reunião da Casa Revisora do Senado, em 27 de março de 2024, e prevê a sanção do Presidente da República, sem mais informações.

Outra ação importante do Ministro da Educação relacionada à temática desta pesquisa foi a Portaria do Ministério da Educação (MEC), sob o nº 399, de 08 de março de 2023, que instituiu a consulta pública para a avaliação e reestrutura da política nacional de Ensino Médio. Em seu artigo primeiro, essa Portaria atendeu aos clamores da população brasileira ao:

[...] instituir a consulta pública para avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio, com objetivo de abrir o diálogo com a sociedade civil, a comunidade escolar, os profissionais do magistério, as equipes técnicas dos sistemas de ensino, os estudantes, os pesquisadores e os especialistas do campo da educação para a coleta de subsídios para a tomada de decisão do Ministério da Educação - MEC acerca dos atos normativos que regulamentam o Novo Ensino Médio (Brasil, 2023a, art. 1º),

Conforme previsto no artigo 4º da Portaria em destaque, “A consulta pública terá o prazo de duração de 90 (noventa) dias, sendo admitida a prorrogação” (Brasil, 2023a). A consulta pública para Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio, instituída pela Portaria MEC nº 399, de 8 de março de 2023, foi prorrogada por mais 30 dias. A ampliação foi oficializada pela Portaria nº 7, de 5 de junho de 2023 (Brasil, 2023b).

O período de prorrogação começa a correr a partir da data de publicação da portaria no Diário Oficial da União (Brasil, 2023b). As principais ações promovidas pelo MEC foram: a) ciclo de webinários, com 30 especialistas que representaram instituições universitárias - segundo a página do Ministério da Educação, “[...] todas as oitivas foram gravadas e servirão de base para um relatório geral” (Brasil, 2023bA);

b) três audiências públicas em parceria com instituições representativas da área educacional: Conselho Nacional de Educação (CNE), Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação (FONCEDE) e Fórum Nacional de Educação (FNE) (Brasil, 2023d); c) pesquisa na plataforma Participa + Brasil.

Após o fim da consulta pública realizada pelo Governo Federal, foi feito um relatório e, a partir desse documento, o Ministério da Educação elaborou e apresentou o Sumário Executivo da Portaria nº 399, que tem como objetivo apresentar o “[...] diálogo com os gestores dos sistemas de ensino, a comunidade escolar, os profissionais do magistério, os estudantes, os pesquisadores e os especialistas do campo da educação e a sociedade civil”, tendo o propósito a “[...] coleta de contribuições para orientar as decisões acerca da Política Nacional de Ensino Médio” (Brasil, 2023e).

Em seus principais aspectos, o Sumário Executivo do Ministério da Educação exibiu os seguintes doze núcleos de resultados ligados: carga horária; organização curricular; Exame Nacional do Ensino Médio; equidade educacional, direitos humanos e participação democrática dos estudantes; Educação a Distância; infraestrutura; formação técnica e profissional; formação e valorização dos professores; política de permanência; tempo integral; avaliação; papel do MEC. A partir disso, formulou-se a seguinte proposta:

Recompor a carga horária destinada à Formação Geral Básica (FGB) para 2.400 horas, podendo haver exceção na oferta de cursos técnicos (de 800 e 1000 horas), fixando, nesse caso, um mínimo de 2.200 horas de FGB.

Para cursos técnicos de 1.200 horas, o MEC priorizará, em colaboração com os estados, ampliação de jornada por meio do Programa Escola em Tempo Integral, instituído pela Lei nº 14.460, de 31 de julho.

Definir os componentes curriculares cujos saberes precisam ser contemplados na oferta das áreas do conhecimento. Sugere-se que espanhol (alternativamente), arte, educação física, literatura, história, sociologia, filosofia, geografia, química, física, biologia e educação digital passem a figurar na composição da FGB.

Reduzir o número de itinerários formativos, que passam a se chamar percursos de aprofundamento e integração de estudos, de cinco para três, conforme segue:

- Linguagens, matemática e ciências da natureza.
- Linguagens, matemática e ciências humanas e sociais.
- Formação técnica e profissional.

Definir referenciais nacionais, em instrumento infralegal, pelo Ministério, em conjunto com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed).

Vedação ao uso de Educação a Distância na Formação Geral Básica e que se autorize o uso de até 20% na oferta para a Educação Profissional Técnica, sem prejuízo de previsão excepcional para situações específicas.

Elaborar, em conjunto com os sistemas de ensino, documento orientador do reconhecimento de notório saber para atuação no ensino médio, com ênfase na formação técnica profissional.

Manter o Enem 2024 circunscrito à FGB e que seu formato para os anos seguintes seja objeto de debate com a sociedade, no contexto da elaboração do novo Plano Nacional de Educação (PNE).

O MEC anunciará estratégias, em conjunto com os sistemas de ensino e a sociedade civil, para a recomposição das aprendizagens dos estudantes afetados pela pandemia e pelos problemas de implementação do NEM.

Proposta que promova a permanência dos estudantes, em especial os que se encontram em situação de vulnerabilidade; com fomento da oferta de Educação Profissional Técnica e perspectiva de ampliação das matrículas em tempo integral (Brasil, 2023e).

Notamos que tal proposta acaba por não apresentar medidas capazes de atender às muitas demandas e problemas que comprometem e afetam a formação dos jovens estudantes do Ensino Médio em todas as modalidades no Brasil. No entanto, cabe ressaltar que as ações do governo que assumiu o País em 2022 exibem uma postura de abertura democrática de escuta, diálogo e debate frente aos desafios dessa etapa da educação básica.

Outro ponto importante é que as principais instituições de ensino e pesquisas ligadas à educação e aos processos formativos do País, apesar de a maioria advogar pela total revogação do Novo Ensino Médio, apoiam as ações do governo, participaram da consulta pública e indicam (com muitas ressalvas) que esse é o caminho para a construção de um Programa de Ensino Médio que forneça uma formação integral e auxilie os jovens à vida digna e um futuro com seus direitos constitucionais básicos preservados. Assim, para continuidade das reflexões sobre a implementação do Novo Ensino Médio, trazemos, na sequência, subsídios para uma formação libertadora, a partir das contribuições do pensamento freiriano.

3.2 DIÁLOGOS COM AS TEORIZAÇÕES DE PAULO FREIRE SOBRE O DIREITO SOCIAL À EDUCAÇÃO

A Lei nº 13.415/2017 estabelece alinhamento com padrões internacionais para a educação básica dos países em desenvolvimento, definidos por órgãos econômicos globais ligados à Organização das Nações Unidas (ONU), dentre eles, o BIRD. Assim, os processos de ensino-aprendizagem chegam prontos às escolas, significando os

educandos como receptores de conhecimentos e os professores como transmissores – linha de pensamento compreendida por Freire (1992) como educação bancária. Para o referido autor, nessa lógica, o aluno é entendido como uma conta em branco, na qual o professor deposita um conhecimento pronto e distante da realidade desse sujeito. Essa linha de pensamento

[...] deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeitoado pode, não por causa do conteúdo cujo 'conhecimento' lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do 'bancarismo' (Freire, 1996, p. 14).

Frente às alterações que a Reforma desencadeou nas escolas, perguntamos: levaram em consideração os anseios ou condições socioeconômicas dos estudantes? A nosso ver, toda política deveria se constituir a partir de diálogos com os educandos e educadores para considerar as condições concretas de vida desses sujeitos, ancorando-se no direito social à Educação. Isso porque, como entende Freire (1996, p. 13), “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Para essa perspectiva de formação, os currículos necessitam ganhar uma dimensão crítica e emancipatória, sendo associados à ideia de uma política pública educacional que reconhece o direito social à educação pelos estudantes, significados como sujeitos cognoscentes diretamente impactados pelos modos como os conhecimentos são mediados nas escolas, porque não há neutralidade nos processos de ensino-aprendizagem. Como enfatiza Paulo Freire (1992, p. 41):

Não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis. Insistir nisso e convencer ou tentar convencer os incautos de que essa é a verdade é uma prática política indiscutível com que se pretende amaciar a possível rebeldia dos injustiçados.

Nesse contexto, Freire (1996) defende a Educação como ato político, porque, quando em uma perspectiva emancipatória, permite ao educando desnaturalizar os processos de opressão que atravessam grupos sociais oprimidos pela sociedade de classes, encontrando, no conhecimento, uma possibilidade de defender uma proposição de sociedade inclusiva e pensada a partir da pluralidade humana.

Santos (1985, p. 23) corrobora esse pensamento, ao afirmar que “[...] o ato pedagógico é, também, um ato político”, portanto, nessa condição, cabe ao professor assumir a direção do processo, colocando o conhecimento crítico como eixo da questão pedagógica para fortalecer a criatividade e a criticidade dos segmentos envolvidos no processo de apropriação do saber.

Defendemos, à luz de Freire (1992), o trabalho com o conhecimento curricular a partir da *linguagem da possibilidade*, que comporta uma formação crítica para os educandos matriculados no Ensino Médio brasileiro, visando contribuir com a transformação do mundo. Assim, torna-se importante que educandos e educadores se percebam em processos de formação, pois o diálogo que esses sujeitos constituem em torno do conhecimento implica na formação de ambas as partes.

O processo de construção/reconstrução do conhecimento crítico em uma perspectiva emancipatória permite que educandos e educadores se percebam sujeitos em constante formação/transformação, pois, como entende Freire (1996), o inacabamento humano é a compreensão que nos leva sempre a apostar que o sujeito e a sociedade podem mudar. Portanto, não há realidade que não possa ter seus processos de opressão enfrentados – contexto que convoca a apropriação de conhecimentos capazes de levar o ser humano a pensar que já não é possível existir “[...] sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política” (Freire, 1996, p. 27).

Ao refletir sobre a leitura da palavra a partir da leitura de mundo, na atual conjectura educacional da sociedade brasileira, torna-se notória a retomada do diálogo como instrumento de formação e integração social, sobretudo nas comunidades escolares que atendem a classe trabalhadora, na perspectiva de uma formação social pautada na humanidade. Como destacou Freire (1996, p. 29):

Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. ‘Não sou esperançoso’, disse certa vez por pura teimosia, mas por exigência ontológica.

Buscando aproximações entre as teorizações apresentadas e a Reforma do Ensino Médio, defendemos o dever ético de atuarmos como educadores progressistas para uma prática libertadora a ser construída com os educandos. Freire (1987) nos

direciona para uma postura em que a dialogicidade nos permite compreender que a leitura e a escrita das palavras passam pela leitura do mundo (Freire, 1992). Nesse sentido, a leitura de mundo é “[...] a consciência do mundo que, necessariamente, implica no mundo da consciência” (Freire, 1987, p. 46).

Desse modo, à luz dos ensinamentos freirianos, ler o mundo é um ato conjunto à leitura da palavra, porque “[...] a ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência” (Freire, 1987, p. 46). Como problematiza Freire (1992, p. 41), “[...] o ensino da leitura e da escrita da palavra a que falte o exercício crítico da leitura e da releitura do mundo é, científica, política e pedagogicamente, capenga”.

Assim, defendemos a formação dos educandos, especificamente no Ensino Médio, que tenha um currículo pautado na leitura e na escrita da palavra fundamentada no exercício dialógico, voltado para a leitura de mundo. Trata-se de uma formação com a potencialidade de propiciar a liberdade intelectual para que o educando tenha consciência dos processos que o oprimem, movimentando-se para se inserir nas lutas contra o sistema opressor e pela emancipação e transformação da sociedade.

Nesse sentido, ao analisar o diálogo como fenômeno humano, Freire (1987) destaca a palavra como elemento profícuo aos processos de humanização e interação entre pares, constituindo-se como algo mais que um meio para que a comunicação se realize. Assim, entendemos que o currículo do Ensino Médio, quando pautado em uma perspectiva libertadora, permite que os educandos se aproximem da ideia de que a ação e a reflexão são solidárias, constituindo-se numa interação comprometida com a formação de um sujeito que entende que “[...] não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (Freire, 1987, p. 50).

Desse modo, a palavra que não tem em sua gênese a *ação e a reflexão* é denominada inautêntica, porque não tem a capacidade de transformar a realidade. Nesse sentido, a palavra inautêntica se transforma em *ocas, verbalismo ou palavreria* que aliena e é alienante. Segundo Freire (1987), isso acontece porque ela foi esgotada de sua dimensão de ação, sacrificando, automaticamente, a reflexão. Por isso, ao refletirmos sobre o Novo Ensino Médio, entendemos o quanto ele assim se mostra,

quando atende ao capital e se distancia do compromisso com uma formação crítica dos educandos.

Apoiados nos pressupostos de Freire (1987) – quando argumenta que a palavra alimentada pela *ação e reflexão* permite pensar em possibilidades de transformação da realidade –, defendemos a necessidade de mudanças no Novo Ensino Médio para que os estudantes possam encontrar no conhecimento crítico/emancipatório o compromisso com a transformação, a ação e a reflexão. Esse tipo de formação pode levá-los ao desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem pautado na práxis cognoscente – fruto do diálogo entre a leitura do mundo e a leitura da palavra.

[...] não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (Freire, 1987, p. 50).

Para Freire (1987), ao pronunciar o mundo, o homem inicia um ciclo contínuo e indispensável para a manutenção da evolução desse sujeito e para a sociedade. Nesse sentido, “[...] não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (Freire, 1987, p. 50). Não obstante, adverte-nos que a palavra se constitui a partir do trabalho, que é práxis transformadora do mundo. Não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos, “[...] precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais” (Freire, 1987, p. 50).

À luz desses ensinamentos, perguntamos: como aplicá-los no contexto da Reforma do Ensino Médio de 2017? Temos uma reforma imposta por Medida Provisória e que, mesmo sob protestos, audiências e ações judiciais, teve suas diretrizes promulgadas pela Lei 13.415/2017. Com isso, silenciou a palavra daqueles que traziam um outro olhar para esse nível de ensino, por se compreenderem impactados por essa política de ideologia neoliberal. Nesse sentido, segundo o pensamento freiriano, para uma revolução social, por meio da dialogicidade na educação e da prática libertadora, é indispensável “[...] primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue” (Freire, 1987, p. 51).

Torna-se imprescindível que todos os cidadãos se inclinem para compreender que a “[...] conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não

a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens [pois], diálogo é uma exigência existencial” (Freire, 1987, p. 51). Nesse sentido, advogamos para a retomada de discussões que defendam a incorporação de disciplinas que ficaram silenciadas com a Reforma do Ensino Médio, pois entendemos que o trabalho interdisciplinar entre as áreas de linguagens e códigos, de humanas, ciências naturais e a matemática se coloca fundante para a formação de sujeitos capazes de promover a leitura crítica do mundo e da palavra como indissociáveis.

Falamos de um diálogo transformador, que só pode ocorrer de forma consciente entre os sujeitos da classe trabalhadora, quando buscam ultrapassar situações-limites. Na perspectiva freiriana, situações-limites são obstáculos ou barreiras com os quais as pessoas se deparam e que devem ser vencidos. Os educandos, geralmente os provenientes das classes menos favorecidas, convivem com realidades que afetam seus processos formativos, trazendo implicações para a constituição e conclusão desses processos. Para o referido autor, são “[...] dimensões concretas e históricas de uma dada realidade” (Freire, 1987, p. 58) que afetam a situação do oprimido, que se vê preso ao sistema que o transforma em coisa ou sujeito alienado. Segundo Pinto (1960, p. 284),

[...] as ‘situações-limites’ não são ‘o contorno infranqueável onde terminam as possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades’; não são ‘a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais’ (mais ser).

Adverte Freire (1987) que as “situações-limites” se apresentam aos oprimidos como se fossem determinantes históricas e esmagadoras, em face das quais não lhes cabe uma alternativa, senão se adaptar. Quando isso acontece, o sujeito se acomoda em sua situação de oprimido, não chegando a transcendê-la, deixando de “[...] descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o ‘inérito viável’” (Freire, 1987, p. 60), compreendido como algo que ainda não se tem, mas que poderá ser alcançado a partir do fortalecimento das lutas das classes trabalhadoras como modo de enfrentamento dos processos de opressão. Para tanto, esses sujeitos necessitam ter seus conhecimentos valorizados e se apropriarem de outros em uma perspectiva emancipatória – cenário que nos leva a defender a avaliação crítica do Novo Ensino Médio para que ele venha a se constituir uma política capaz de instrumentalizar os estudantes para enfrentamento dos processos de opressão que os atravessam.

Quando os homens percebem as situações-limites não mais como uma fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser, eles se “[...] fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito o inédito viável como algo definido, a cuja concretização se dirigirá, sua ação” (Freire, 1987, p. 60).

Nesse contexto, o movimento que o ser humano empreende para transpor as situações-limites foi denominado por Pinto (1960) de “atos-limites” – aqueles que se dirigem à superação e à negação do fato, em lugar de implicarem na sua aceitação dócil e passiva. Assim, é mister defender um currículo para o Ensino Médio que defenda “[...] nem a leitura apenas da palavra, nem a leitura somente do mundo, mas as duas dialeticamente solidárias (Freire, 1992, p. 54). Afinal, é a “[...] leitura do mundo exatamente a que vai possibilitando a decifração cada vez mais crítica da ou das situações-limites, mais além das quais se acha o inédito viável que conduz aos atos-limites” (Pinto, 1960, p. 284).

Para que tenhamos maiores condições de transpor as situações-limites e/ou auxiliar os estudantes a transpassá-las, torna-se importante identificar, como apresentou Freire (1992, p. 21), “[...] a relação entre a clareza política na leitura do mundo e os níveis de engajamento no processo de mobilização e de organização para a luta, para a defesa dos direitos, para a reivindicação da justiça”.

Assim, como educadores progressistas, temos que estar alerta não apenas com os conteúdos, mas com os modos de abordá-los para verificarmos se eles estabelecem relação direta com as lutas de cada indivíduo, grupo ou comunidades específicas. Para Freire (1992), uma coisa é trabalhar com grupos populares conscientes das situações-limites, outra é trabalhar com grupos populares que ainda não conseguiram ver o opressor fora de si. Esse cenário nos leva a perceber os porquês da Reforma do Ensino Médio em uma perspectiva neoliberal e a importância de se criarem linhas de pensamento para possibilitar que os estudantes analisem de modo crítico as situações-limites que atravessam seus percursos de vida.

[...] à questão fundamental da leitura da palavra, sempre precedida pela leitura do mundo. A leitura e a escrita da palavra implicando uma releitura mais crítica do mundo como ‘caminho’ para ‘reescrevê-la’, quer dizer, para transformá-la. Daí a necessária esperança embutida na *Pedagogia do oprimido*. Daí, também, a necessidade, nos trabalhos de alfabetização numa perspectiva progressista, de uma compreensão da linguagem e de seu papel antes referido na conquista da cidadania (Freire, 1992, p. 22).

Assim, precisamos desnaturalizar a educação bancária e defender uma perspectiva problematizadora (Freire, 1987), que enfrenta o ato de depositar, narrar, transferir ou transmitir conhecimentos e valores aos alunos, entendidos como meros recipientes. A educação “bancária”¹⁰ tem como tônica, preponderantemente, o narrar, sempre narrar (Freire, 1987), por isso precisamos ir além, para praticar uma educação como ato cognoscente que Freire (1987, p. 44) definiu como:

[...] situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem está, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível.

Analisando a política do Novo Ensino Médio à luz dos conceitos freirianos, podemos compreender a importância da reflexão sobre o antagonismo entre a educação bancária (que serve à dominação) e a problematizadora (que se pauta na libertação) (Freire, 1987). Enquanto a primeira mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação. Conquanto, para manter a contradição, a concepção educacional bancária, alicerce da Reforma do Ensino Médio, nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica. Para realizar a superação, a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica (Freire, 1987).

Sob essa primícia, emerge a importância de defendermos a reciprocidade, o respeito e a liberdade que os sujeitos constroem ao se reconhecerem inacabados e que se relacionam com o conhecimento na premissa de que a leitura de mundo (ao ser contextualizada) se apresenta como subsídio para a leitura da palavra. Por isso, Freire (1987, p. 44, grifo nosso) defende a relação educador-educando ou educando-educador da seguinte maneira:

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os

¹⁰ Educação clássica, onde o sujeito é mero ouvinte, que não tem sua história de vida considerada e que deve receber os depósitos educativos de forma passiva e disciplinada, para que ao final de sua formação saque o seu diploma, que consolida sua formação, como um bom cidadão que aceitou a ordem social opressora hegemônica vigente. Onde “Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber” (Freire, 1987, p. 38).

educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando do educador, mas **educador-educando** com educando-educador.

Um das principais características da educação problematizadora é a “[...] inquietação em torno do conteúdo do diálogo [que] é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação” (Freire, 1987, p. 43). Como prática da liberdade, a dialogicidade deve começar, não quando o “[...] educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes” (Freire, 1987, p. 43).

Nessa [...] tendência do educador-educando como dos educandos-educadores é estabelecerem uma forma autêntica de pensar e atua. Pensar-se a si mesmos e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação (Freire, 1987, p. 46).

As teorizações aqui apresentadas nos permitem analisar que a reforma implementada para o Ensino Médio se mostra incipiente para atender a uma formação emancipatória para os estudantes, principalmente quando analisada à luz das teorias freirianas, que advogam por uma Educação como ato político capaz de possibilitar simultaneamente a leitura de mundo e a da palavra.

Dessa forma, somos convocados ao autorreconhecimento, como sujeitos inacabados que têm a consciência da capacidade de contribuir com a transformação do mundo. No contexto escolar, essa linha de pensamento propõe novas-outras relações entre educador-educando para uma postura dialógica, com vistas a defender a oferta do Ensino Médio como uma possibilidade de enfrentar dinâmicas sociais opressoras e delineamento de situações denominadas por Freire (1996) de inédito-viável.

Assim, para dar continuidade a este estudo de mestrado, trazemos o percurso metodológico alimentado pela pesquisa qualitativa e participante, com vistas a fomentar reflexões dialógicas com educandos matriculados em uma escola da Rede de Ensino do Espírito Santo sobre o Novo Ensino Médio e os impactos dessa política nos processos formativos desses sujeitos.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Abordamos, neste capítulo, os arcabouços metodológicos empregados para a produção dos dados. A pesquisa científica na área das Ciências Humanas, em uma perspectiva emancipatória, tem em sua essência um compromisso social “[...] que subordina o próprio projeto científico de pesquisa ao projeto político dos grupos populares cuja situação de classe, cultura ou história se quer conhecer por que se quer agir” (Brandão, 1988, p. 12).

Para o alcance dessa linha de pensamento, a metodologia assume a finalidade, segundo Gil (2008), de proporcionar ao investigador os meios para produzir os caminhos necessários para o encontro, com dados que respondam à problemática de investigação, fornecendo a orientação necessária à realização da pesquisa social.

Para apresentar o caminho metodológico que rege este estudo, organizamos o capítulo da seguinte maneira: nos dois primeiros tópicos, descrevemos os pressupostos da pesquisa qualitativa e da participante. Na sequência, apresentamos informações sobre a escola, *lócus* da investigação. Consequente, os procedimentos adotados para a produção dos dados e seus respectivos períodos de realizações, os instrumentos de registro e como será a organização, categorização e análise.

4.1 OS PRESSUPOSTOS DA PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa qualitativa é definida por Gil (2008, p. 175) como “[...] aquela em que as variáveis não abrangem dados numéricos e os temas são investigados em profundidade, sendo fundamental a interpretação dos dados obtidos”. Triviños (2015, p. 22) diz que “[...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. Nessa perspectiva, Denzin e Lincoln (2006, p. 15-16) corroboram os fundamentos explicitados, sinalizando que “[...] a pesquisa qualitativa é, em si mesma, um campo de investigação. Ela atravessa disciplinas, campos e temas [...] e nasceu de uma preocupação em entender o outro”.

Ao aprofundar o estudo das dimensões da pesquisa qualitativa, os referidos autores trazem as potencialidades que ela apresenta para a produção do conhecimento científico nas Ciências Humanas, como:

[...] campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar, que atravessa as humanidades, as ciências sociais e ciências físicas. A pesquisa qualitativa é muitas coisas ao mesmo tempo. Tem um foco multiparadigmático. Seus praticantes são suscetíveis ao valor da abordagem de múltiplos métodos, tendo um compromisso com a perspectiva naturalista e a compreensão interpretativa da experiência humana (Denzin; Lincoln, 2006, p. 21).

Desse modo, os pressupostos da pesquisa qualitativa nos impulsionam para o contexto de uma unidade de ensino da Rede Estadual do Espírito Santo, no intuito de compor redes dialógicas com educandos sobre o Novo Ensino Médio, para entender: a) o que eles sabem sobre a referida política, b) como a avaliam; c) o que narram sobre o impacto dela em seus processos formativos; d) o que necessitam ampliar sobre tal assunto. Assim, como nos leva a pensar Gil (2008), os dados subjetivos apresentados por esses sujeitos nos possibilitam contribuir com a produção de conhecimentos sobre a política em tela e a importância de ela ser gestada com os estudantes, e não para eles.

4.2 OS PRESSUPOSTOS DA PESQUISA PARTICIPANTE

A perspectiva metodológica desta pesquisa é denominada participante. Para tanto, buscamos fundamentação em Brandão (1988), Freire (1988), Fals Borda (1988) e Gil (2008). Sobre a metodologia, Carlos Rodrigues Brandão publicou, em 1981, a primeira edição do livro “Pesquisa Participante”, formado por sete artigos, que trazem os fundamentos do referido método. Nessa obra, o autor definiu a pesquisa participante como uma:

[...] modalidade nova de conhecimento coletivo do mundo e das condições de vida de pessoas, grupos e classes populares. Conhecimento coletivo, a partir de um trabalho, que recria, **de dentro para fora**, formas concretas dessas gentes, grupos e classes participarem do **direito** e do **poder** de **pensarem, produzirem e dirigirem** os usos de seu saber a respeito de si próprias (Brandão, 1988, p. 9 -10, grifos nossos).

O excerto apresenta alguns pontos da pesquisa participante em contraponto às denominadas clássicas (Fals Borda, 1988). Na pesquisa clássica, a pessoa envolvida é classificada como objeto e convidada apenas a fornecer informações, sem ter reconhecida sua subjetividade. Não é instigada à reflexão frente à situação problema ou convidada a se colocar como participante da busca por possíveis soluções. Nesse contexto, concordamos com Brandão (1988, p. 11), quando afirma que a ideia

aparentemente neutra existente no conceito objeto de pesquisa, na verdade, subordina as pessoas à presença do pesquisador, cujas vidas e realidades pesquisadas passam a ser despercebidas em nome da produção do conhecimento científico.

Em contrapartida, a pesquisa participante se constitui em estudos saídos da prática política de grupos populares, transformando-se em “[...] um instrumento a mais no reforço do poder do povo” (Brandão, 1988, p. 10). Esse autor destaca que esse poder se municia da participação dos vários segmentos envolvidos na produção dos dados (o pesquisador, o professor, o estudante, o agente da pastoral, o trabalhador social, dentre outros profissionais).

Freire (1988) afirma que a pesquisa científica pautada em uma concepção libertadora concebe que a realidade se dá não como um elemento imobilizado, mas que se constitui na relação dinâmica entre objetividade e subjetividade. Com isso, não se pode reduzir os grupos populares a objetos, porquanto a pesquisa científica é um “[...] ato de conhecimento que tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais; de outro, os grupos populares e, como objeto a ser desvelado, a realidade concreta” (Freire, 1988, p. 35).

Sobre as origens da pesquisa participante, Fals Borda (1988) relacionou seu surgimento, no cenário internacional na década de 1970, ligado a instituições internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), o Concílio Mundial de Igrejas, dentre outras.

Fals Borda (1988, p. 43) sintetizou a pesquisa participante como “[...] pesquisa da ação voltada para as necessidades básicas do indivíduo”. Ela tem como desígnio principal o incentivo ao desenvolvimento autônomo (autoconfiança) dos participantes, levando em conta suas aspirações e potencialidades de assimilação do conhecimento e a ação. Nesse sentido, a investigação participante foi denominada de ciência popular ou ciência do homem comum, conceituando ciência como:

[...] apenas um produto cultural do intelecto humano que responde a necessidades coletivas concretas – inclusive àquelas considerações artísticas, sobrenaturais e extracientíficas – e também aos objetos específicos determinados pelas classes sociais dominantes em períodos históricos precisos (Fals Borda, 1988, p. 45).

Em contraposição a uma abordagem de ciência clássica, Fals Borda (1988, p. 44) destacou que “[...] não pode haver valores absolutos no conhecimento científico, porque este irá variar conforme os interesses e objetivos das classes envolvidas na formação e acumulação de conhecimento, ou seja, na sua produção”. Assim, não há neutralidade na pesquisa científica. Os fundamentos da pesquisa participante destacam que o método valoriza a participação coletiva para a produção de dados voltados a responder à problemática de pesquisa, portanto as pessoas não são significadas como objetos, mas sujeitos situados na história que têm o que dizer sobre o que é analisado.

Com a pesquisa participante, todos se colocam como pesquisadores – cada qual trazendo seus conhecimentos e contribuições –, delineando de maneira coletiva a problemática de pesquisa, a metodologia e os modos como os dados serão tratados. Com o método, é possível trazer múltiplas análises sobre os fatos e a interpretações da história, “[...] portando, a história (e alguns outros elementos culturais) pode ser criticamente recuperada a fim de que possa ser colocada a serviço das lutas e metas do homem comum” (Fals Borda, 1988, p. 49). Sob esse prisma, Fals Borda (1988) abordou seis princípios da investigação participante: a autenticidade e o compromisso; o antidogmatismo; a restituição sistemática; o *feedback*; o ritmo e equilíbrio de ação-reflexão; as ciências modestas e técnicas dialogais.

Quadro 5 - Princípios da pesquisa participante

Autenticidade e compromisso	Esses dois termos estão relacionados à ideia de que as comunidades populares em que estão ocorrendo os fenômenos sociais a serem estudados, geralmente, estão abertas à pesquisa científica, portanto, cabe ao pesquisador “[...] demonstrar honestamente seu compromisso com a causa popular perseguida por meio da constituição específica de sua própria disciplina, sem negar completamente essas disciplinas” (Fals Borda, 1988, p. 49-50).
Antidogmatismo	Trata-se da ideia de refutar a aplicação de cópias de teses ou imitar autores de países dominantes, sem levar em conta o meio cultural. Nesse contexto, o dogmatismo pode ser definido como aplicação de ideias preestabelecidas por pessoas radicais. Fals Borda (1988) cita Marx (1971) para declarar que o dogmatismo é um inimigo do método científico e pode também se tornar um obstáculo para o avanço na luta popular. Na pesquisa participante, é preciso entender a realidade local e pensar, com os envolvidos, em como nela intervir.
Restituição sistemática	Reporta-se à devolução de forma potencializada do conhecimento das comunidades pesquisadas, especificamente, da “[...] história local e dos acontecimentos históricos” (Fals Borda, 1988, p. 51). Essa ação tem a capacidade de promover reflexões sobre valores alienantes burgueses difundidos por algumas fontes e canais de alienação. Porquanto, “[...] a voz das bases populares, antes calada ou reprimida, pode assim ser ouvida em nível geral” (Fals Borda, 1988, p. 51). Esse retorno da cultura não pode ser realizado de qualquer forma, mas deve ser organizado sistematicamente e sem arrogância intelectual. A restituição sistemática na perspectiva da educação

	libertadora passa pelos seguintes processos: a) comunicação diferencial; b) simplicidade de comunicação; c) autoinvestigação e controle; d) popularização técnica (Fals Borda, 1988).
<i>Feedback</i>	Direciona-se para o diálogo desenvolvido entre os componentes das comunidades populares que participaram da pesquisa e os pesquisadores externos, denominado por Fals Borda (1988) de “ <i>feedback</i> dialético”. Nesse momento, constituem-se momentos de reflexão crítica sobre a realidade e os dados e uma avaliação do processo de pesquisa.
Ritmo e equilíbrio de ação-reflexão	Trata-se do que Fals Borda (1988) classificou como uma das principais responsabilidades dos pesquisadores, ou seja, a articulação do conhecimento concreto com o conhecimento geral, assim como o diálogo entre o regional com o nacional e a formação social com o modo de produção e vice-versa. Portanto é preciso observar no campo, as aplicações concretas dos princípios, das diretrizes e das tarefas em uma ação cíclica. Nesse sentido, o conhecimento deve se mover “[...] como uma espiral contínua em que o pesquisador vai das tarefas mais simples para as mais complexas e do conhecimento para o desconhecido, em contato permanente com as bases sociais” (Fals Borda, 1988, p. 55).
Ciências modestas e técnicas dialogais	O primeiro conceito está relacionado à percepção preconceituosa que se tem das pesquisas científicas desenvolvidas com e por pessoas das classes sociais menos favorecidas, porque “[...] não significa que, devido a sua modéstia, esse tipo de esforço científico seja de segunda classe ou de que lhe falte ambição” (Fals Borda, 1988, p. 55). No caso das técnicas dialogais, elas dizem respeito à postura que o investigador deve buscar desenvolver na pesquisa participante. São elas: a) estar disposto a ouvir os discursos concebidos em diferentes sintaxes culturais e se mostrar aberto para aprender e descobrir; b) relacionar-se de forma simétrica com os sujeitos participantes da investigação; c) incorporar pessoas das bases sociais como indivíduos ativos e pensantes nos esforços da pesquisa.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Entendemos que os pressupostos metodológicos apresentados nos auxiliam no conhecimento e análise entre pares sobre o Novo Ensino Médio. Por meio da pesquisa qualitativa e participante, buscamos constituir redes dialógicas para problematizar as questões relacionadas à Reforma do Ensino Médio e, dessa forma, contribuir para a formação dos participantes da investigação, compondo análises críticas sobre o NEM para permanecer na luta para elaboração e desenvolvimento de políticas públicas para a Educação Básica, sobretudo para a etapa de ensino mencionada.

4.3 O CAMPO DE PESQUISA

A unidade escolar em que nos reunimos para dialogar com os estudantes sobre o Novo Ensino Médio pertence à Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo, apresentando boa infraestrutura para acolhimento das demandas de aprendizagem dos sujeitos mencionados. A seguir, algumas imagens da escola.

Imagem 2 - Fachada da escola



Imagem 3 - Refeitório/Área de eventos



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Imagem 4 - Cozinha



Imagem 5 - Biblioteca



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Imagem 6 - Informática



Imagem 7 - Sala Temática Projeto de Vida



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Imagem 8 - Cozinha para atividades
“Práticas das Disciplinas Eletivas”



Imagem 9 - Sala de Recurso
Multifuncional



Fonte: Arquivo do pesquisador.

No turno matutino, a escola conta com **quatorze turmas do Novo Ensino Médio**, distribuídas, da seguinte forma:

1ª Série:

Quatro turmas de Ensino Médio, também denominadas de Humanidades de formação básica do Novo Ensino Médio, com 35 alunos, em média, frequentando regularmente. São turmas de tempo intermediário, com 7 horas de aulas diárias: das 7h às 14h.

2ª Série:

Cinco turmas de tempo regular, de 5 horas de aulas diárias, distribuídas em:

- Duas turmas denominadas de Humanidades de formação básica do Novo Ensino Médio, com 26 alunos, em média, frequentando regularmente;
- Duas turmas de formação técnica em Administração, integrada ao Novo Ensino Médio, com 25 alunos, em média, frequentando regularmente;
- Uma de formação técnica em Logística, integrada ao Novo Ensino Médio, com a assiduidade em torno de 25 alunos, em média, frequentando regularmente.

3ª Série:

Cinco turmas de tempo regular, com 5 horas de aulas diárias, organizadas em:

- Duas turmas regulares, também denominadas de Humanidades de formação básica do Ensino Médio, com 20 alunos, em média, frequentando regularmente;
- Duas de formação técnica em Administração, integrada ao Novo Ensino Médio, com 25 alunos, em média, frequentando regularmente;
- Uma de formação técnica em Logística, integrada ao Novo Ensino Médio, com a assiduidade em torno de 25 alunos, em média, frequentando regularmente.

O turno vespertino é composto por **9 turmas de séries finais, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, de tempo regular, com 5 horas de aulas diárias**, distribuídas da seguinte maneira:

- 3 turmas de 7º ano, com 30 alunos, em média, frequentando regularmente;
- 3 turmas de 8º ano, com 32 alunos, em média, frequentando regularmente;
- 3 turmas de 9º ano, com 28 alunos, em média, frequentando regularmente.

O turno noturno atende ao Ensino de Jovens e Adultos (EJA), **com 3 turmas de Ensino Médio**, com a seguinte orientação:

- 1 turma na 1ª Etapa, com 12 alunos, em média, frequentando regularmente;
- 1 turma na 2ª Etapa, com 16 alunos, em média, frequentando regularmente;
- 1 turma na 3ª Etapa, com 22 alunos, em média, frequentando regularmente.

Com base nos registros das matrículas, verifica-se que a maior parte dos alunos é de moradores do bairro em que a escola se localiza e de bairros

circunvizinhos. Todos convivem com vários problemas sociais, dentre eles a pobreza, a violência, a marginalidade e a vulnerabilidade (econômica, cultural e social).

Quanto à distribuição socioeconômica, a maioria do alunado “[...] é oriunda da classe média baixa, com alguns casos detectados de grande fragilidade econômica, social e carência afetiva” (Espírito Santo, 2019, p. 32). O corpo discente é formado por alunos na faixa etária a partir dos 10 anos (Ensino Fundamental – 5º ano). Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, os maiores desafios encontrados passam pelo respeito ao próximo, diálogo, solidariedade, baixa capacidade de concentração e desinteresse pelos estudos.

Com relação aos responsáveis pelos educandos, o PPP da escola descreve que, na maioria dos casos, são participativos e presentes, seja nas reuniões ou quando solicitada a presença, isso em casos de maior necessidade de acompanhamento. Uma parcela significativa de educandos contribui com a renda familiar, por meio de pequenas atividades remuneradas. Há estudantes que participam de estágios, atividades econômicas informais (barbearia, oficinas mecânicas e afins), estando inseridos no mercado de trabalho. Outros, ainda, frequentam cursos profissionalizantes ou preparatórios, conforme as condições socioeconômicas de suas famílias.

Segundo o PDI (2019/2024), a escola possui a seguinte capacidade de matrículas: a) 1.118 no Ensino Fundamental – 5º ao 9º anos; b) 344 no Ensino Médio; c) 344 na modalidade de Jovens e Adultos (EJA) (Espírito Santo, 2019). A unidade escolar passou por reformas, sendo entregue nova estrutura à comunidade em 2012. Com isso, buscou-se por uma infraestrutura visando contribuir com a qualidade do ensino. Na atualidade, a escola possui as seguintes disposições:

O prédio da escola possui dois pavimentos. No andar superior (1º andar) funcionam 12 salas de aula e 01 sala de coordenação, 01 sala multifuncional (auditório), 02 banheiros, sendo um masculino e um feminino, 01 sala de materiais de Educação Física. No pavimento térreo funciona 01 sala de aula, 01 sala destinada ao projeto de vida, 01 sala multifuncional (biblioteca e laboratório de informática), 01 sala de professores, 01 copa, 01 sala de direção, 01 sala de pedagogo, 01 sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado), 01 sala de arquivo, 01 almoxarifado para materiais didático pedagógicos, 01 depósito para materiais de limpeza, 02 banheiros masculinos e 02 femininos sendo destes 02 destinados aos alunos e 02 para professores, 01 banheiro com acessibilidade, 01 sala de secretaria, 01 refeitório, 01 quadra poliesportiva coberta, 01 cozinha, 01 despensa, 01 sala de planejamento (Espírito Santo, 2019, p. 132).

O quadro de pessoal responsável pela gestão da escola é formado por sete profissionais, todos com formação superior em Pedagogia. Estão assim dispostos: a) um ocupa a direção da unidade de ensino; b) três a função de pedagogos; c) outros três a coordenação de turnos. O corpo técnico-administrativo se constitui por seis profissionais. Já o quadro docente, por cinquenta professores formados nas suas respectivas áreas de atuação. A maioria dos professores possui especialização *lato sensu* e poucos possuem Mestrado.

O PPP sinaliza que o horário de funcionamento do estabelecimento de ensino é das 6h50min às 12h10min (matutino), das 12h50min às 18h10min (vespertino) e 18h20min às 22h30min (noturno).

4.4 OS PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS

Os caminhos adotados para a produção dos dados foram:

1) Solicitação para realização da pesquisa: por sermos professor efetivo da escola, no primeiro semestre de 2022, antes de ser aprovado no Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Ufes, conversamos com a direção da unidade de ensino sobre a intenção de pesquisa. No início do ano letivo de 2023, retomamos essa rede dialógica com a gestora, que autorizou a investigação e indicou (Apêndice A) os profissionais que poderiam auxiliar no acesso aos documentos para a produção dos dados.

2) Análise de documentos: com o objetivo de conhecer e compreender as normativas que fundamentam a Reforma do Ensino Médio de 2017, analisamos os seguintes documentos, conforme o Quadro 6 a seguir.

Quadro 6 - Documentos consultados

1.	Exposição de Motivos [EM] nº 84, de 15 de setembro de 2016
2.	Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017
3.	Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013
4.	Medida Provisória 746, de 22 de set. de 2016
5.	Base Nacional Comum Curricular
6.	Resolução CEE-ES n. 5.777/2020. Aprova o Currículo do Ensino Médio, proposto pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU) para a sua rede de ensino, Vitória, 2020
7.	Currículo do Novo Ensino Médio Capixaba, SEDU-ES, 2021
8.	Catálogo dos itinerários formativos de aprofundamento do Novo Ensino Médio, SEDU-ES, 2020
9.	Novo Ensino Médio Capixaba: itinerário formativo, SEDU-ES, 2021

10.	Plano de Desenvolvimento Institucional. PDI – 2019/ 2024 – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Vitor Filho, SEDU-ES, 2019
-----	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

3) Observação do cotidiano da escola: os momentos de observação participante possibilitaram compreender como a escola se organiza a partir do Novo Ensino Médio. Buscamos conhecer a organização geral da escola e movimentações que os estudantes do Ensino Médio realizam em suas rotinas escolares. Sobre a observação participante, Vianna (2007) destaca que o pesquisador tem a oportunidade de observar, interagir, participar e obter acesso à atuação e à ação das pessoas. Segundo Triviños (2015, p. 14):

Nosso ponto de vista geral, em relação à função do pesquisador em educação, está baseado na necessidade de uma concepção dinâmica da realidade social. Achamos que não podemos prescindir, quando pesquisamos, da ideia da historicidade e da íntima relação e interdependência dos fenômenos sociais. Pensamos também que a pesquisa educacional nos países do Terceiro Mundo tem um objetivo maior: a de servir aos processos de transformação da essência da realidade social que experimentamos.

Buscamos observar a organização da escola para a oferta do Ensino Médio, ou seja, os espaços-tempos (infraestrutura), horários/organização das aulas, o trabalho pedagógico para mediação do currículo comum, os projetos, as relações entre pares, dentre outros aspectos.

4) Rodas de conversa com os estudantes: buscamos criar momentos de diálogo com um grupo de estudantes para debater o Novo Ensino Médio. Para desenvolvimento desses diálogos, organizamos três rodas de conversa com os seguintes temas:

- O que os estudantes sabem sobre o Novo Ensino Médio?
- Organização e impactos do Novo Ensino Médio na formação dos estudantes.
- Novo Ensino Médio e expectativas futuras: o que os alunos projetam a partir dessa formação?

As rodas de conversa aconteceram na própria escola. Utilizamos a sala de Projeto de Vida, por ser uma sala bem arejada e com disponibilidade de horário para os encontros. Para tanto, dialogamos com a gestão da unidade de ensino para

delimitação dos dias, visando à constituição de um calendário para os encontros, com duração máxima de 60 minutos, assim divididos: a) momento de apresentações; b) escutas; c) considerações finais relacionadas ao tema do dia. As conversas tiveram o áudio gravado e foram transcritas para análises. Elas foram conduzidas e mediadas pelo pesquisador e contaram com a presença dos estudantes selecionados para a investigação.

4.5 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O grupo de educandos participantes das redes dialógicas/rodas de conversa foi selecionado entre as cinco turmas da 3ª série do Ensino Médio da unidade de ensino. A escola, em 2024, comporta o seguinte quantitativo de turmas concluintes: a) duas de Ensino Médio Regular; b) três de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio (duas de formação técnica em Administração e uma em Logística).

Para a realização das rodas de conversa, tivemos um grupo com vinte estudantes. Utilizamos como critérios de seleção: a) prioridade para alunos com maior vulnerabilidade socioeconômica (atendidos pelo Bolsa Família); b) porcentagem igual de gêneros; c) dois estudantes de cada sala; d) alunos que desejam ingressar no ensino superior; e) alunos que não trazem tal objetivo.

Foram utilizados como itens de inclusão: a) a matrícula e assiduidade na terceira série do Ensino Médio na escola, no ano de 2024; b) a faixa etária entre 15 e 20 anos. Damos prioridade aos estudantes mais velhos, por entendermos que muitos deles estão envolvidos com a continuidade dos estudos e/ou com o mundo do trabalho. Os critérios de exclusão foram a não assinatura e o não preenchimento correto do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B) pelo responsável do estudante, do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C) pelo estudante participante ou do questionário de informações individuais (Apêndice D).

Por questão de operacionalidade, foram selecionados os vinte estudantes que primeiro entregaram o TCLE assinado pelo responsável, considerando os critérios definidos acima.

4.6 O PERÍODO DE PRODUÇÃO DE DADOS

As redes dialógicas (rodas de conversa) (Apêndice E) com os estudantes foram desenvolvidas no transcorrer do mês de junho de 2024. Para desenvolvimento desses diálogos sobre o Novo Ensino Médio, trabalhamos com o calendário apresentado no Quadro 7 a seguir.

Quadro 7 - Calendário das rodas de conversa

Tema	Período de realização
O que os estudantes sabem sobre o Novo Ensino Médio?	13 de junho de 2024
Organização e impactos do Novo Ensino Médio na formação dos estudantes.	21 de junho de 2024
Novo Ensino Médio e expectativas futuras: o que os alunos projetam a partir dessa formação?	25 de junho de 2024

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.7 OS INSTRUMENTOS DE REGISTRO

Para registro dos dados, adotamos: o diário de campo, para registro sistemático da análise dos documentos e dos momentos de observação participante; e o celular, para a gravação das rodas de conversa. Para Gil (2008, p. 106), “[...] o instrumento de registro pode assumir diferentes níveis de estruturação. Em algumas pesquisas, é bastante aberto, conferindo ao pesquisador ampla liberdade para proceder às anotações”. Dessa forma, utilizamos o diário de campo para um fichamento descritivo dos pontos de destaque da investigação.

Para as rodas de conversa, o aparelho celular foi utilizado como ferramenta de gravação de áudio, por sua vez autorizada pelos responsáveis e participantes, visando ao armazenamento dos diálogos. Dessa forma, com o propósito de sintonizar o presente estudo aos pressupostos da pesquisa participante, buscamos por instrumentos de registro, em um processo dialógico com os envolvidos, no intuito de armazenar as problematizações constituídas com os estudantes sobre o Novo Ensino Médio.

4.8 ORGANIZAÇÃO, CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para a organização, a categorização e a análise dos dados, trabalhamos com os seguintes procedimentos: a) leitura de todos os registros em diário de campo; b) leitura dos documentos consultados; c) transcrição do material gravado; d) leitura seletiva para buscar os dados que respondem ao problema de pesquisa; e) organização desse material, excluindo informações que não eram necessárias à pesquisa; f) criação de categorias, a partir dos dados selecionados; g) análise das informações, a partir do olhar crítico do pesquisador, com apoio da revisão de literatura, da legislação vigente e do referencial teórico. A pesquisa foi devidamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Ufes – Parecer nº 6.919.587 (Anexo A).

5 ANÁLISE DOS DADOS

Considerando que o presente estudo de mestrado elege como objetivo constituir redes dialógicas com um grupo de educandos matriculados em uma escola da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo para analisar as enunciações acerca do Novo Ensino Médio (NEM) em seus processos formativos, trazemos, neste capítulo, os dados produzidos para atendimento à intenção explicitada.

Para tanto, organizamos três categorias de análise, com vistas a atender aos objetivos específicos delineados. Assim, as categorias que organizam o presente capítulo são: a) reflexão crítica sobre o processo de criação e implementação do NEM e as principais diretrizes que orientam tal política na educação brasileira; b) a referida política na Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo (história, fundamentos legais e orientações pedagógicas); c) O NEM no cotidiano da escola pesquisada e as redes dialógicas constituídas com os estudantes sobre a política em tela.

5.1 O NOVO ENSINO MÉDIO: HISTÓRICO DE CRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO

Para conhecimento do projeto que deu origem ao Novo Ensino Médio, torna-se necessário retomar o contexto histórico legislativo federal de 2013, quando ocorreu a proposição do Projeto de Lei nº 6.840, de autoria do Deputado Federal Reginaldo Lopes, do Partido dos Trabalhadores (PT).

Tal proposição determinava o aumento da carga horária do Ensino Médio, mudanças na estrutura curricular (com flexibilização na terceira série para incluir a formação profissional técnica de nível médio) e a possibilidade de sua oferta em parceria com a iniciativa privada. Segundo C. Pereira (2019, p. 45),

O PL 6840/13 tinha sido fruto de mais de 17 meses de trabalho da Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para o Ensino Médio (CEENSI) que buscou propor alternativas e novas possibilidades formativas para o Ensino Médio, em debates com representantes de diversos órgãos do Poder Executivo Federal, associações estudantis, sindicatos, Secretarias. A comissão votou pela aprovação do PL nº 6.840, de 2013, na forma do substitutivo, em dezembro de 2014, incluindo algumas alterações sugeridas.

É relevante afirmar que esse projeto não chegou a ser votado pelo Parlamento. Não obstante, partes de suas proposições foram contempladas na Medida Provisória nº 746/16, que instaurou a Reforma do Ensino Médio. Como entende Araújo Júnior

(2020, p. 17), trata-se de “[...] uma legislação ainda mais alinhada aos princípios da flexibilização, como estratégia econômica e política do capitalismo contemporâneo”. Sancionada como Lei Ordinária nº 13.415, de 17 fevereiro de 2017, constituiu os fundamentos legislativos do Novo Ensino Médio (Brasil, 2017a).

Ao analisar os principais fatos políticos presentes no cenário nacional e as questões que envolveram a Reforma e a implementação do Novo Ensino Médio no território brasileiro, Araújo Júnior (2020) retoma o Golpe de Estado de 2016, que culminou no *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, em 31 de agosto desse mesmo ano.

A partir de então, Michel Temer assumiu a Presidência da República e passou a implementar um conjunto de reformas, entre elas a do Novo Ensino Médio. Para Löwi (2016, p. 62), tratou-se de um “[...] golpe pseudolegal, supostamente dentro do Estado de direito, mas com restrições cada vez maior dos direitos”, tendo como principal atributo de ilegalidade a ausência de crime de responsabilidade fiscal.

A construção do Golpe de Estado de 2016 foi registrada pela produção cultural cinematográfica brasileira¹¹. Esse golpe foi impulsionado por denúncias de corrupção que envolviam grande parte da classe política, culminando em um processo de rejeição da presidenta eleita que, além de enfrentar os desgastes políticos do seu partido (PT), no poder por quatorze anos, convivia com um longo período de recessão econômica e a oposição do próprio vice-presidente. O então presidente empossado (Michel Temer) mantinha relações próximas com o presidente da Câmara dos Deputados (à época), Eduardo Cunha (PMDB), responsável por aceitar o processo de *impeachment*, sob a alegação que a presidenta havia cometido crime de responsabilidade fiscal.

Nesse contexto do golpe, com menos de um mês de governo, em 15 de setembro de 2016, o então Ministro de Estado da Educação – José Mendonça Bezerra Filho – apresentou ao Presidente da República – Michel Temer – um documento denominado Exposição de Motivos (EM nº 00084/2016/MEC), no qual constavam as justificativas para a aprovação da Medida Provisória nº 746/2016, que alterava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, no intuito de reformular o Ensino

¹¹ Ver o documentário “Democracia em vertigem”. Direção: Petra Costa; produção: Busca Vida Filmes; Violet Films, 2019. Documentário, 2h 1m.

Médio. Acrescenta-se à Exposição de Motivos, segundo Ferreti e Silva (2017, p. 393-394),

[...] o baixo desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, o excesso de disciplinas ofertadas para todos os estudantes, independente da trajetória a ser escolhida (esse fator seria responsável pelo desinteresse e abandono dos estudos), também o fato de que apenas 17% dos alunos ingressam no ensino superior e cerca de 10% cursam o ensino técnico.

Motta e Frigotto (2017, p. 355) indicaram que os elementos da reforma educacional de 2017 “[...] expressa[m] a contradição ético-política do pensamento e da moral capitalista do tipo dependente”. Esses autores sinalizam que tal política representou um tríplice retrocesso na educação básica, ou seja, a) falta de equivalência das formações (técnica e regular) para o ingresso no Ensino Superior; b) profissionalização precária frente às realidades dos estados; c) retomada, em um outro contexto e dentro de um Estado de exceção, do ideário da política de Paulo Renato de Souza, que tem como principal característica a dualidade estrutural entre educação profissional e educação básica. Algumas produções acadêmicas que analisaram a Reforma do Ensino Médio de 2017 e ratificaram esse pensamento são: Pereira (2019), Araújo Junior (2020) e Weber (2021).

Nesse sentido, esses pesquisadores compreendem que a urgência da Medida Provisória 746/16 teve como pano de fundo a administração da questão social, negando os fundamentos das ciências que defendem os direitos de os jovens entenderem e dominarem o funcionamento da sociedade, como alerta Freire (1987, p. 30):

Na medida em que, para dominar, se esforçam por deter a ânsia de busca, a inquietação, o poder de criar, que caracterizam a vida, os opressores matam a vida. Daí que vão se apropriando, cada vez mais, da ciência também, como instrumento para suas finalidades. Da tecnologia, que usam como força indiscutível de manutenção da ‘ordem’ opressora, com a qual manipulam e esmagam.

Diante das questões explicitadas, aferimos que elas são expressões da progressão do neoliberalismo no cenário global, tratando-se da “[...] profissionalização precoce dos mais pobres” (Freitas, 2018, p. 84). Em conformidade com essa linha de pensamento, Araújo Júnior (2020, p.19) destaca:

[...] as tramas políticas e econômicas construídas no capitalismo contemporâneo e que têm impactado a educação escolar no mundo,

principalmente nos Estados periféricos do capital, como o brasileiro”, representa a relação das reformas educacionais com as mudanças no mundo do trabalho e as exigências do mercado para a formação do trabalhador, este submetido a uma educação cada vez menos propedêutica e mais mercantilizada e profissionalizante.

Nesses termos, Lima e Maciel (2018) afirmam que a Reforma do Ensino Médio representou a flexibilização e o esvaziamento do currículo dessa etapa da Educação Básica e resultou na corrosão do direito social à educação. A política mencionada esteve agregada às outras medidas do governo de Michel Temer – como a restrição dos gastos públicos primários (DRU) e as reformas trabalhista e da previdência, que buscaram asfixiar o gasto social estatal para aprofundar o ajuste fiscal, garantindo a acumulação pelos setores rentistas do capital.

Trata-se de uma política das “[...] elites neoconservadoras e neoliberais que assumiram o poder com o golpe político-midiático-jurídico de agosto de 2016” (Lima; Maciel, 2018, p. 1). São ações integradas que aumentaram o abismo da desigualdade social do país e produziram um momento de enorme instabilidade.

Como podemos ver, o Ordenamento Jurídico nº 13.415/17 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 no que diz respeito à organização curricular do Ensino Médio, nos artigos 24, 26, 35, 36, 61 e 62 destacadamente, conforme apresentadas no Quadro 8, a seguir:

Quadro 8 - Alterações na LDB 9.394/96 pelo Ordenamento Jurídico nº 13.415/17

LEI 13.415/17: Principais alterações no Ensino Médio	
Art. 24	<ul style="list-style-type: none"> • Carga horária deverá ser ampliada de forma progressiva de 800h para 1400h; 1000h no prazo máximo de 5 anos, a partir de 2 de março de 2017; • Educação de Jovens e Adultos no período noturno.
Art. 26	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino de Artes obrigatório; • Língua Inglesa obrigatória a partir do 6º ano do ensino fundamental; • Temas transversais poderão ser trabalhados em projetos; • Novos componentes curriculares dependerão de aprovação do Conselho Nacional de Educação e homologação do Ministro de Estado da Educação.
Art. 35-A	<ul style="list-style-type: none"> • BNCC definirá direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, conforme diretrizes do CNE, nas áreas do conhecimento: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Linguagens e suas tecnologias; ▪ Matemática e suas tecnologias; ▪ Ciências da Natureza e suas tecnologias; ▪ Ciências Humanas e Sociais aplicadas. • Parte diversificada dos currículos harmonizada com a BNCC; • Estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia; • Ensino da Língua Portuguesa e Matemática obrigatório nos três anos do Ensino Médio; • Estudo de Língua Inglesa obrigatório e outra língua optativa; • Carga Horária da BNCC não pode ser superior a 1800h do total da carga horária do Ensino Médio; • A União estabelecerá padrões de desempenho com base na BNCC.

LEI 13.415/17: Principais alterações no Ensino Médio	
Art. 36	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo do Ensino Médio será composto pela BNCC e pelos itinerários formativos, a saber: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Linguagens e suas tecnologias; ▪ Matemática e suas tecnologias; ▪ Ciências da Natureza e suas tecnologias; ▪ Ciências Humanas e Sociais aplicadas; ▪ Formação Técnica e Profissional; • Os sistemas de ensino definirão as áreas a serem ofertadas, as competências e as habilidades; • O Ensino Médio poderá ser organizado em módulos; • Poderão ser firmados convênios com instituições de educação a distância para o cumprimento das exigências do Ensino Médio.
Art. 61	<ul style="list-style-type: none"> • Profissionais de notório saber poderão ministrar conteúdos de áreas afins para a formação técnica e profissional.
Art. 62	<ul style="list-style-type: none"> • Formação docente para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme apresentado, uma alteração que merece destaque é a estrutura para o Novo Ensino Médio, ficando definido que, além da formação básica garantida nos componentes curriculares, foram implantados os itinerários formativos, apresentados na Lei 13.415/17, art. 36 (Brasil, 2017a).

Percebe-se a perda de carga horária no currículo das disciplinas de base. Essa organização é um dos pontos mais destacados e criticados pelos opositores da reforma, pois alguns componentes curriculares ficaram negligenciados, como a Filosofia, a Sociologia e a História, disciplinas que trazem fundamentos necessários à formação cidadã.

Com esse enxugamento curricular, abre-se espaço para conteúdos classificadas por Freitas (2018, p. 31) como de ideologia ou concepção neoliberal, que “[...] olham para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência”. Entram em cena o Projeto de Vida e as Disciplinas Eletivas, que têm fundamentações pautadas em mecanismos que direcionam os alunos a acreditarem que:

[...] os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu2017b esforço (mérito) define sua posição social [...]. O modelo fundamental das relações humanas nessa sociedade é o ‘empreendimento’ que expressa o ‘empreendedorismo’ dos seres humanos, constituindo a fonte de liberdade pessoal e social e cuja organização mais desenvolvida é a empresa (Freitas, 2018, p. 31).

Percebe-se que a supressão curricular é um ataque direto à formação intelectual e libertária, que busca desenvolver o pensamento crítico no estudante, trazendo à tona uma formação individualista, que destaca a competitividade e o lucro como princípios basilares.

Retomando a ordem cronológica da criação/aprovação da Reforma do Ensino Médio, destaca-se o fato de ela ser implementada por uma Medida Provisória, a de nº 746, de 22 de setembro de 2016, implicando na falta de diálogo com vários segmentos, o que fortaleceu manifestações de diversas entidades comprometidas com as lutas pelo direito social à Educação, tendo em vista a precarização do ensino trazido pela política em tela.

Destacam-se a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); a Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (PFDC); a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS); o Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte (CBCE); a União Brasileira de Estudantes Secundaristas (Ubes); a Associação Brasileira de Hispanistas (ABH); a Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (Abrace); a Associação Brasileira de Assistência às Pessoas (Abrapec); a Sociedade Brasileira de Física (SBF); a Sociedade Brasileira de Química (SBQ); a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), dentre outras.

Sobre a legalização da Reforma do Ensino Médio, Motta e Frigotto (2017, p. 367) sinalizam que:

A reforma por MP, sem debate e 'sem sociedade', na verdade se deve, em grande medida, ao medo de que a luta exemplar dos estudantes secundaristas nas ocupações e de outros movimentos se amplie. E certamente se ampliará quando alunos, pais e cidadãos de bom senso perceberem que a reforma do Ensino Médio é uma traição às gerações atuais e futuras, interditando seu futuro.

Mediante as pressões das instituições políticas e civis, protestos e apelos populares, foi instituída uma Comissão Mista responsável por emitir um Parecer sobre a Medida Provisória 746/16, tendo por presidente o Deputado Izalci Lucas. Como relator, elegeu-se o Senador Pedro Chaves. Foi apresentado à norma um total de 568 emendas e protocolos, além de 37 requerimentos de audiências públicas.

Participaram das audiências vários profissionais da Educação, representantes de órgãos de governo, de empresas e instituições privadas/públicas e estudantes. Contudo, mesmo diante de protestos das comunidades acadêmicas, de diversas

entidades e da sociedade civil, inclusive com ocupações de escolas por estudantes, em defesa do Ensino Médio, a Lei 13.415/17 foi sancionada em 16/02/17 e incorporada à LDB 9.394/96 (Pereira, C., 2019).

Para implementação do Novo Ensino Médio, as vinte e seis unidades da federação e o Distrito Federal tiveram que aguardar a normatização legal dos parâmetros e das diretrizes curriculares dessa nova política. Entretanto, alguns Estados já contavam com experiências anteriores, como as vividas nas Escolas de Tempo Integral, com currículos próximos aos defendidos pela Reforma.

Nesse contexto, o Espírito Santo, por exemplo, já se destacava no cenário nacional como um dos pioneiros da referida política educacional e parceria com o setor empresarial, por meio do Programa de escolas de turno único, denominado “Escola Viva¹²”, que já trazia elementos da Reforma do Ensino Médio, fornecendo os fundamentos para o novo currículo da etapa de ensino no Estado, implementado, de modo geral, em 2022.

Assim, podemos considerar 2019 como “balizador” do projeto da Reforma do Ensino Médio (Pereira, C., 2019), tendo em vista que seu currículo foi aprovado em dezembro de 2018, com a Base Nacional para o Ensino Médio (Brasil, 2018a). No entanto, vários estados brasileiros implementaram a política de modo diversificado: alguns iniciaram a experiência logo que fora lançada; uma maioria implementou por meio de escolas-piloto, a partir de 2020; e outros só iniciaram em 2022, quando tornou-se obrigatório.

5.2 A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ESPÍRITO SANTO

Para a Reforma do Ensino Médio em nível nacional, foi instituído o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, por meio da Portaria MEC nº 649, de 10/06/2018, com o objetivo de apoiar as unidades da federação na implementação do novo projeto.

¹² O Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único, denominado “Escola Viva”, teve como principal teórico Antônio Carlos Magalhães e base metodológica a “Escola da Escolha” que no Brasil teve seu início nos anos de 2000, em Recife – PE (Peterle, 2015, p.137). Durante os anos de 2015 a 2019, o Programa foi implantado em 36 unidades escolares, ultrapassando a meta estabelecida de 32 unidades, proposta pelo Governo capixaba e pela ONG Espírito Santo em Ação (Teixeira, 2017). Substituído no ano de 2020 pelo Programa de Ensino Integral, criado pelo Projeto de Lei Complementar (PLC) 58/2019, do governador Renato Casagrande, também aprovado em regime de urgência na Assembleia Legislativa do Espírito Santo (Ales).

O programa foi lançado em junho de 2018, com vinte estados adeptos, não tendo a adesão apenas do Distrito Federal, Paraná, Ceará, Rio de Janeiro, São Paulo, Rondônia e Paraíba, cabendo ressaltar que o prazo conclusivo foi final de 2022.

Monteiro (2021), ao proceder a análise do currículo da escola Sesi-Senai, na cidade de Anchieta/ES, sinaliza que o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio está vinculado a um acordo de empréstimo com o Banco Mundial, dividido em dois componentes: a) implantação do Novo Ensino Médio (US\$ 221 milhões); b) assistência técnica para a implementação da Reforma (US\$ 29 milhões).

O acordo de empréstimo foi assinado em 24 de maio de 2018, com encerramento previsto para 31 de dezembro de 2023. Conforme os dados disponíveis na página da Secretaria de Estado da Educação, o programa tem como objetivo dar suporte aos Estados na elaboração e na execução de um Plano de Implementação do Novo Ensino Médio que contemple a formulação de novos currículos, com os diferentes itinerários formativos e a ampliação da carga horária escolar anual para, pelo menos, 1.000 horas anuais, isso em todas as escolas de Ensino Médio do País.

Por determinação da Portaria nº 649/2018 do MEC (Brasil, 2018c) a implementação do Novo Ensino Médio se iniciou em escolas-piloto, adotando os seguintes critérios: a) implantação, em 2019, de no mínimo 30% das unidades escolares participantes do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral; b) oferta de currículos contemplando, no mínimo, dois itinerários formativos.

Considerando os questionamentos e dúvidas constituídos no período preparatório da implementação, como estruturas físicas das escolas, a inexistência de equipamentos para o desenvolvimento das aulas, dentre outros elementos, Monteiro (2021, p. 58) afirmou: “[...] não há clareza nas informações referentes à implementação do programa nem tão pouco um diálogo formativo com todos os envolvidos das escolas”.

Nesse contexto, o Programa de Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral para o Ensino Médio determinava que as escolas que aderissem ao Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) deveriam oferecer um currículo flexível, com itinerários formativos e ampliação da carga horária. No Espírito Santo, as escolas que pertenciam ao Programa Escola Viva não precisaram fazer essa adaptação (Monteiro, 2021, p. 58). Entretanto, a partir de 2019, aquelas que não atendiam ao currículo do

Programa Escola Viva começaram com mudanças na carga horária, além da oferta das novas disciplinas: Projeto de Vida, Eletivas e Estudo Orientado.

As diretrizes, parâmetros e critérios para a realização da avaliação de impacto do programa e seleção das unidades escolares foram estabelecidas pela Portaria nº 1.023/2018. Alguns dos pré-requisitos para as escolas participarem da seleção foram: a) mínimo de 100 matrículas no Ensino Médio com alta vulnerabilidade socioeconômica; b) escolas com prédios prontos até o início do programa; c) não serem adimplentes com o FNDE (Brasil, 2018b). Segundo Monteiro (2021, p. 59), “[...] havia 3.894 escolas elegíveis para participar do programa. No Espírito Santo, foram estimadas 98 escolas como elegíveis, das quais 20 foram consideradas, dentre as quais uma escola da rede SESI-SENAI”. Após a escolha, a Portaria nº 1.024/2018 regulamentou o apoio financeiro.

A adesão das Secretarias de Educação ao Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e Implementação do Novo Ensino Médio foi formalizada por meio da assinatura do Termo de Compromisso, dividido em duas etapas ou confirmações: a) participação das Secretarias com a escolha das escolas; b) participação das unidades de ensino no programa, por meio da liberação dos valores, via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) interativo.

Entretanto, para que as escolas recebessem os recursos, deviam elaborar uma Proposta de Flexibilização Curricular (PFC), com base nas orientações do Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular (PAPFC), do projeto pedagógico da escola e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (Brasil, 2012). As unidades de ensino participantes receberam apoio do MEC, passando a contar com “[...] suporte para planejamento, elaboração, execução, monitoramento e avaliação dos Planos de Implementação do Novo Ensino Médio (PLI) e assistência técnica, por meio de consultorias técnicas especializadas” (Monteiro, 2021, p. 59).

Nessa conjuntura, afirma Monteiro (2021, p. 62) que a construção do novo currículo da Educação Básica da Rede Estadual de Educação do Espírito Santo foi regulamentada por meio das [...] Portarias nº 037-R/2018 e 630-S da SEDU-ES, que estabeleceram a estrutura de governança para a implementação da BNCC.

No entanto, a implementação do Novo Ensino Médio no Espírito Santo foi antecipada pelo governo estadual, atendendo à Lei 13.415/17 e “[...] adotando a metodologia do programa Escola Viva” (Silva; Ferreira; Costa, 2021). Em 2020, além

das escolas-piloto, mais quinze, em nove municípios do Espírito Santo, iniciaram a oferta de Ensino Médio Integrado, com uma matriz de sete horas diárias. Essa complementação foi realizada para o alinhamento da política educacional do Estado e das Escolas de Tempo Integral, antigas Escolas Vivas, ao projeto de Reforma do Ensino Médio.

Conforme informado, o Espírito Santo se destacou no cenário nacional com a disposição pioneira de implementação da Lei 13.415/17 (que instituiu a Reforma do Ensino Médio), por intermédio do projeto Escola Viva. Nesse sentido, torna-se relevante apresentar os fundamentos legais, ideológicos e políticos direcionados ao Ensino Médio e estendidos para os anos finais do Ensino Fundamental da referida rede de ensino. Sobre o cenário político que precedeu esse projeto, concordamos com a afirmativa que segue, quando diz:

[...] práticas neoliberais realizadas pelos dirigentes políticos capixabas no período de 2007 a 2015 implementaram e validaram uma política baseada no esvaziamento da obrigação do poder público estadual em prover o direito à Educação Básica e Profissional [...], na qual os investimentos deixavam de ser distribuídos no público, para serem destinados aos interesses privados e mercadológicos das elites locais (Peterle; Lima; Alvarenga, 2020 *apud* Monteiro, 2021, p. 76).

Para analisar a implementação da Reforma do Ensino Médio no contexto capixaba, cabe destacar o histórico do Programa de Escolas Estaduais do Espírito Santo de Ensino Médio em Turno Único, denominado Escola Viva, cujo principal teórico foi Antônio Carlos Magalhães e teve como base metodológica a Escola da Escolha, iniciada no Brasil nos anos 2000, em Recife/PE (Peterle, 2015).

A implantação desse modelo educacional em Pernambuco foi protagonizada pela parceria do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e o Governo do Estado de Pernambuco. O ICE é uma entidade sem fins econômicos, criada em 2003, por um grupo de empresários que idealizavam um novo modelo de escola para resgatar a antiga excelência do então decadente e secular Ginásio Pernambucano, localizado em Recife (ICE, 2015).

A Lei Complementar 799/2015 (Espírito Santo, 2015), proposta pelo ex-governador Paulo Hartung, criador do “Programa Escola Viva”, foi aprovada em regime de urgência, sem as devidas deliberações na Assembleia Legislativa do Espírito Santo (Ales), assim como a ausência de discussões com a sociedade capixaba, adotando o ICE como principal parceiro e organizador do projeto.

Trata-se de uma política pública de educação pautada na relação público-privado, implementada, ampliada e extinta em um curto período, ou seja, quatro anos e meio. Durante os anos de 2015 a 2019, fez-se presente em trinta e seis unidades escolares, ultrapassando a meta estabelecida de trinta e duas, conforme proposta do governo capixaba e da ONG Espírito Santo em Ação (Teixeira, 2017).

O Projeto Escolas Vivas foi substituído, no ano de 2020, pelo supracitado “Programa de Ensino Integral”, criado pelo Projeto de Lei Complementar (PLC) 58/2019, do governador Renato Casagrande, também aprovado em regime de urgência na Assembleia Legislativa do Espírito Santo. Cabe destacar que o Espírito Santo é referência em qualidade na educação. Segundo a mídia, os governadores e dirigentes da educação do Estado agem pautados na gestão democrática.

Contudo, na realidade, testemunhamos, ao longo de mais de duas décadas, políticas autoritárias, blindadas por acordos de cooperativismo entre os três poderes e o alto empresariado capixaba. Sobre essa configuração, Freitas (2018, p. 14) adverte que “[...] a democracia é apenas desejável, mas não é uma condição necessária ao neoliberalismo. Os direitos políticos não gozam de garantia incondicional sob o novo liberalismo econômico”.

Dessa forma, o Programa Escola Viva foi extinto, deixando um legado significativo no currículo da Educação Básica da Rede de Ensino do Espírito Santo. Dentre as mudanças iniciadas com o advento das Escolas Vivas, destacamos: a criação de uma nova figura na organização hierárquica gestora (o professor coordenador de área) e as novas disciplinas: Eletivas, Projeto de Vida (que no novo currículo substituirá as aulas de Filosofia e Sociologia, no terceiro ano do Ensino Médio) e Estudo Orientado. Cabe ressaltar que Projeto de Vida e Estudo Orientado foram implantadas nos anos finais do Ensino Fundamental, a partir de 2021.

O processo de implantação do Novo Ensino Médio no Espírito Santo teve início oficialmente a partir de “[...] escolas-pilotos em unidades que adotavam o Programa Escola Viva” (Ferreira, Cypriano, 2022, p. 447), isso em 2019. Nesse mesmo ano, a Secretaria de Educação do Espírito Santo, por meio de ato normativo, instituiu a organização curricular para o ano de 2020 com o Novo Ensino Médio, ofertado somente no turno matutino, em escolas dos municípios de Vitória, Vila Velha, Serra e Viana.

No ano de 2020, houve a ampliação para sessenta e duas escolas, entre elas, trinta e oito de Tempo Integral. Todavia, somente no final de 2020, por meio da

Resolução nº 5.666/20, o Conselho Estadual de Educação (CEE/ES) (Espírito Santo, 2020a) estabeleceu as normas curriculares para a implantação do Novo Ensino Médio no Espírito Santo.

É relevante ressaltar que a implantação e as complementações no Espírito Santo seguiram os moldes do Projeto Escolas Vivas e foram constituídas sem um currículo próprio. Sobre essa forma de gestão da educação básica, Peterle (2015, p. 167) destaca:

[...] no Espírito Santo, essa hegemonia, não diferentemente do resto do país, é construída juntamente com o apoio incondicional dos meios de comunicação local, que deixam de cumprir sua função de informar de maneira imparcial todos os fatos e ocorridos que pode interferir na vida do cidadão para ser um aparelho privado da ideologia dominante, deixando de lado a oposição, os confrontos de ideias e a dialética presente no movimento do real para atender ao seu cliente fiel, a burguesia.

Na Portaria nº 5.666/20, o Conselho Estadual de Educação orientou a SEDU-ES a adotar procedimentos de escuta das comunidades escolares, com o propósito de diagnosticar a realidade e identificar seus interesses – mecanismo para obter informações que subsidiariam a elaboração do currículo (Espírito Santo, 2020a). Também foi sugerido um plano de formação continuada para docentes e técnicos. É importante ressaltar que as “[...] normas estabelecidas pelo Conselho seguem o disposto na Lei 13.415/17” (Ferreira, Cypriano, 2022, p. 448).

Nesse sentido, a SEDU-ES realizou uma consulta pública, no período de 07 de junho a 18 de junho de 2021, e obteve respostas de 3.861 docentes e 863 diretores. Na análise que Ferreira e Cypriano (2022, p. 448) fizeram dos resultados, sobressaem as afirmativas que seguem:

[...] somente 19,4% dos docentes afirmaram ter conhecimento suficiente a respeito da Reforma do Ensino Médio. Sobre a Base Nacional Comum Curricular, somente 14,2% afirmaram conhecê-la e em relação aos itinerários formativos 85,8% dos docentes disseram não terem conhecimento ou ter pouco e mediano.

Mediante os resultados da consulta pública e tendo em vista que o processo de complementação do Novo Ensino Médio no Espírito Santo, no ano de 2021, seguiu a agenda do governo estadual, Ferreira e Cypriano (2022, p. 448) registraram a seguinte indignação: “[...] é neste contexto de desconhecimento do NEM e da BNCC que o

Estado vem implantando, a todo vapor, o retorno ao tecnicismo no Ensino Médio, agora, emoldurado por subjetividades do mercado neoliberal, em plena pandemia”.

Seguindo com a análise da produção do atual Currículo do Novo Ensino Médio da Rede de Ensino do Espírito Santo – intensificada no segundo semestre de 2020 e tendo como ponto determinante a participação de uma Organização Não Governamental sem fins lucrativos –, Ferreira e Cypriano (2022) alertam que, em relação à SEDU-ES, a leitura crítica, por sua vez, foi realizada em parceria com o Instituto Reúna¹³, que obteve olhares de especialistas sobre o documento, aprimorando ainda mais a escrita.

Entretanto, somente em janeiro de 2021, o Conselho Estadual de Educação aprovou o currículo do Ensino Médio proposto pela SEDU-ES, por meio da Resolução nº 5.777/2020 (Espírito Santo, 2020b), pela qual se instaurou a oferta de oito itinerários formativos propedêuticos, além do itinerário de educação profissional e técnica. Assim, cabe, mais uma vez, concordar com Peterle (2015), quando alerta que o currículo do Programa Escolas Vivas forneceu a estrutura para o atual currículo do Novo Ensino Médio no Espírito Santo, reverberando seus paradigmas de gestão e ideologia. Diante disso, afirma a referida pesquisadora:

[...] sobre o modelo de gestão proposto, este é baseado no que foi nomeado de ‘Tecnologia Empresarial Socioeducacional’, que tem por princípio a adoção de instrumentos voltados ao “planejamento, gerenciamento e avaliação das atividades dos diversos integrantes da comunidade escolar, inclusive dos estudantes’ (Espírito Santo, 2015, p. 34). Os dois fundamentos desse modelo, a educação para o trabalho e a pedagogia da presença possuem perspectivas que vão contra aquilo que vêm sendo defendido enquanto propostas de construção de uma educação integral, democrática, progressista e humana (Peterle, 2015, p. 167).

Com o novo currículo aprovado, a SEDU-ES continuou seu programa de implantação e complementação do Novo Ensino Médio, tendo como principais marcos: a) ampliação da carga horária mínima (1.000 horas anuais) para todas as escolas de Ensino Médio e dilatação da carga horária total de todas as escolas para, pelo menos, 3.000 horas; b) adequação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das escolas que ofertam Ensino Médio com os componentes integradores

¹³ Com sede em São Paulo, formada por jovens, é mais uma organização sem fins lucrativos que informa ter “paixão pelo aprendizado”. “Trabalha incansavelmente pela educação no Brasil. Nascemos para colaborar com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ...”. Seus parceiros são: Fundação Lemann; Itaú Social; Fundação Roberto Marinho, entre outras. Informações disponíveis em: <https://www.institutoreuna.org.br>. Acesso em: 31 fev. 2024.

(Projeto de Vida, Eletivas e Estudo Orientado), até 2021; c) regulamentação da oferta do Novo Ensino Médio; d) implementação do Novo Currículo nas 1ª séries em 2022; nas 2ª séries em 2023 e nas 3ª séries em 2024; e) monitoramento e avaliação da implementação do NEM, em 2024 (Espírito Santo, 2021).

Conforme a página da SEDU-ES, nos anos de 2021 e 2022, o governo do Espírito Santo ofereceu quatro cursos de formação continuada para os profissionais da Educação relacionados ao Novo Ensino Médio e ao novo currículo, seguindo a orientação do Conselho Estadual de Educação, em consonância com a Lei 13.415/17. A política aqui retratada foi se constituindo a partir dos interesses de grupos sociais hegemônicos, distanciando-se de uma construção coletiva com vários segmentos – como as escolas, as universidades e os estudantes –, desvelando a importância de estudos capazes de analisar seus impactos na formação de adolescentes e jovens matriculados nessa etapa da Educação Básica.

Nessa perspectiva, de relevo para esta investigação é a contextualização da implantação do Novo Ensino Médio na cidade de Cariacica, que pertence à Região Metropolitana da Grande Vitória (RMGV), que é formada pelos demais municípios: Fundão, Guarapari, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória (capital do Espírito Santo). Cariacica se encontra ligada geograficamente à capital do Estado por uma ponte, conhecida como Segunda Ponte, separada unicamente por um canal de águas fluviais do Rio Santa Maria, que corre no sentido leste, ao encontro do Oceano Atlântico. As questões políticas, econômicas, educacionais e sociais de Cariacica e dos demais municípios da RMGV estão interligadas por causa da integração territorial e pequena dimensão desse território. Nesse contexto, a Reforma do Ensino Médio em Cariacica, e conseqüentemente na escola que é o objeto de estudo desta pesquisa, seguiu o cronograma e as diretrizes de implementação da SEDU-ES, já apresentados. A análise subsequente do campo de investigação descreve melhor os aspectos locais.

Em resumo, apresentamos, nesta seção, os principais instrumentos normativos e legais que serviram de base para a implementação e complementação do Novo Ensino Médio, a partir da Lei que o instituiu em âmbito federal.

5.3 O NOVO ENSINO MÉDIO NO COTIDIANO DA ESCOLA PESQUISADA E AS REDES DIALÓGICAS CONSTITUÍDAS COM OS ESTUDANTES

As discussões sobre a implantação da estrutura acadêmico-curricular do Novo Ensino Médio, produto da Lei Federal nº 13.415/17, na EEEFM “José Vitor Filho”, teve início ao final do ano de 2018, quando a unidade de ensino aderiu ao “Programa de *escolas-piloto*”, proposto pelo Ministério da Educação, em parceria com a SEDU-ES (Espírito Santo, 2019). O primeiro modelo curricular a ser seguido pelas escolas pilotos do Estado se encontra materializado pela estrutura curricular apresentada no quadro 9, instituída por portaria própria da SEDU-ES (Espírito Santo, 2019, p. 58).

Quadro 9 - Primeira Organização Curricular da Educação Básica para implantação do Novo Ensino Médio nas Escolas Piloto

MATRIZ OC 10
 Organização Curricular da Educação Básica 2019 – NOVO ENSINO MÉDIO - ESCOLAS-PILOTO
 Nº de Dias Letivos: 200 dias (40 semanas) / Carga Horária anual: 1000h (1200 aulas) / hora-aula: 50min
 Horários: Matutino - Entrada: 06h30min/Saída: 12h10min
 Vespertino: 12h50min/Saída: 18h10min
 Intervalo: 09h30min às 09h40min

AMPARO LEGAL LEIS FEDERAIS Nº 9.394/1996 E Nº 13.415/2017 RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 7/2010 E RESOLUÇÃO CEE/ES Nº 3777/2014 LEIS COMPLEMENTARES ESTADUAIS Nº 799/2015, Nº 818/2015 E Nº 841/2017	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS			AULAS ANUAIS			
			1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	TOTAL
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	5	5	5	200	200	200	600
		Educação Física	2	1	1	80	40	40	160
		Arte	1	1	2	40	40	80	160
		SUBTOTAL	8	7	8	320	280	320	920
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Biologia	3	2	2	120	80	80	280
		Física	2	3	2	80	120	80	280
		Química	2	2	3	80	80	120	280
		SUBTOTAL	7	7	7	280	280	280	840
	MATEMÁTICA	Matemática	5	4	5	200	160	200	560
		SUBTOTAL	5	4	5	200	160	200	560
	CIÊNCIAS HUMANAS	Filosofia	1	1	1	40	40	40	120
		Geografia	2	3	2	80	120	80	280
		História	2	3	2	80	120	80	280
		Sociologia	1	1	1	40	40	40	120
		SUBTOTAL	6	8	6	240	320	240	800
	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	Língua Inglesa	2	2	2	80	80	80	240
		SUBTOTAL	2	2	2	80	80	80	240
	COMPONENTE INTEGRADOR	Eletiva*	1	1	1	40	40	40	120
		Projeto de Vida***	1	1	1	40	40	40	120
SUBTOTAL		4	4	4	160	160	160	480	
TOTAL			30	30	30	1200	1200	1200	3600

* As eletivas terão apuração de frequência e registro de " cursado". Consideram-se eletivas: Língua espanhola, Projeto de Pesquisa ou Eletiva Específica (a critério da escola).

** Para o cumprimento da carga horária de 30 horas, é obrigatória ao aluno a opção por uma eletiva.

*** O componente Integrador Projeto de Vida terá apuração de frequência e registro de " cursado".

Fonte: Espírito Santo (2019).

Todavia, torna-se importante apresentar a Organização Curricular do que aqui iremos denominar Antigo Ensino Médio (o anterior ao NEM), para compreendermos as mudanças inseridas pelo Ordenamento Jurídico nº 13.415/2017. A referida matriz curricular, vigente até 2018, nas escolas-piloto, continuou vigorando nas demais escolas da Rede Estadual, até a implantação do Novo Ensino Médio, por isso tem a data de 2019, conforme expresso no quadro 10 a seguir.

Quadro 10 - Organização Curricular da Educação Básica 2019 – Ensino Médio da Rede Estadual de Educação do Espírito Santo

MATRIZ OC 08
Organização Curricular da Educação Básica – 2019 – Ensino Médio Diurno
Nº de Dias Letivos: 200 dias (40 semanas) / Carga Horária anual: 916h40min (1000 aulas) / hora-aula: 55min

AMPARO LEGAL LEI FEDERAL Nº 9.394/96, RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2/2012 E RESOLUÇÃO CEE/ES Nº 3777/2014	BASE NACIONAL COMUM	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS			AULAS ANUAIS					
				1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	TOTAL		
		LINGUAGENS	Língua Portuguesa	5	4	4	200	160	160	520		
			Educação Física	1	2	1	40	80	40	160		
			Arte	1	1	1	40	40	40	120		
			SUBTOTAL	7	7	6	280	280	240	800		
		CIÊNCIAS DA NATUREZA	Biologia	2	2	2	80	80	80	240		
			Física	2	2	2	80	80	80	240		
			Química	2	2	2	80	80	80	240		
			SUBTOTAL	6	6	6	240	240	240	720		
		MATEMÁTICA	Matemática	5	4	4	200	160	160	520		
			SUBTOTAL	5	4	4	200	160	160	520		
		CIÊNCIAS HUMANAS	Filosofia	1	1	1	40	40	40	120		
			Geografia	2	2	2	80	80	80	240		
			História	2	2	2	80	80	80	240		
			Sociologia	1	1	1	40	40	40	120		
		SUBTOTAL	6	6	6	240	240	240	720			
		LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	Língua Inglesa	1	2	1	40	80	40	160		
			Língua Espanhola	--	--	2	--	--	80	80		
			SUBTOTAL	1	2	3	40	80	120	240		
		TOTAL				25	25	25	1000	1000	1000	3000

* A componente curricular Língua Espanhola, como Língua Estrangeira Moderna, é de oferta facultativa pela unidade escolar e de matrícula facultativa para o aluno, devendo ser contemplada na Organização Curricular na 3ª Série, com 02 aulas semanais.

* O aluno optante pela componente curricular Língua Espanhola cumprirá carga horária de 25 aulas semanais com apuração de frequência e registro de " cursado", enquanto o aluno não optante deverá cumprir a carga horária prevista em Atividade de Pesquisa.

Fonte: Espírito Santo (2019, p. 58).

Para implantação do Novo Ensino Médio na EEEFM “José Vitor Filho”, em 2019, foram constituídos momentos de estudos e planejamentos para a equipe gestora, pedagógica e os docentes. Para a gestora da unidade de ensino, aqueles primeiros momentos foram desafiadores, “[...] visto que boa parte da equipe ainda não se sentia segura para lidar com as mudanças necessárias” (Espírito Santo, 2019, p. 58).

Para a condução do projeto, segundo a gestora, no mês de fevereiro de 2019, foram realizadas conversas com os alunos e com as famílias para socialização das mudanças que esse novo currículo implicaria e a postura de responsabilidade e de

compromisso esperado por parte de todos (Espírito Santo, 2019). Conforme narra a referida profissional, os estudos foram desenvolvidos por meio de “[...] reuniões gerais e planejamentos de áreas, onde houve o aprofundamento no marco legal e do guia de implementação referente à reforma do Ensino Médio” (Espírito Santo, 2019, p. 58).

Para contextualizar de maneira mais ampla as ações do governo relacionadas à implementação e complementação do NEM no Espírito Santo, formações foram ofertadas e, segundo o documento orientador elaborado pela SEDU-ES para a implementação dessa política,

[...] esses subsídios legais foram fundamentais para que entendêssemos a lógica de funcionamento desta nova modalidade, além de nos prepararmos para as questões logísticas como aumento de carga horária, reorganização dos horários das aulas etc. À medida que nosso planejamento avançava, em conjunto com as formações oferecidas pelo **Cefope**¹⁴, estabelecemos os eixos que dirigiriam nossa proposta de flexibilização curricular: além do PV e da nova carga horária das disciplinas da BNCC, ofertaríamos disciplinas eletivas trimestrais (o que possibilitaria uma avaliação gradativa acerca de seu funcionamento), calcadas numa abordagem interdisciplinar, no sentido de proporcionar aos nossos alunos a escolha de suas respectivas áreas de interesse/itinerários formativos (Espírito Santo, 2019, p. 58-59, grifo nosso).

Assim, o ano de 2019, na EEEFM “José Vitor Filho”, foi de estudos, planejamentos e reuniões com os sujeitos diretamente envolvidos e impactados pela flexibilização curricular e implementação parcial dos elementos da parte diversificada do novo currículo da educação básica do Espírito Santo, especialmente, no Ensino Médio, como apresentou o quadro 9 exposto na página anterior. Nesse sentido, o ano de 2020 foi de ampliação da flexibilização curricular que caracterizava o Novo Ensino Médio que “[...] já começara a ser implementada, ainda que de modo bastante incipiente, em 2019” (Espírito Santo, 2019, p. 61).

O PDI da EEEFM “José Vitor Filho” relata que os planejamentos para o ano de 2020 foram frustrados pelo início da pandemia de Covid-19 e pelas conseqüentes políticas de distanciamento social perpetradas pelos governos federal, estaduais e municipais, isso a partir de março do citado ano. Diante dessa inesperada realidade, as atividades escolares da citada escola, juntamente com a Rede Estadual de

¹⁴ O **Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo (Cefope)**, criado pela Lei N° 10.149, de 17 de dezembro de 2013, vincula-se ao Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Disponível em: <https://formacoes.sedu.es.gov.br/>. Acesso em: 15 de julho de 2024. No ano de 2019 o Cefope ofertou o: Curso Currículo do Espírito Santo (cursista híbrido) - regime de colaboração para toda a educação básica, com a carga horária de 80 horas.

Educação do Espírito Santo, migraram para o meio digital, a partir de abril/2020, inclusive a parte diversificada do currículo (Espírito Santo, 2019, p. 62).

Há de se considerar que a pandemia de Covid-19 forçou uma realidade nunca experimentada em nossa Rede de Ensino do Espírito Santo, quiçá no País inteiro, ou seja, a junção de dois anos letivos num *continuum* curricular 2020-2021 (Espírito Santo, 2019, p. 62), política sustentada pela Portaria nº 168 – R, de dezembro de 2020 (Espírito Santo, 2020, p. 39).

Quadro 11 - Organização Curricular da Educação Básica 2020 – Novo Ensino Médio
– Escolas Piloto

Organização Curricular da Educação Básica 2020 – Novo Ensino Médio
Nº de Dias Letivos: 200 dias (40 semanas) / Carga Horária anual: 1000h (1200 aulas) / hora-aula: 50min

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS			AULAS ANUAIS				
			1ª série	2ª série	3ª série	1ª série	2ª série	3ª série	TOTAL	
AMPARO LEGAL LEIS FEDERAIS Nº 9.394/1996 E Nº 13.415/2017 RESOLUÇÃO CEE/ES Nº 3777/2014 RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 3/2018 BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	5	4	4	200	160	160	520	
		Língua Inglesa	1	2	1	40	80	40	160	
		Espanhol*	-	-	2	-	-	80	80	
		Educação Física	1	2	1	40	80	40	160	
		Arte	1	1	1	40	40	40	120	
		Subtotal	8	9	9	320	360	360	1040	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Biologia	2	2	2	80	80	80	240	
		Física	2	2	2	80	80	80	240	
		Química	2	2	2	80	80	80	240	
		Subtotal	6	6	6	240	240	240	720	
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	5	4	4	200	160	160	520	
		Subtotal	5	4	4	200	160	160	520	
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	Filosofia	1	1	1	40	40	40	120	
		Geografia	2	2	2	80	80	80	240	
		História	2	2	2	80	80	80	240	
		Sociologia	1	1	1	40	40	40	120	
		Subtotal	6	6	6	240	240	240	720	
	SUBTOTAL			25	25	25	1000	1000	1000	3000
	I PARTE DIVERSIFICADA	Eletiva**	2	2	2	80	80	80	240	
Projeto de Vida**		2	2	2	80	80	80	240		
Estudo Orientado**		1	1	1	40	40	40	120		
SUBTOTAL		5	5	5	200	200	200	600		
TOTAL			30	30	30	1200	1200	1200	3600	

* Os estudantes que não optarem por Espanhol farão Atividade de Pesquisa.

**Os componentes curriculares: Eletiva, Projeto de Vida e Estudo Orientado terão apuração de frequência e registro de " cursado".

Fonte: (Espírito Santo, 2019, p. 58).

Como exibido no *site* oficial¹⁵ da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo, durante a pandemia, em 2020, foram tomadas medidas capazes de permitir a continuidade da conexão estudante e equipe escolar, como, por exemplo:

¹⁵ Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Not%C3%ADcia/espírito-santo-foi-o-estado-que-mais-investiu-em-educacao-durante-a-pandemia-2>. Acesso em: 15 jul. 2024.

- 1) Ações pedagógicas, realização do Programa de Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs), contando com o recurso básico de transmissão de videoaulas por meio de redes sociais e da TV aberta, *lives* e aulas remotas desenvolvidas pelas comunidades escolares, principalmente, a EEEFM “José Vitor Filho”.
- 2) Políticas de assistência estudantil que foram colocadas em prática, com fornecimento de cestas básicas e absorventes higiênicos, de modo a beneficiar os estudantes/famílias cadastrados/as nos Programas do Governo Federal, com objetivo de assegurar o vínculo dos alunos com as escolas.

Em 2021, devido às severas defasagens nos processos de ensino-aprendizagem dos alunos, a escola decidiu manter basicamente a matriz curricular de 2019, destaque do Quadro 09, com objetivo imediato de “[...] recuperar a excelência do processo de ensino-aprendizagem e superar as defasagens que se impuseram devido à crise sanitária desencadeada pela pandemia do COVID-19” (Espírito Santo, 2019, p. 63).

Sobre as complementações do Novo Ensino Médio no Espírito Santo, em 2021, o Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo (Cefope) ofertou os seguintes cursos de formação continuada para os docentes da Rede Estadual de Educação: a) Formação Trilha Parte Diversificada 21 (Projeto de Vida, Estudo Orientado e Eletivas) - FORTRI-21, com certificação de 100 horas; b) Formação para o Novo Currículo do Espírito Santo Etapa Ensino Médio para Professores, com duração de 100 horas; c) O ensino híbrido e as metodologias ativas, com certificação de 80 horas.

A implantação definitiva dos itinerários formativos nos termos da Lei 13.415/2017, na EEEFM “José Vitor Filho” ficou para o ano de 2022. A matriz curricular para a aplicação dos itinerários formativos, a partir do citado ano, foi definida pela Sedu-ES, em conformidade com a “[...] ampliação e distribuição da carga horária do NEM” (Espírito Santo, 2019, p. 63). E a carga horária dedicada aos itinerários formativos deveria seguir a lógica de ampliação gradual, à medida que os alunos avançassem as séries do Ensino Médio, com a possibilidade de dedicar mais tempo de sua trilha acadêmica a uma determinada área do conhecimento, isso a partir da 2ª série.

A implementação do Novo Ensino Médio na EEEFM “José Vitor Filho”, no ano de 2022, seguiu as matrizes curriculares exibidas nos Quadros 12, 13 e 14.

- Quadro 12 - As duas 1ª séries de Ensino Médio Regular ou de Itinerário de Humanidades.
- Quadro 13 - As duas 1ª séries de Itinerário Técnico em Administração integrado ao Ensino Médio.
- Quadro 14 - A 1ª série de Itinerário Técnico em Logística integrado ao Ensino Médio.

Quadro 12 - Organização Curricular da Educação Básica 2022 – Das 1ª Séries do Ensino Regular Humanidades – Novo Ensino Médio – EEEFM José Vitor Filho

EIXO TECNOLÓGICO: GESTÃO E NEGÓCIOS

OCT-17: ENSINO MÉDIO (DIURNO) - ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL – CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO

Nº de Dias Letivos: 200 dias (40 semanas) / Carga Horária Anual: 1000h (1200 aulas) / hora-aula: 50min

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	2022		2023		2024		TOTAL AULAS	TOTAL HORAS		
		1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE					
		A/S	CH	A/S	CH	A/S	CH				
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	5	166:40	4	133:20	3	100:00	480	400:00		
	Língua Inglesa	2	66:40	-	-	-	-	80	66:40		
	Educação Física	2	66:40	-	-	-	-	80	66:40		
	Arte	2	66:40	-	-	-	-	80	66:40		
	SUBTOTAL	11	366:40	4	133:20	3	100:00	720	600:00		
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Biologia	-	-	2	66:40	2	66:40	160	133:20		
	Física	2	66:40	2	66:40	-	-	160	133:20		
	Química	2	66:40	2	66:40	-	-	160	133:20		
	SUBTOTAL	4	133:20	6	200:00	2	66:40	480	400:00		
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	5	166:40	4	133:20	3	100:00	480	400:00		
	SUBTOTAL	5	166:40	4	133:20	3	100:00	480	400:00		
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	Filosofia	2	66:40	0	0:00	0	0:00	80	66:40		
	Geografia	-	-	2	66:40	2	66:40	160	133:20		
	História	-	-	2	66:40	2	66:40	160	133:20		
	Sociologia	2	66:40	-	-	-	-	80	66:40		
	SUBTOTAL	4	133:20	4	133:20	4	133:20	480	400:00		
TOTAL FORMAÇÃO GERAL BÁSICA		24	800:00	18	600:00	12	400:00	2160	1800:00		
FORMAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO	COMPONENTES INTEGRADORES	Projeto de Vida		1	33:20	1	33:20	-	-	80	66:40
	Eletiva		-	-	-	-	2	66:40	80	66:40	
	FORMAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO	Projetos Empreendedores		-	-	-	-	2	66:40	80	66:40
		Cultura Digital		-	-	2	66:40	-	-	80	66:40
		Higiene, Saúde e Segurança		1	33:20	-	-	-	-	40	33:20
		Teoria Geral da Administração		2	66:40	-	-	-	-	80	66:40
	APROFUNDAMENTO	Recursos Humanos		2	66:40	-	-	-	-	80	66:40
		Logística		-	-	2	66:40	-	-	80	66:40
		Cooperativismo		-	-	1	33:20	-	-	40	33:20
		Marketing Organizacional		-	-	2	66:40	-	-	80	66:40
		Rotinas Administrativas		-	-	2	66:40	-	-	80	66:40
		Economia		-	-	2	66:40	-	-	80	66:40
		Comunicação e Branding		-	-	-	-	2	66:40	80	66:40
		Administração Financeira		-	-	-	-	2	66:40	80	66:40
		Direito Empresarial e Tributário		-	-	-	-	2	66:40	80	66:40
		Gestão de Produção e Qualidade		-	-	-	-	2	66:40	80	66:40
	Planejamento de Investimentos		-	-	-	-	2	66:40	80	66:40	
	Gestão Pública		-	-	-	-	2	66:40	80	66:40	
	E-commerce		-	-	-	-	2	66:40	80	66:40	
TOTAL ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL		6	200:00	12	400:00	18	600:00	1440	1200:00		
TOTAL GERAL		30	1000:00	30	1000:00	30	1000:00	3600	3000:00		
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO									3000:00		

AMPARO LEGAL:

LEI FEDERAL Nº 9.394/1996, LEI FEDERAL Nº 13.415/2017, RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 03/2018, RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 02/2020, RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 01/2021, RESOLUÇÃO CEE/ES Nº 3.777/2014, RESOLUÇÃO CEE/ES Nº 5.777/2020, RESOLUÇÃO CEE/ES Nº 5.666/2020

FORMAÇÃO GERAL BÁSICA

ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL

Quadro 13 - Organização Curricular da Educação Básica 2022 – Das 1ª Séries do Itinerário Técnico em Administração – Novo Ensino Médio – EEEFM José Vitor Filho

MATRIZ ORGANIZAÇÃO CURRICULAR (OC-13)										
Organização Curricular da Educação Básica – Ensino Médio (diurno) - Itinerário Formativo Entre Áreas - HUMANIDADES E RELAÇÕES SOCIOAMBIENTAIS										
Nº de Dias Letivos: 200 dias (40 semanas) / Carga Horária anual: 1000h (1200 aulas) / hora-aula: 50min										
	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS			AULAS ANUAIS				
			1ª série	2ª série	3ª série	1ª série	2ª série	3ª série	TOTAL	
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	5	4	3	200	160	120	480	
		Língua Inglesa	2	-	-	80	-	-	80	
		Educação Física	2	-	-	80	-	-	80	
		Arte	2	-	-	80	-	-	80	
		Subtotal	11	4	3	440	160	120	720	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Biologia	-	2	2	-	80	80	160	
		Física	2	2	-	80	80	-	160	
		Química	2	2	-	80	80	-	160	
		Subtotal	4	6	2	160	240	80	480	
	MATEMÁTICA	Matemática	5	4	3	200	160	120	480	
		Subtotal	5	4	3	200	160	120	480	
	CIÊNCIAS HUMANAS	Filosofia	2	-	-	80	-	-	80	
		Geografia	-	2	2	-	80	80	160	
		História	-	2	2	-	80	80	160	
		Sociologia	2	-	-	80	-	-	80	
	Subtotal	4	4	4	160	160	160	480		
	SUBTOTAL FORMAÇÃO GERAL BÁSICA			24	18	12	960	720	480	2160
	ITINERÁRIO FORMATIVO	COMPONENTES INTEGRADORES	Eletiva**	2	2	2	80	80	80	240
			Projeto de Vida**	2	1	1	80	40	40	160
Estudo Orientado**			2	-	-	80	-	-	80	
SUBTOTAL COMPONENTES INTEGRADORES			6	3	3	240	120	120	480	
HUMANIDADES E RELAÇÕES SOCIOAMBIENTAIS	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	A espécie humana e a relação com os recursos naturais	-	3	3	-	120	120	240	
		Subtotal	-	3	3	-	120	120	240	
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	Percurso filosófico sobre a evolução humana	-	3	3	-	120	120	240	
		Perspectiva geográfica: desenvolvimento e espaço	-	-	3	-	-	120	120	
		Indivíduo, natureza e sociedade	-	-	3	-	-	120	120	
		Trajórias humanas na história	-	3	3	-	120	120	240	
Subtotal	-	6	12	-	240	480	720			
SUBTOTAL			-	9	15	-	360	600	960	
SUBTOTAL ITINERÁRIO FORMATIVO			6	12	18	240	480	720	1440	
TOTAL CARGA HORÁRIA			30	30	30	1200	1200	1200	3600	

** O componente curricular Língua Espanhola, como Língua Estrangeira Moderna, é de matrícula facultativa para o estudante e será ofertado na 3ª série como Eletiva. O estudante não optante pelo componente curricular de Língua Espanhola deve cumprir a carga horária prevista em Eletivas.

**Os componentes curriculares: Eletiva, Projeto de Vida e Estudo Orientado têm apuração de frequência e registro de " cursado".

Fonte: (Espírito Santo, 2022, p. 105)

Quadro 14 - Organização Curricular da Educação Básica 2022 – Da 1ª Série do Itinerário Técnico em Logística – Novo Ensino Médio – EEEFM José Vitor Filho

EIXO TECNOLÓGICO: GESTÃO E NEGÓCIOS

OCT-27: ENSINO MÉDIO (TEMPO INTEGRAL/9H) - ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL – CURSO TÉCNICO EM LOGÍSTICA

Nº de Dias Letivos: 200 dias (40 semanas) / Carga Horária Anual: 1433h20min (1720 aulas) / hora-aula: 50min

	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	2022		2023		2024		TOTAL AULAS	TOTAL HORAS	
			1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE				
			A/S	CH	A/S	CH	A/S	CH			
AMPARO LEGAL: LEI FEDERAL Nº 9.394/1996, LEI FEDERAL Nº 13.415/2017, RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 0.302/018, RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 02/2020, RESOLUÇÃO CNE/CEP Nº 01/2021, RESOLUÇÃO CNE/ES Nº 377/2014, RESOLUÇÃO CEE/ES Nº 5.777/2020, RESOLUÇÃO CEE/ES Nº 5.666/2020	FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	5	166:40	4	133:20	3	100:00	480	400:00
			Língua Inglesa	2	66:40	-	-	-	-	80	66:40
			Educação Física	2	66:40	-	-	-	-	80	66:40
			Arte	2	66:40	-	-	-	-	80	66:40
			SUBTOTAL	11	366:40	4	133:20	3	100:00	720	600:00
		CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Biologia	-	-	2	66:40	2	66:40	160	133:20
			Física	2	66:40	2	66:40	-	-	160	133:20
			Química	2	66:40	2	66:40	-	-	160	133:20
			SUBTOTAL	4	133:20	6	200:00	2	66:40	480	400:00
		MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	5	166:40	4	133:20	3	100:00	480	400:00
			SUBTOTAL	5	166:40	4	133:20	3	100:00	480	400:00
		CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	Filosofia	2	66:40	-	-	-	-	80	66:40
			Geografia	-	-	2	66:40	2	66:40	160	133:20
			História	-	-	2	66:40	2	66:40	160	133:20
			Sociologia	2	66:40	-	-	-	-	80	66:40
	SUBTOTAL		4	133:20	4	133:20	4	133:20	480	400:00	
	TOTAL FORMAÇÃO GERAL BÁSICA			24	800:00	18	600:00	12	400:00	2160	1800:00
	ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL	COMPONENTES INTEGRADORES	Estudo Orientado	2	66:40	2	66:40	2	66:40	240	200:00
			Eletiva	2	66:40	2	66:40	2	66:40	240	200:00
			Prática e Vivência em Protagonismo	2	66:40	2	66:40	2	66:40	240	200:00
Prática Experimental			2	66:40	2	66:40	3	100:00	280	233:20	
Projeto de Vida			2	66:40	2	66:40	2	66:40	240	200:00	
FORMAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO		Projetos Empreendedores	1	33:20	1	33:20	2	66:40	160	133:20	
		Cultura Digital	-	-	2	66:40	-	-	80	66:40	
		Higiene, Saúde e Segurança	1	33:20	-	-	-	-	40	33:20	
APROFUNDAMENTO		Introdução a Logística	3	100:00	-	-	-	-	120	100:00	
		Teoria Geral da Administração	2	66:40	-	-	-	-	80	66:40	
		Contabilidade	2	66:40	-	-	-	-	80	66:40	
		Administração de Estoque e Armazenamento	-	-	2	66:40	-	-	80	66:40	
		Comércio Internacional	-	-	2	66:40	-	-	80	66:40	
		Marketing Organizacional	-	-	2	66:40	-	-	80	66:40	
		Logística Fiscal	-	-	2	66:40	-	-	80	66:40	
		Direito Empresarial e Tributário	-	-	2	66:40	-	-	80	66:40	
		Gestão da Qualidade	-	-	2	66:40	-	-	80	66:40	
		Gestão de Transporte e Distribuição	-	-	-	-	2	66:40	80	66:40	
		Cadeia de Suprimentos	-	-	-	-	2	66:40	80	66:40	
		E-Commerce	-	-	-	-	2	66:40	80	66:40	
		Custos Logísticos	-	-	-	-	2	66:40	80	66:40	
		Economia	-	-	-	-	2	66:40	80	66:40	
		Comunicação e Branding	-	-	-	-	2	66:40	80	66:40	
Cooperativismo		-	-	-	-	2	66:40	80	66:40		
Estatística		-	-	-	-	2	66:40	80	66:40		
Gestão Pública		-	-	-	-	2	66:40	80	66:40		
TOTAL ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL			19	633:20	25	833:20	31	1033:20	3000	2500:00	
TOTAL GERAL			43	1433:20	43	1433:20	43	1433:20	5160	4300:00	
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO										4300:00	

Fonte: Espírito Santo (2022, p. 113).

Para a implementação do NEM, em 2022, o Cefope ofertou quatro cursos de formação continuada em Educação a Distância (EAD) para os docentes da Rede Estadual de Educação do ES, a saber: a) Formação professor EAD - 1ª turma 2022, com 120 horas de formação; b) Elaboração e Gerenciamento de Políticas e Projetos da Educação, com 90 horas de capacitação; c) Formação Novo Ensino Médio – aprofundamentos, com 80 horas; d) Itinerário de Formação Técnica e Profissional, de 60 horas de curso certificado.

Percebe-se que a SEDU-ES se preocupou com um dos pontos questionados e alvo de críticas por aqueles que analisam o projeto e as características do Novo Ensino Médio: a formação docente para o desenvolvimento das disciplinas da parte diversificada do Novo Currículo da referida etapa de ensino.

No entanto, como um dos docentes que participou de todas as formações continuadas ofertadas pela SEDU-ES, inclusive para a implementação do Programa Escola Viva (2017), entendemos que apesar das iniciativas estatais (que contou com aprestos didáticos – apostilas, *e-books*, videoaulas, dentre outros, e mediadores/instrutores), as formações se mostraram superficiais, dadas as complexidades pedagógicas e temáticas de cada disciplina, sobretudo no que se refere ao Projeto de Vida, que tem a seguinte perspectiva pedagógica:

O Projeto de Vida (PV) é o eixo principal da implantação do Novo Ensino Médio, pois busca problematizar as múltiplas dimensões que integram as identidades juvenis. Nessa fase da vida há uma forte tendência do jovem a se defrontar com os seguintes questionamentos: ‘quem sou eu?’; ‘para onde vou?’ ou ‘qual rumo devo dar à minha vida?’ (Espírito Santo, 2019, p. 59).

Não obstante a complexidade das disciplinas, as particularidades do alunado do Ensino Médio, as múltiplas demandas da escola, as dificuldades burocráticas da contratação de docentes e outros entraves da gestão pública foram alguns dos motivos que impossibilitaram que muitos profissionais da EEEFM “José Vitor Filho” participassem de uma dessas formações, sendo obrigados a assumir disciplinas da parte diversificada, algumas vezes, para complemento de carga horária mínima para a efetivação do contrato ou complementação para acerto pessoal ou institucional.

Diante disso, ficamos a refletir: há condições de um projeto dessa dimensão ter seus objetivos atingidos, sem um plano de formação continuada coerente com a demanda dos professores e uma política de valorização da carreira docente? Na EEEFM “José Vitor Filho”, há desafios que transversaliza a oferta do NEM, como:

profissionais docentes qualificados, alinhamento das propostas pedagógicas com as aspirações dos educandos e, sobretudo, diálogos insipientes entre os sujeitos responsáveis pela implementação da referida política, os incumbidos pelas práticas pedagógicas e os estudantes.

O PDI da escola destaca que “[...] embora, siga *pari passu* (em igual passo) as orientações do MEC e da SEDU e esteja em conformidade com o marco legal do Novo Ensino Médio” (Espírito Santo, 2019, p. 69), a unidade de ensino se coloca aberta a sugestões e possíveis alterações/correções que se façam necessárias para que a referida política dialogue com as demandas formativas dos estudantes e a melhoria das condições de trabalho dos professores.

Mediante a compreensão de como se deu a implementação do Novo Ensino Médio na EEEFM “José Vitor Filho”, passamos a constituir as redes dialógicas com os educandos envolvidos na pesquisa para conhecermos as perspectivas, expectativas, percepções e aspirações desses sujeitos sobre a política em tela, debate que trazemos a seguir, nos eixos que seguem.

5.3.1 Primeira roda de conversa: O que os estudantes sabem sobre o Novo Ensino Médio?

Esta é a razão pela qual (em coerência ainda com a finalidade libertadora da educação dialógica) não se trata de ter nos homens o objeto da investigação, de que o investigador seria o sujeito. O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus temas geradores (Freire, 1987, p. 56).

Sob a égide desse legado de Paulo Freire (1987), planejamos e realizamos as rodas de conversa com educandos das 3^{as} séries do NEM da EEEFM “José Vitor Filho” envolvidos na pesquisa, com o intuito de compreender as enunciações desses sujeitos acerca dessa etapa da Educação Básica em seus processos formativos e a compreensão que possuem sobre essa política educacional.

Preliminarmente, pensamos ser relevante contextualizar nossa relação profissional com a escola que acolheu a investigação. Depois de dois anos na função de coordenador de turnos (matutino), devido a motivos pessoais e envolvimento com a pesquisa de mestrado, em 2024, deixamos a citada função e o turno em que estão as 3^{as} séries do NEM e estudam os participantes desta investigação. Só para constar,

no citado ano, continuamos atuando na escola, mas como professor regente de sala, no turno vespertino, e coordenador do noturno na EJA.

No mês de junho de 2024, iniciamos a parte empírica da pesquisa, com a finalidade de realizar as rodas de conversa e desenvolver outros momentos de observação participante para a produção dos dados. O primeiro momento foi de cumprimento das formalidades junto à equipe gestora, o que nos permitiu informar os procedimentos que seriam praticados e as intervenções necessárias com as turmas de 3ª série do NEM.

Após o processo de alinhamento e definição de horários para a realização das atividades empíricas da investigação com os membros da equipe gestora (coordenadora pedagógica e coordenadoras de turno), iniciamos o processo de socialização, informação e convite dos estudantes para participarem das redes dialógicas.

O primeiro contato com as turmas ocorreu em 10 de junho de 2024. Entramos nas classes do 3º ano para socializar que fazíamos mestrado, apresentar a pesquisa e nossa intenção com aquele coletivo, ou seja, as redes dialógicas sobre o Novo Ensino Médio. A recepção dos coordenadores de turnos e dos professores foi amigável e receptiva; os estudantes se mostraram da mesma maneira, pois também se colocaram curiosos (alguns mais e outros menos).

Feita a exposição sobre a pesquisa, percebemos que, em algumas salas, a aderência pelos estudantes foi mínima, enquanto em outras foi bem intensa. Dessa forma, foi possível realizar a seleção dentro dos critérios definidos e apresentados nas metodologias e com uma representatividade capaz de agregar e potencializar as informações necessárias para responder os objetivos da investigação.

Seguindo os critérios adotados para a seleção dos estudantes, tivemos 20 discentes que se voluntariaram a participar diretamente da pesquisa, organizados da seguinte maneira: oito do gênero masculino e doze do feminino. Por entender que a valorização da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva é relevante para a pesquisa científica, particularmente a pesquisa participante, selecionamos um estudante assistido pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), diagnosticado com deficiência intelectual.

Nesses termos, foi realizada, no dia 13 de junho de 2024, com a presença de 19 educandos, a primeira roda de conversa, com o tema gerador: **O que os estudantes sabem sobre o Novo Ensino Médio?** A proposta desse primeiro

encontro foi ouvir as concepções que esses educandos possuíam em relação ao projeto de formação da etapa de ensino em tela e implantado pelo Governo Federal, pela Lei 13.415 de 2017. A essência desse encontro foi conhecer a leitura de mundo dos educandos acerca do NEM, sem a influência do educador/pesquisador, pois, seguindo os preceitos de Freire (1992, p.12),

[...] ainda quando minha tese, minha proposta fossem certas e em torno delas eu não tivesse dúvida, era imperioso, primeiro, saber se elas coincidiam com a leitura de mundo dos grupos ou da classe social a quem falava; segundo, se impunha a mim estar mais ou menos a par, familiarizado, com sua leitura de mundo, pois que, somente a partir do saber nela contido ou nela implícito me seria possível discutir a minha leitura de mundo, que igualmente guarda e se funda num outro tipo de saber.

Nesse sentido, buscamos a menor interferência possível pelo pesquisador, visando à participação e à interação efetiva entre os estudantes, conseqüentemente, o maior nível de informação possível. Na primeira roda dialógica, iniciamos agradecendo a participação voluntária de todos e, na sequência, fizemos uma síntese da pesquisa, destacando, em uma linguagem didática, própria para a faixa etária dos estudantes do Ensino Médio, os objetivos daquele momento e a importância da participação, sinceridade e seriedade dos envolvidos com a pesquisa científica.

As rodas de conversa inauguraram a Sala Temática de Projeto de Vida da escola. Trata-se de um espaço pensado para o diálogo, reflexão e interação de maneira menos formal. Nesse sentido, deixamos os estudantes livres em suas acomodações, de forma que houvesse menos tensão possível. Assim, a maioria se acomodou no chão, enquanto alguns ficaram nos pufes e um certo número em cadeiras.

Para a organização, categorização e análise dos dados, as rodas de conversas foram transcritas, lidas e analisadas, juntando-se aos documentos levantados. As enunciações dos estudantes secundaristas trouxeram pontos em comuns, possibilitando-nos compreender o Novo Ensino Médio na perspectiva desses sujeitos, organizar categorias e analisá-las a partir do olhar crítico do pesquisador, da revisão bibliográfica, do referencial teórico e dos fundamentos legais.

Foto 1 - Acondicionamento dos educandos nas rodas de conversa na Sala de Projeto de Vida

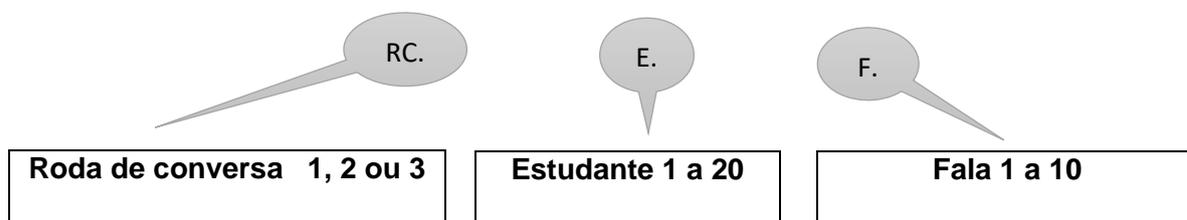


Fonte: arquivo pessoal do pesquisador.

Cumpridos os procedimentos preliminares, iniciaram-se as participações dos estudantes, indicando o que vivenciaram e como compreendiam o NEM. Para tanto, levantamos a questão: o que vocês sabem sobre o Novo Ensino Médio? Por meio da análise das enunciações dos educandos, foi possível classificar suas falas e colocações em três categorias: a) alterações curriculares; b) formação técnica integrada ao Ensino Médio; c) Novo Ensino Médio X Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

A partir dessa classificação, apresentamos as colocações que expressam algumas características e realidades da formação e das vivências desses estudantes durante suas trajetórias na fase da educação básica que pesquisamos. As falas dos estudantes serão transcritas de forma integral e real, com o propósito de conferir legitimidade à palavra dos participantes como protagonistas da pesquisa. São sujeitos que têm voz e querem participar das políticas educacionais a que estão submetidos e dos processos de produção do conhecimento científico. Nesse sentido, as

participações serão definidas pelo número da Roda de Conversa (RC), numeração do estudante (1 a 20) e número da fala do participante (F). Segundo a codificação exposta, cada fala apresentará a seguinte formatação: (RC..., E..., F...). Vejamos de forma mais didática:



Fonte: Elaborado pelo autor.

No que se refere às **alterações curriculares**, uma das estudantes iniciou a roda dialógica afirmando que

[...] as maiores mudanças foram na grade curricular da escola, porque a gente tinha várias matérias que a gente era acostumado no 9º ano. Aí, quando a gente entrou no Novo Ensino Médio, a gente teve um corte, tanto que no primeiro ano, a gente não teve Biologia, História e Geografia. Então, para mim, foi um baque ter essas matérias fora da nossa grade curricular (RC. 1, E. 1, F. 1).

Percebam que, para a estudante, as disciplinas do Ensino Médio deveriam dar sequência ao processo de ensino-aprendizagem desenvolvido no Ensino Fundamental, o que, segundo ela, não ocorreu. Essa mudança curricular despertou, de certa forma, um sentimento negativo na discente, externado pela expressão: “para mim foi um baque”. Adentrando na narrativa da aluna e, em conformidade com as colocações dessa primeira participante, outra estudante trouxe a seguinte contribuição:

[...] voltando ao fato que a primeira pessoa que estava falando disse que foram tiradas muitas matérias da nossa grade curricular e a gente não teve muita matéria também no primeiro ano, né, uma coisa que me pegou bastante foi: deixaram muita coisa que era importante, para colocar a matéria substituta que não agrega em nada, porque é repetitivo a matéria que passam. A História, por exemplo, passa em Trajetórias Humanas e é uma coisa que embaralha muito a nossa cabeça. E está pesando, desde o primeiro ano do Ensino Médio! A gente não está conseguindo ter foco dentro da sala de aula, por conta dessas coisas que estão acontecendo (RC. 1, E. 2, F. 1).

Além de corroborar as afirmações da colega, a segunda estudante apresenta maiores detalhes relacionados às dificuldades enfrentadas por ela no que se refere

ao NEM. Intensifica a questão do sentimento negativo em relação à supressão de disciplinas e à inclusão de outras que parecem não agregar conhecimentos.

Entendemos, a partir das falas das estudantes, que a concepção de currículo do antigo Ensino Médio como retrógrado e ultrapassado se colocou como um dos principais pontos atacados pelos idealizadores e simpatizantes do Projeto Novo Ensino Médio. No entanto, a solução apresentada com a reforma curricular não significou renovação, tendo em vista os conteúdos ministrados nas disciplinas suprimidas representarem o acúmulo de conhecimentos historicamente produzidos, por sua vez necessários para uma formação crítica e para melhorias na sociedade e na escola em uma perspectiva inclusiva.

Percebemos que os fundamentos do neoliberalismo (Freitas, 2018) sustentaram a Reforma do Ensino Médio, confirmando o pensamento de Frigotto (1995, p. 3), quando afirma: “[...] temos no capitalismo uma escola que é adestradora e disciplinadora para os operários e formativa para as elites”.

Em convergência com as colocações das educandas e de Frigotto (1995), outra participante fez análises pertinentes relacionadas ao currículo do NEM. Vejamos o que ela diz:

A Educação Física faz falta, porque a gente estuda todos os dias as seis aulas... matéria, matéria, matéria. A gente não tem um momento para descanso na aula e isso eu também acho que é importante. Até por conta de exercício físico... os meninos não conseguem treinar o futebol deles e a gente não consegue descansar a mente um minuto (RC. 1, E. 3, F. 1).

Como apresentado neste estudo de mestrado, a Lei 10.328/2001 alterou o § 3º, do art. 26, da LDB 9.394/96, instituindo a Educação Física como componente curricular obrigatório da Educação Básica, isso porque “[...] essa disciplina não tinha caráter obrigatório para o Ensino Médio, o que dava margem às instituições incluí-la ou não em seus currículos” (Pereira, C., 2019, p. 30).

Todavia, a Lei 13.415/2017 revogou a lei supracitada, retirando, dentre outras, a Educação Física da lista de disciplinas obrigatórias. Como foi apresentado, essa disciplina representa para os estudantes mais que um momento de exercícios físicos e atividades fora da sala de aula. Entendemos ser importante refletir com a estudante que tal componente curricular não pode ser resumido a um momento de descanso/distração, pois trabalha com conhecimentos necessários à formação cidadã.

No entanto, a Educação Física, além de trabalhar uma variedade de conhecimentos, favorece o trabalho pedagógico para além das rotinas dos livros, cadernos e atividades escritas, favorecendo a interação e a socialização entre pares, inclusive por meio dos treinos para atividades extracurriculares. Esses momentos e práticas são importantes para os alunos e para a organização da comunidade escolar, por isso é preciso tensionar o fato de o Novo Ensino Médio não contemplar esse componente curricular na formação dos educandos. Podemos perceber esse cenário pela fala de outro estudante participante da investigação:

[...] olha, para falar a verdade mesmo, eu fiquei decepcionado com esse Ensino Médio. Creio que não é só eu. Tirou muita matéria boa que tinha para botar essas matérias que falam da mesma coisa... só muda o nome da matéria também... é fato que ele tirou a nossa querida Educação Física. Fora isso, é só isso mesmo... Achava que ia ter uma coisa muito top e, no final, eu achei decepcionante (RC. 1, E. 4, F. 1).

Os participantes colocaram, na roda de conversa, a ausência de algumas disciplinas clássicas em seus processos formativos. Avaliam que a lacuna de certos componentes curriculares e/ou a não continuidade deles no transcorrer de todo processo formativo favorece uma formação fragilizada para uma atuação cidadã e para continuidade nos níveis mais elevados de ensino. Além disso, entendem que a substituição dessas disciplinas pela parte diversificada do currículo (Eletivas, Projetos de Vida e Estudo Orientado) pouco traz contribuições para o adensamento do conhecimento, além de fazer o ensino perder o sentido, colocar-se repetitivo/cansativo e distante da realidade concreta em que vivem.

Entendem que disciplinas como História, Geografia e Educação Física, por exemplo, em algumas séries do Novo Ensino Médio, precisam ser recuperadas, de modo a fazerem parte da formação do estudante do Ensino Médio. A Educação Física é o componente curricular mais lamentado e reclamado nas rodas de conversa.

Analisando as questões explicitadas, defendemos uma escola que tenha sua diretriz curricular fundamentada na formação integral do sujeito, como apregou Freire (1987), ou seja, capaz de auxiliar o estudante na promoção da leitura crítica da realidade social, fornecendo possibilidades para o exercício da cidadania e, acima de tudo, condições de conquistar, no mundo do trabalho, subsistência de forma digna.

Essas características, para Frigotto (1995), significam a função social da educação, comprometida com a formação humana. Para esse teórico, “[...] a escola

deve ser o espaço onde se vê o ser humano como sujeito social no desenvolvimento omnilateral de suas possibilidades históricas” (Frigotto, 1995, p. 56-57).

Uma segunda temática que apareceu de maneira incisiva na primeira roda de conversa foi a **formação técnica integrada ao Ensino Médio**. Quando foram incitados a narrar sobre o que sabiam acerca do NEM, um dos estudantes fez o seguinte relato:

Bom, para mim, o nome Novo Ensino Médico veio com o propósito, né, do Curso Técnico, no sentido de que muitos estudantes não seguir uma carreira acadêmica. Então, talvez, venha com sentido de implementar isso. A pessoa, pelo menos se terminasse a escola e não tivesse nada decidido, ela teria algum curso ... alguma formação. Porém, também eu acho que, talvez, isso diminua a visão de todos. A pessoa podendo ir para outras áreas até desqualificada, né? (RC. 1, E. 5, F. 1).

A fala do educando demonstra sua leitura de mundo, ou seja, o Novo Ensino Médio ofertado como uma possibilidade de auxiliar o estudante a adentrar no mundo do trabalho. Não obstante, problematiza essa formação secundária, ao falar que “[...], porém, também eu acho que, talvez, diminui a visão de todos [...] podendo ir para outras áreas até desqualificada”.

A problematização dos próprios estudantes é importante, porque ratifica nossas afirmações: é preciso que os educandos participem do planejamento e da elaboração das políticas públicas voltadas para a área educacional. Precisam ser ouvidos! Ainda sobre a temática em tela, outra participação destacou sua percepção sobre a formação técnica integrada ao Ensino Médio. Diante disso, afirma:

Acho que o Ensino Médio, o Novo Ensino Médio, ele veio com uma proposta que a gente achava que era uma coisa e, na verdade, era outra coisa. Quando a gente chegou na sala pela primeira vez... pelo menos eu tinha uma visão totalmente diferente. Ao invés do nosso curso técnico ser ligado com um curso técnico, ele foi mais ligado com matérias normais do que com qualquer outra coisa. Foi uma expectativa que a gente colocou em cima daquilo que a gente não teve (RC. 1, E. 6, F. 1).

As colocações dos estudantes nos conduzem ao pensamento de Freire (1987, p. 15), quando ensina que “[...] não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”. Nesse sentido, os estudantes acreditam haver certa incoerência entre os objetivos, diretrizes e promessas dos idealizadores dos itinerários formativos frente às demandas de uma formação crítica e

emancipatória, comprometendo, com isso, o futuro de milhões de jovens matriculados no Novo Ensino Médio.

Dentro dessa perspectiva, tornam-se elucidativas as afirmações de Batista (2017), quando afirma que o pensamento do Banco Mundial – um dos braços do poder tridimensional neoliberal – defende ser necessário que haja investimentos nos indivíduos para que cheguem ao mercado de trabalho bem treinados, para serem bons funcionários e qualificados com as competências que interessam a seus empregadores. No entanto, destacamos que não existe, nos documentos dessa instituição, a Educação sendo considerada importante para a democratização da arte e dos conhecimentos históricos elaborados, nem para ser a instância adequada para o desenvolvimento da ética, da criatividade, dos potenciais intelectuais do indivíduo. Nesse sentido, Batista (2017, p. 97) concluiu que:

[...] embora o Banco Mundial, em seu documento (Banco Mundial, 2011, p. 5), reconheça o quanto a Educação é importante para o progresso de um país e defenda vastos investimentos na área, sua concepção é de que a conexão entre progresso do país e Educação seja importante porque esta, se bem estruturada [nos moldes neoliberais], pode levar à formação de mão de obra adequada para atender aos interesses do setor privado.

Os dados indicam que os estudantes, apesar de não conseguirem descrever em termos técnicos que a formação idealizada pelo Novo Ensino Médio é de caráter neoliberal, entendem que a referida política se distancia da oferta de Educação com qualidade socialmente qualificada, ferindo, inclusive, a Constituição Federal de 1988. Em suas determinações para a Educação, a Constituição proclama a relação entre o direito de aprender e o exercício da cidadania – análise também produzida por estudantes, professores e pesquisadores que defendem a revogação desse Projeto.

Esse movimento tem como expoente a educadora Nita Freire, viúva de Paulo Freire, que, em entrevista para o documentário “Novo Ensino Médio: um fracasso anunciado”, fez a seguinte declaração sobre o posicionamento do atual governo frente ao Projeto Novo Ensino Médio¹⁶:

[...] não é possível que um governo de Frente Ampla que derrotou nas urnas um projeto ultra neoliberal admita a permanência de um projeto que destrói a já convalescente estrutura do Ensino Médio. E pior, trazendo para dentro das escolas, postulados privatistas de Fundações bilionárias como a Lemann [...].

¹⁶ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=JaxUs_6VG7k&ab_channel=CarlosPronzato. Acesso em: 29 maio 2024.

A terceira questão trazida pelos estudantes, quando desafiados a narrar/avaliar o que sabiam sobre o Novo Ensino Médio é **a relação da referida política com o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**. Conforme o Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)¹⁷, o Enem foi instituído em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da Educação Básica. Em 2009, a metodologia do exame foi aperfeiçoada e passou a ser utilizada como mecanismo de acesso à educação superior. Esses dois marcos são pontos de relevo do alinhamento da educação brasileira aos padrões internacionais.

Nessa perspectiva, um dos requisitos dos Organismos Financeiros Internacionais para a concessão de empréstimos é a padronização dos indicadores sociais, no caso da educação, aos padrões internacionais. Nesse quesito, as avaliações externas passaram a gerir a rotina das escolas e as práticas docentes, de modo a fazer o currículo atender à lógica do empresariado. Dito isso, apresentamos a análise dos estudantes participantes da pesquisa em relação ao NEM, impactados pelas avaliações de larga escala, conforme relato que segue:

Porque, no Enem tem muita matéria que a gente não tem mais, no segundo e terceiro ano. Isso vai fazer uma defasagem imensa para a gente fazer né? Então, é isso, eu senti falta de muita matéria, por exemplo, no primeiro ano, a gente teve Filosofia e Sociologia. Já no segundo e no terceiro, a gente já não teve mais. Eu senti muita falta disso. Também senti falta de não ter Física para quem quer prestar qualquer faculdade ou concurso para a área de exatas. Mais voltada para exatas, faz muita falta a Química e a Física. Eu senti muita falta dessas matérias. Além disso, senti falta também de Educação Física (RC. 1, E. 7, F. 1).

Em diálogo com a situação retratada, outra participante se expressou da seguinte maneira:

As matérias também fazem muita falta, principalmente, para quem quer prestar um vestibular e quer fazer uma faculdade. Porque, igual a gente que estudar para o Enem... se a gente quiser saber sobre Física, Química e um pouco mais de Biologia, a gente tem que procurar na internet para ter alguma oportunidade de passar. Voltando ao fato do que a primeira pessoa que estava falando disse: foram tiradas muitas matérias. A gente não teve muita matéria. Isso também foi o que pegou bastante! Tem coisas que não agregam em nada, porque é repetitivo. A matéria que passa em História, por exemplo, passa em Trajetória Humanas, desde o primeiro ano (RC. 1, E. 8, F. 1).

¹⁷ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Acesso em: 29 maio 2024.

As colaborações dos discentes vão ao encontro de discursos que exigem a revogação do Novo Ensino Médio. Corroboramos essa ideia, com fundamento nas análises das pesquisas bibliográficas, documentais e nas rodas de conversa que realizamos com os estudantes. Entendemos que tal política aumentou o abismo entre a formação básica direcionada às camadas populares e o acesso e a permanência na formação superior – o que distancia esse Ensino Médio de uma formação cidadã, crítica e capaz de questionar os sistemas de opressão, que são históricos na realidade brasileira (Freire, 1996).

Além disso, a forma abrupta pela qual o Novo Ensino Médio foi implantado, sem diálogos e debates com as escolas e pesquisadores, causou certo descompasso com a formação dos estudantes, pois eles passaram a se deparar com processos formativos que não favorecem a apropriação de conhecimentos necessários ao mercado de trabalho, tampouco com fundamentos científicos necessários para esses educandos disputarem as vagas nas universidades com alunos das escolas particulares em situação de igualdade.

Após as colocações dos participantes sobre as suas concepções sobre o Novo Ensino Médio, por já termos ultrapassado o tempo destinado à primeira roda de conversa e a necessidade de alguns estudantes saírem, agradecemos a participação de todos, reafirmamos que teríamos mais duas rodas de conversa e que, estando todos de acordo, nós nos encontraríamos na próxima semana, o que foi acordado. Assim, o primeiro encontro entre professor/pesquisador e estudantes participantes foi finalizado.

5.3.2 Segunda roda de conversa: organização e impactos do Novo Ensino Médio na formação dos estudantes

Nos termos da proposta de organização das rodas de conversa, o tema sugerido foi a **organização e os impactos do Novo Ensino Médio na formação dos estudantes**. Para tanto, delineamos o objetivo de problematizar o NEM pelo viés da reflexão crítica entre a proposta da lei, a realidade da escola, as práticas de ensino e as aprendizagens vivenciadas pelos estudantes.

A proposta da metodologia consistiu na apresentação, para os estudantes, de uma síntese das informações que entendemos serem as mais relevantes da Lei 13.415/2017. Pautados nos pressupostos de Freire (1987, p. 55):

[...] esta prática implica, por isto mesmo, em que o acercamento às massas populares se faça, não para levar-lhes uma mensagem 'salvadora', em forma de conteúdo a ser depositado, mas, para, em diálogo com elas, conhecer, não só a objetividade em que estão, mas a consciência que tenham desta objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo em que e com que estão.

Seguindo os princípios de Freire (1987), em relação à Educação Libertadora e à pesquisa participante, na intencionalidade de alcançar os objetivos propostos por esta investigação, especificamente a problematização da operacionalização do NEM no cotidiano de uma unidade de ensino da Rede Estadual de Ensino do ES, buscamos entender, pela via de redes dialógicas constituídas com um grupo de estudantes, a compreensão que possuem sobre a política em tela.

Preparamos a síntese, exibida no Quadro 15, a seguir, para reunir as informações relevantes sobre a oferta do NEM e a Educação Básica no território brasileiro.

Assim, a segunda roda de conversa foi iniciada com o agradecimento do educador/pesquisador aos dezenove estudantes/participantes, que se acomodaram de maneira semelhante ao primeiro encontro. Após o momento de agradecimentos, foi apresentada a proposta da roda de conversa e o texto gerador foi distribuído para ser lido de forma dinâmica e coletivamente.

Quadro 15 - Síntese de informações básicas sobre o Novo Ensino Médio

Algumas informações sobre o NEM: para a 2ª Roda de conversa.

As duas principais leis que regem a educação no Brasil são: Constituição Federal do Brasil de 1988 (CFB/88) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB/96).

A Lei nº 13.415/17 que instituiu o Novo Ensino Médio, alterou a Lei de Diretrizes LDB/96, no que diz respeito à organização curricular do Ensino Médio, nos artigos 24, 26, 35, 36, 61 e 62 destacadamente, conforme apresentadas no Quadro 01, a seguir:

LEI 13.415/17: Principais alterações no Ensino Médio	
Art. 24	<ul style="list-style-type: none"> • Carga horária deverá ser ampliada de forma progressiva de 800h para 1400h; 1000h no prazo máximo de 5 anos, a partir de 2 de março de 2017; • Educação de Jovens e Adultos no período noturno.
Art. 26	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino de Artes obrigatório; • Língua Inglesa obrigatória a partir do 6º ano do ensino fundamental; • Temas transversais poderão ser trabalhados em projetos; • Novos componentes curriculares dependerão de aprovação do Conselho Nacional de educação e homologação do Ministro de Estado da Educação
Art. 35-A	<ul style="list-style-type: none"> • BNCC definirá direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, conforme diretrizes do CNE, nas áreas do conhecimento: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Linguagens e suas tecnologias; ▪ Matemática e suas tecnologias; ▪ Ciências da Natureza e suas tecnologias; ▪ Ciências Humanas e Sociais aplicadas. • Parte diversificada dos currículos harmonizada com a BNCC; • Estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia; • Ensino da Língua Portuguesa e Matemática obrigatório nos três anos do Ensino Médio; • Estudo de Língua Inglesa obrigatório e outra língua optativa; • Carga Horária da BNCC não pode ser superior a 1800h do total da carga horária do Ensino Médio; • A União estabelecerá padrões de desempenho com base na BNCC;
Art. 36	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo do Ensino Médio será composto pela BNCC e pelos itinerários formativos, a saber: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Linguagens e suas tecnologias; ▪ matemática e suas tecnologias; ▪ Ciências da Natureza e suas tecnologias; ▪ Ciências Humanas e Sociais aplicadas; ▪ Formação Técnica e Profissional;
Art. 36	<ul style="list-style-type: none"> • Os sistemas de ensino definirão as áreas a serem ofertadas, as competências e as habilidades; • O Ensino Médio poderá ser organizado em módulos; • Poderão ser firmados convênios com instituições de educação à distância para o cumprimento das exigências do Ensino Médio;
Art. 61	<ul style="list-style-type: none"> • Profissionais de notório saber poderão ministrar conteúdos de áreas afins para a formação técnica e profissional;
Art. 62	<ul style="list-style-type: none"> • Formação docente para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Após a leitura da síntese, apresentamos os pontos mais criticados da Reforma do Ensino Médio, principalmente a Medida Provisória 746/2016 e a promulgação da Lei 13.415/2017. Acerca desses pontos, os estudantes fizeram questionamentos relacionados às alterações curriculares e ao notório saber.

Fotos 2 e 3 - Segunda roda de conversa



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador.

A partir da participação dos educandos, foi possível adentrar nas questões pensadas para o encontro: **a organização e o impacto do Novo Ensino Médio para os estudantes**. Nesse sentido, questionamos: como vêm sendo suas experiências com os itinerários formativos ou com as novas disciplinas? Após certo tempo de

silêncio, uma educanda respondeu: “[...] não foi boa não. Nós preferíamos as disciplinas da base” (RC. 2, E. 1, F. 1).

Apesar da resposta da discente ser objetiva, interpretamos como incompleta, por isso, insistimos com o seguinte questionamento: “Por que não foi boa?” Pedimos para a estudante explicar por que as aulas não tinham sido boas. Em resposta, a educanda complementou: “[...] só por isso, porque a gente preferia ter tido as nossas disciplinas básicas que iam agregar para a gente no Enem” (RC. 2, E. 1, F. 2).

A colocação da estudante abriu caminhos para as reflexões e colaborações de outros participantes, que foram organizadas em mais três eixos temáticos: a) Novo Ensino Médio e mundo do trabalho; b) Formação Docente e Novo Ensino Médio; c) Novo Ensino Médio X Ensino Superior. Como ocorreram contribuições com a temática do NEM X ENEM na primeira roda de conversa, a repetiremos nesta seção, com as respectivas colocações.

Sobre o primeiro eixo, **Novo Ensino Médio e mercado de trabalho**, após a participação da aluna que acabamos de apresentar, os demais estudantes se dispuseram a falar, sobretudo, sobre suas vivências, dificuldades e percepções dessa formação secundarista. Nesse contexto, a estudante que havia iniciado o debate continuou o relato de sua experiência, por meio da seguinte afirmação:

[...] porque, nem todo mundo quer sair daqui e ir direto para o mercado de trabalho. Muita gente quer sair e quer fazer faculdade. Essas disciplinas impedem a gente disso. Porque, tipo assim, igual tem gente que não consegue estudar todo dia para o Enem, porque trabalha. Faz outra coisa além de estudar. E daí eles têm essas matérias em todo o Ensino Médio, desde o primeiro ano até o terceiro (RC. 2, E. 1, F. 2).

A educanda destaca alguns pontos importantes, por exemplo, o desejo de muitos em dar continuidade aos estudos, entrando nos cursos superiores. Segundo a participante, as novas disciplinas, ou os itinerários formativos do Novo Ensino Médio não contribuem para esse objetivo. Nessa perspectiva, a participação de outro estudante se agregou ao processo, quando disse:

Não teve uma cronologia, tipo assim, pô! no primeiro ano, é Administração, vamos lá, colocar a base de tudo para que quando eles forem terceiros anos eles entenderem essa forma técnica, não teve, foi bem assim, espalhado e meio que um geral, onde tudo a gente não pegou nada de tudo e foi isso e aí. Acabou que defasou e deixou tudo igual. O que serve para a gente que, tipo assim, a gente vai sair com o técnico. O que a gente sente... tipo assim... é que o governo queria que a gente tivesse um técnico para a gente, talvez, se contentar a isso e ficar naquela base pô... tenho o técnico, não vou jogar para

uma graduação... vou continuar ali no técnico. Vou ser técnico de algum supermercado... técnico de um algum lugar e não vou crescer ali, porque eles não direcionaram isso para lugar nenhum. Eles direcionaram isso, talvez, assim, vamos lá... já que eles são... a gente sente como se for pô a gente no mínimo... é da classe mais baixa, então, deixa eles ali, com as classes operárias... que tipo assim... deixa ali todo mundo como técnico e não procure graduação... tipo assim... se contentar com isso. A gente sentiu isso! (RC. 2, E. 2, F. 1).

Com o vocabulário próprio da juventude e de sua faixa etária, esse estudante confirmou o que já havíamos discutido, tendo por base textos de pesquisadores da educação Básica, como Freitas (2018), Frigotto (2015), Lima e Maciel (2018), Ferreira e Cypriano (2022). Esses autores asseveram ser o Novo Ensino Médio uma política educacional neoliberal que possui tripla intencionalidade.

A primeira, formar mão de obra de baixo valor para o mercado de trabalho formal, estabelecendo um exército de reservas que possibilite a manutenção do *status quo* (baixos salários, mínimos direitos trabalhistas e poucas condições de trabalho) – contexto que pressiona o Estado a garantir os subsídios necessários para a atual ordem capitalista, que gera maiores rendimentos para os donos do capital.

A segunda, responsabilizar o jovem estudante por sua condição social, transformando-o em empreendedor de si mesmo. Nas palavras de Dardot e Laval (2016), o *homem empresa*, que deve gerenciar sua vida, de forma a vencer o desemprego. Nesse cenário, quando não há êxito, a culpa é do indivíduo, que não colocou em prática corretamente a sua formação técnica profissionalizante.

A terceira, aumentar as dificuldades vividas por jovens filhos de proletariados para entrarem e permanecerem no curso superior, retomando a dualidade histórica da formação secundarista no Brasil, destacada neste estudo de mestrado, quando problematizamos a formação propedêutica direcionada aos ricos e uma formação técnica desarticulada oferecida aos pobres (Araújo Júnior, 2020).

Sobre as características dessa formação, outra estudante participante da pesquisa deu o seguinte depoimento:

Porque, no primeiro momento, pensei: com o Ensino Técnico, vou sair formado em Administração e no Ensino Médio. Isso enche os olhos! Só que quando a gente chegou aqui, a gente viu que a estrutura era a mesma coisa de um Ensino Médio normal. Além disso, os professores não tinham a qualificação correta para dar aula. Eles não tinham licenciatura, nem pedagogia para poder ministrar uma aula e saber como falar com a gente. Não tinha estrutura correta, né, de material! A gente nunca pegou em um livro de técnico. Nunca chegou para a gente nada (RC. 2, E. 3, F. 1).

Em consonância com o depoimento exibido, outra participante fez esta afirmação:

Então, tudo isso que a gente passou pelos anos, a gente foi meio que empurrando com a barriga, porque se você perguntar para qualquer um aqui o que a gente aprendeu no primeiro ano, ninguém lembra mais, porque as coisas foram totalmente sem nexos. O primeiro ano não teve nexos com o segundo e o segundo não está tendo com o terceiro. Então, foram três anos quase que perdidos. A gente vai sair daqui, sim formados em técnicos de administração e logística, só que sem saber o que a gente teve nos anos (RC. 2, E. 4, F. 1).

Ao analisar as contribuições explicitadas, fomos/somos submetidos a múltiplos sentimentos, enquanto sujeitos de direitos, pais e cidadãos contribuintes em um país com uma alta taxa tributária. Somos preenchidos por um sentimento de indignação, pois constatamos que os valores destinados à educação são gastos de forma ineficiente e sem promover os devidos resultados.

Em outra perspectiva, como profissionais da Educação, sentimo-nos frustrados e impotentes frente a um Projeto que foi vendido e entregue à sociedade como “renovação”, mas incapaz de promover uma educação significativa para os jovens, que deveriam ter o lugar de protagonistas. Trata-se de uma política imposta, sem subsídios epistemológicos críticos, muito menos estruturais, financeiros e sociais para cumprir o que foi prometido: uma renovação educacional para os jovens matriculados na etapa de ensino trazida neste estudo de mestrado.

Para corroborar o que afirmamos, recorremos às análises de Freitas (2018, p. 84), quando afirma que o NEM é a “[...] profissionalização precoce dos mais pobres”. Tal afirmação se mostra mais evidente quando passamos a refletir sobre o eixo que trata da relação entre o Novo Ensino Médio e a formação docente.

Segundo Motta e Frigotto (2017), um ponto controverso do Novo Ensino Médio foi a formação docente relacionada aos itinerários formativos e às novas disciplinas. Sobre essa temática, os discentes debateram a questão do notório saber, determinado pelas alterações na LDB 9.394/96 e pelo Ordenamento Jurídico nº 13.415/17, que sinaliza a possibilidade de profissionais de notório saber poderem ministrar conteúdos de áreas afins para a formação técnica e profissional.

Para Steimbach (2018), essa possibilidade precarizou a Educação e causou a desprofissionalização da carreira docente. Diante disso, é preciso pensar: por que o professor não precisa ter uma licenciatura para dar aula? O notório saber sobre um determinado assunto o capacita para dar aula? O notório saber tem causado

discussões entre professores e pesquisadores, por exemplo, quando passam a problematizar: quais os requisitos desse notório saber? Quem determina que o profissional possui notório saber?

Sobre as questões ligadas à **formação docente** e às relações professores e estudantes no desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem no Novo Ensino Médio, os participantes da pesquisa fizeram algumas declarações, como a seguir:

Até hoje, no meu ponto de vista, é que na ideia era perfeito. Pô! Porque, tipo assim, a gente aprender a Economia e aprender marketing e pá, pô! Achei que nós íamos estourar, mas aí tipo, não teve profissional adequado. Não teve! Tinha mais aula vaga do que tudo (RC. 2, E. 5, F. 1).

A fala do estudante ressalta um problema que já existia no Ensino Médio: a falta de profissionais para lecionar algumas disciplinas. A burocracia dificulta a contratação de docentes, principalmente para o Ensino Médio, porque nesse nível de ensino há muitas disciplinas e um quantitativo menor de aulas. Com isso, muitos profissionais precisam de mais de um contrato de trabalho, atuando em redes diferentes, enfrentando problemas para efetivação de contratos, locomoção e organização de cargas horárias. Esses problemas foram potencializados com as novas disciplinas e os itinerários formativos. Assim, essa realidade vivida na unidade escolar que acolheu a pesquisa foi descrita por uma participante da seguinte maneira, na roda de conversa:

Fora que os professores do técnico não estavam preparados para dar aula para a gente. Eles não estavam nada preparados para dar aula para a gente. Colocaram um professor para dar aula de três matéria ao mesmo tempo. Teve uma professora, mesmo pegou três matérias ao mesmo tempo. Ela ficava doidinha e não conseguia dar nenhuma aula direito. Tadinha! (RC. 2, E. 6, F.1).

Corroborando a fala da colega, outra estudante complementou:

O curso de Administração tinha muitos professores. Eles relatam que antes deles darem aula, eles eram os empregados, tipo, o professor de marketing falou que ele comandava as empresas. Então, assim, eu acho que quando eles vieram para a escola, eles não tinham a ideia de como, talvez, era dar aula, e, sim, mais aquele ensino técnico da empresa. Eles não conseguiram transformar isso em uma aula boa que a gente conseguisse entender. Então, sempre era uma linguagem muito técnica... sempre era uma linguagem difícil (RC. 2, E. 7, F. 1).

Sintetizando a problematização desse ponto, mais um estudante ratificou:

A gente teve até um professor, esse ano, que não convém falar o nome, ele sempre tinha, assim, umas falas, o jeito que ele tratava a gente como aluno era como se a gente fosse assim, muito inferior a ele. Ele era o cara! Ele sabia de tudo e se a gente não tentasse entender o que ele estava tentando falar, é porque é má vontade nossa, mas não era má vontade nossa, a gente não conseguia entender a linguagem técnica que ele usava, porque era uma linguagem totalmente técnica que era da questão da gestão pública. Assim, tem muito artigo, muito direito envolvido e não tinha como a gente saber. Foi o primeiro ano da matéria, com ele como professor e o primeiro ano daquela matéria (RC. 2, E. 8, F. 1).

Importante ressaltar que não induzimos os estudantes a apresentarem os pontos de tensão sobre a formação que tiveram no Novo Ensino Médio. Como descrito, apresentamos as principais normativas que regem a referida política e questionamos como vêm se realizando as vivências dos educandos acerca desse processo formativo.

Como podemos ver pelos depoimentos, os pontos de atenção e principais problemas são estruturais, pedagógicos e relacionais (professor/aluno). São questões que sobressaem nas lembranças dos estudantes e são trazidas nesse momento de avaliação da experiência educativa. A análise dos educandos sobre o Novo Ensino Médio se coloca como um importante elemento para esta investigação, que busca potencializar a reflexão, a autoanálise e a autoavaliação, abrindo caminhos para nossos horizontes. Como descreveu Freire (1987, p. 47):

[...] conviver, simpatizar implicam em comunicar-se, o que a concepção que informa sua prática rechaça e teme. Não pode perceber que somente na comunicação tem sentido à vida humana. Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes impostos. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos de uma realidade.

Além de analisarem a formação do professor para a mediação de alguns componentes curriculares na etapa de ensino trazida nesta pesquisa/estudo de mestrado, os estudantes também passaram a refletir sobre a **relação entre o Novo Ensino Médio e a Educação Superior**.

Na contramão da proposta do Novo Ensino Médio, segundo Freitas (2018), estão milhares de estudantes brasileiros que sonham em entrar no Ensino Superior.

Entre esses muitos, estão os participantes desta pesquisa. Sobre a temática em tela, uma aluna fez a seguinte afirmativa:

É, nas faculdades públicas, tem mais é pessoas de escolas particulares do que da pública, entendeu? Porque, a particular está já naquele pique de anos com o Enem. Já sabe de tudo! E a gente que é da pública, não sabe quase nada, porque foram tiradas nossas matérias (RC. 2, E. 9, F. 1).

A narrativa nos coloca a refletir. Trata-se de jovens que, muitas vezes, são marginalizados e estigmatizados como a geração que não quer nada. Contudo, ouvimos dos estudantes que uma formação básica de qualidade – como determinam a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 – foi tirada deles. Trata-se de uma violação digna de atenção por todos nós e, em sintonia com a colocação anterior, outro educando também assim se manifestou:

Então, eu acho que a gente esse ano fomos os mais prejudicados e acredito que nos próximos anos eles vão ser ainda mais. A minha opinião é que na verdade é que o governo quer padronizar todos nós. Eles não querem que a gente tenha uma formação técnica nada não. Eles querem que a gente vire caixa do supermercado, porque essa formação nossa não vai servir para quase nada. A gente não aprendeu nada ... essa é a verdade, porque primeiro ano a gente tinha 3 matérias, no segundo ano, a gente tinha 5 matérias e nada a ver com a do primeiro ano. Tudo o que a gente aprendeu no primeiro ano, a gente não lembra mais (RC. 2, E. 3, F. 2).

As colocações do participante retomam os tópicos discutidos até o momento, assim como a questão da empregabilidade precoce e da baixa remuneração. Destaque para a falta de articulação entre os componentes curriculares, de modo que a formação realizada no transcorrer do Ensino Médio tenha sincronidade e continuidade. Para a estudante, a política educacional em análise não provê nem mesmo uma formação técnica de qualidade, muito menos condições fundamentais para a sequência dos estudos. Podemos discordar desses jovens? Desmenti-los em suas realidades vivenciadas, sentidas e percebidas como sujeitos protagonistas de suas formações? Com certeza, não. Para fechar essa seção, cabe apresentar mais uma narrativa de outro estudante, que nos convida a mais reflexões.

Então para mim, o governo quer que a gente saia daqui com uma padronização, isso para a gente ir trabalhar e todo mundo continua ó aqui, na média. Eles não querem que ninguém saia disso aqui, porque se a gente sair, a gente vai pegar o lugar deles, exatamente, a gente vai furar a bolha e saindo da bolha, onde eles querem que a gente continue (RC. 2, E. 3, F. 3).

Para finalizar essa segunda roda de conversa, perguntamos aos demais estudantes: “[...] vocês concordam com essa afirmação da colega de vocês?” Ouvimos um sonoro, sim. Dados os avisos finais e acertado o último encontro, a segunda roda de conversa foi encerrada.

Foto 4 - Segunda Roda de conversa



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador.

Em síntese, apesar de os depoimentos destacados apontarem as fragilidades do Novo Ensino Médio, os estudantes também indicam aspectos positivos, como, por exemplo, o desejo de participação em uma pesquisa científica. Com isso, podemos entender a leitura de mundo (Freire, 1987) e a criticidade reflexiva sobre o processo formativo vivido pelos estudantes, que se colocam como importantes elementos para uma formação cidadã e uma educação de qualidade para todos os brasileiros, independentemente de origem, crenças e classe social. Portanto emerge a necessidade de se repensar a política do Novo Ensino Médio e construí-la a partir da escuta sensível daqueles para os quais a ação se destina, ou seja, jovens e adultos matriculados na etapa de ensino mencionada.

5.3.3 Terceira roda de conversa: Novo Ensino Médio: expectativas futuras - o que os alunos projetam a partir dessa formação?

Enquanto eles capitalizam a realidade, eu socializo meus sonhos (Sérgio Vaz)¹⁸.

O terceiro encontro foi pensado como um momento de reflexão sobre projetos e expectativas dos estudantes, a partir da conclusão da etapa de ensino trazida neste estudo, adotando a questão geradora **Novo Ensino Médio e expectativas futuras: o que os alunos projetam a partir dessa formação?** Para que os estudantes compreendessem a questão, trouxemos a indagação: o que você pretende fazer no ano que vem relacionado à sua formação educacional?

Com esse questionamento, iniciamos a última roda de conversa. Em virtude de uma atividade avaliativa conduzida pela professora de Geografia em uma das turmas do 3º ano, o referido momento contou com apenas treze estudantes, finalizando, assim, as atividades empíricas do processo de produção de dados, conforme planejado.

Assim, as enunciações dos estudantes, nesta terceira roda de conversa, possibilitaram a organização dos principais debates em três seções, quais sejam: a) estudantes irresolutos; b) do Novo Ensino Médio para o mundo do trabalho; c) educandos que desejam cursar o Ensino Superior.

Relacionado ao primeiro eixo, **os estudantes irresolutos**, dos 20 estudantes que participaram das rodas de conversa, quando questionados sobre projeções acerca de sua formação básica, o mundo do trabalho ou o desejo de prosseguir com os estudos, podemos dizer que 40% dos colegiais não apresentaram um direcionamento específico.

O estudante com deficiência que participou da pesquisa, ao ser questionado sobre o que irá fazer ano que vem, falou que iria ficar em casa. Todavia, ao ouvir os outros estudantes falando em fazer cursinhos ou faculdade, pediu a fala novamente e disse: “[...] não posso estudar em outro lugar, porque não tenho condições de ir para outros lugares longe de casa” (RC. 3, E. 3, F. 3).

A fala desse estudante indica a realidade de muitas famílias do Brasil que têm em suas composições pessoas com deficiência. Muitos desses educandos não

¹⁸ Citação da música “Sonhos”, do grupo Inquérito (2014).

conseguem concluir a Educação Básica. É preciso fortalecer os projetos de apoio, com destaque para a permanência desses sujeitos no Ensino Médio e no Ensino Superior, quando, muitas vezes, os processos de exclusão se mostram mais consistentes. Assim, há de se implementarem investimentos na formação docente, oferta de atendimento educacional especializado e acessibilidade curricular. Esses são aspectos enfatizados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008d), ao defender a escola como espaço-tempo de todos.

Nesse contexto, a proposição de Vieira (2012, p. 57) é imperativa, quando afirma serem necessários espaços educacionais públicos que proponham processos educativos inclusivos, considerando os sujeitos em suas singularidades e vistos como capazes de se apropriarem “[...] dos processos de ensino como uma possibilidade de reversão dos processos desiguais de participação na vida em sociedade”.

Na continuidade da roda de conversa, foi destacado que a EEEFM “José Vitor Filho” conta com um número considerável de estudantes que trabalha e contribui de forma significativa com o orçamento de suas famílias. Nessa perspectiva, nas rodas de conversa, alguns desses educandos se manifestaram confirmando que já estão no mercado de trabalho e, por questões financeiras, pretendem, de imediato, somente permanecer em suas atividades laborais, com o auxílio da certificação de conclusão do Ensino Médio. Em consonância com tal realidade, uma das estudantes fez a seguinte ponderação:

Eu queria só ganhar dinheiro, sem fazer nada (risos), mas não é possível, infelizmente, não nasci herdeira! Mas, diante do cenário onde vivo atualmente, o que eu queria cursar seria Psicologia, porém eu acho importante a formação que eu tive no Ensino Médio. Por mais de que eu não tenha aprendido muita coisa, pelo menos, eu tenho um diploma técnico de Administração. Então, eu posso arrumar um emprego numa empresa e enquanto eu tiver naquele trabalho, eu estudo para passar no que eu quero de verdade, porque aí eu vou poder focar no Enem e na faculdade que eu quero passar ou em algum vestibular específico. Então, eu acho que tendo o certificado, a gente tem (entre aspas) a segurança de um trabalho futuro. Por mais que seja ali só no rebaixamento, mas, pelo menos, a gente poderia focar no que a gente quer de verdade (RC. 3, E. 1, F. 1).

Há, entre os estudantes, os que desejam ingressar na esfera do empreendedorismo, como o depoimento a seguir demonstra:

Futuramente, eu quero abrir um estúdio de tatuagem. Eu quero, futuramente, conhecer mais Arte Visual. Só que, atualmente, não tem Arte para poder aprender melhor. Então, estou dependendo de cursos para futuramente

conseguir abrir meu estúdio. Com essa dificuldade, sem a Arte para descobrir as coisas, atrasa um pouco, coloca essa dificuldade, porque você quer aprender mais sobre a Arte, só que a escola limita isso. E é isso! (RC. 3, E. 2, F. 1).

Entre os estudantes, há também os que se sentem injustiçados por sua realidade e as desigualdades que existem em nosso cotidiano, conforme expressa a narrativa que segue:

Olha, as meninas e os meninos têm tempo de fazer um cursinho ou alguma coisa do tipo. E eu que trabalho e chego meia-noite em casa, como que eu estudo? O cursinho era uma coisa que era para ter na escola. Vocês, pelo menos, têm tempo de estudar de tarde alguma coisa do tipo! E eu que trabalho! Gente, eu sou CLT com 17 anos! Eu chego em casa meia-noite! Acordo às 4 da manhã para ir para escola! Como que eu vou fazer um cursinho? Uma coisa que era para mim está aprendendo na escola não aprendo nada na escola (RC. 3, E. 3, F. 1).

O desabafo da discente destaca uma dura realidade: muitos jovens matriculados no Ensino Médio estão no mercado de trabalho, tendo que conciliar com os estudos. No caso dos estudantes participantes da investigação, a porcentagem é de 40%. Diante disso, questionamos: será que os idealizadores do Novo Ensino Médio pensaram nessa realidade? Como os professores analisam criticamente esse cenário? Os professores computam a realidade do estudante trabalhador, nos momentos de planejamento de suas atividades educativas e avaliativas? Os gestores das Secretarias de Estado da Educação e unidades de ensino pensam nessa realidade?

Diante disso, a narrativa reafirma a necessária escuta dos estudantes no processo de elaboração, implantação e implementação de políticas educacionais dessa envergadura, para que diferentes realidades sejam consideradas e ações sejam implementadas para fortalecer o direito social à Educação para grupos sociais sobre os quais recaem os impactos mais diretos da desigualdade e da exclusão social, especialmente, em um país com as dimensões continentais, como o Brasil.

Essas questões precisam ser problematizadas, discutidas e analisadas de maneira crítica para se pensar: por que aos jovens das periferias é direcionado um currículo que não dialoga com suas realidades e compromete a capacidade desses sujeitos de concorrer às vagas do ensino superior? Esse debate é negado aos jovens, quando a eles é direcionada uma formação com baixos padrões técnico-científicos. Essa ação problematizadora ou de análise crítica da realidade é intencionalmente

retirada da matriz curricular do Novo Ensino Médio, porque tem a capacidade perigosa de desalienação.

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada (Freire, 1987, p. 45).

Não obstante os muitos percalços do Novo Ensino Médio, destacamos a cogente obrigação que temos como educadores/educandos, e muito mais como educadores/pesquisadores, de promover, em salas de aulas, o diálogo e a problematização das realidades impostas, com fundamento epistemológico nos princípios científicos que foram e estão sendo construídos pela humanidade.

Foto 5 - Despedida das atividades empíricas: terceira roda de conversa



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador.

O último tópico que se fez presente nas rodas de conversa foi a possibilidade de os **educandos externarem se desejam cursar o ensino superior**. Como

destacado nos tópicos anteriores, a problemática que envolve o NEM é significativa, porém os educandos revelam questões importantes sobre sua formação e suas personalidades. Apesar das dificuldades vividas na conciliação entre estudo e trabalho e das fragilidades trazidas pelo Novo Ensino Médio, um percentual de 40% de estudantes deseja prosseguir nos estudos. Eles indicam resiliência e perseverança, mesmo em meios a desafios e dificuldades que passam/passaram no transcorrer da Educação Básica, conforme narra uma estudante:

Eu, depois da escola, quero muito entrar numa faculdade superior. Eu quero fazer Medicina! É, isso aí! Estou estudando! Tem que fazer cursinho. A tarde estou estudando em casa, mas como a colega falou né, pelo menos, tem um certificado lá. Certificando que eu fiz um curso técnico. Então, está, se tudo der errado nesses próximos cinco anos e eu não passar, eu tenho alguma coisa. Isso aí... Administração! (RC. 3, E. 4, F. 1).

Em sintonia com a fala da colega, outro estudante disse:

Eu quero fazer Fisioterapia depois do Ensino Médio. Só que o Ensino Médio não me ajudou muito, porque eu tenho que estudar por fora, fazer curso e tal para poder prestar o Enem para conseguir ter desconto quando eu for fazer faculdade. Outra coisa que a Camille falou... ela disse que o diploma ajuda... está... o diploma vai estar lá... só que o que que adianta ter o diploma e não ter o conhecimento que a gente precisava de ter? Então, o diploma a gente vai ter... está! Vai ajudar você entrar, mas para você continuar no seu serviço, isso não vai te ajudar (RC. 3, E. 5, F. 1).

A fala do estudante, a seguir, sintetiza o que foi narrado no transcorrer das rodas de conversas.

Bom, juntando tudo aí que todo mundo falou, para mim, certamente, o problema é estrutural. Como eu disse, o Ensino Médio, para mim, também não fez sentido, porque a gente tem, igual três coordenadores pedagógicos que nunca aparecem dentro de sala de aula e nunca organizam as matérias corretamente. Você vê direto professores aí correndo contra o tempo para poder organizar a matéria e recebendo uma miséria do nada. Então, com certeza, é um problema estrutural, começando lá de cima, é claro. Como citaram mais cedo, esse problema é também dentro da própria escola, porque, querendo ou não, eles tentam dificultar e acabam que os profissionais desanimam, né. Eu já vi muitos professores relatarem que é desanimador trabalhar com essa gestão. Assim, querendo ou não, eles também são um pouco explorados, porque tem tanto professor, tanta gente que tem que estudar por fora. Tem professor que faz extensão de carga horária. Enfim, é difícil para todo mundo, mas, então, eu acho que, tipo assim, é um problema estrutural, começando de lá de fora e chegando aqui dentro. A gente vê os próprios profissionais, não só do ensino, mas também, de coordenação... tem momentos que eles não têm preparo para estar ali, com isso, não agem da forma correta ou a metodologia que eles seguem totalmente é contraditória ao que realmente, talvez, seja bom para a gente. É um pensamento muito fechado! A gente não tem direito de falar! Isso é bom.... aqui, a gente está

falando! Aqui, conseguindo falar, porque a gente não tem esse direito de expressar. A gente tem medo de se expressar e acabar tomando um processo, porque são pessoas muito maiores que a gente. A gente meio que fica reclusa a falar alguma coisa com algum medo, né? (RC. 3, E. 5, F. 3).

A contribuição do discente foi incisiva e pertinente, porque ressalta alguns pontos de relevo que impactaram sua experiência como secundarista, recebendo a concordância dos demais educandos presentes naquela ocasião. Como destacado em vários momentos desta investigação, muitos dos problemas e das dificuldades do Ensino Médio são de ordem estrutural, destacadamente, não presentes somente nessa etapa da educação básica. Perpassam os dois níveis e suas etapas, implicando no acesso, na permanência e nos processos de ensino-aprendizagem com qualidade socialmente referenciada para as pessoas com deficiências.

Nesse viés, o desafio é tratar questões complexas, distanciando-as da ideia de que são simples e de que alterações legislativas e curriculares autoritárias possam resolvê-las. A história da educação secundarista brasileira, apresentada no referencial teórico, ensinou-nos que não existem fórmulas mágicas para problemáticas complexas.

Planejamentos dialéticos e investimentos na Educação brasileira se apresentam como caminhos possíveis para alcançar os resultados determinados na Constituição Federal de 1988 para a educação, ou seja, um direito público e subjetivo, resguardando, sempre, o direito dos cidadãos brasileiros de serem significados na relação igualdade-diferença.

Quanto às questões de relacionamentos interpessoais, identificamos, nas enunciações dos estudantes, a necessidade de respeito ao outro em suas especificidades, assim como de empatia e solidariedade. A ausência desses elementos, em qualquer dimensão, tem a capacidade de potencializar o sentido de diferença como sinônimo de desigualdade e muitas formas de conflito.

Nesse sentido, para o ambiente escolar, que se caracteriza como uma esfera com encontros e conflitos, devemos defender, como ponto de convergência, o respeito, a democracia, a convivência e o bem-estar comum, pois, como descreve Freire (1987), a educação libertadora gera a consciência crítica e tem a capacidade de produzir transformações nas escolas e na sociedade.

Não são raras as vezes em que participantes destes cursos, numa atitude em que manifestam o seu 'medo da liberdade', se referem ao que chamam de

'perigo da conscientização'. 'A consciência crítica (... dizem...) é anárquica.' Ao que outros acrescentam: 'Não poderá a consciência crítica conduzir à desordem'? Há, contudo, os que também dizem: 'Por que negar? Eu temia a liberdade. Já não a temo!' (Freire, 1987, p. 15).

Percebemos, na fala dos educandos, o desejo por um Ensino Médio que promova uma formação crítica, que considere a realidade de muitos jovens brasileiros que necessitam conciliar estudo e trabalho e que promova melhores condições para ingresso e permanência no Ensino Superior. Reconhecem, inclusive, a desigualdade entre educandos das redes públicas em comparação às escolas privadas, frente ao um processo seletivo complexo, injusto e desarticulado do Novo Ensino Médio vivenciado pelos participantes desta investigação.

Retomamos, nesta fase final de análise, o discurso da necessária integração e postura dialética entre os responsáveis pelas políticas públicas educacionais, os executores e os sujeitos impactados por essas políticas. São pulsantes as carências de alinhamento entre as diversas esferas, setores e sistemas educacionais brasileiros para a implementação, execução e avaliação das políticas educacionais.

Dentro desta latente necessidade, emergem as políticas que avaliam a Educação brasileira, hoje instrumentos de opressão que contribuiram para o fomento de outras mazelas, dentre elas, a oferta de um Ensino Médio implementado pela Lei 13.415/17 que, segundo os estudantes participantes da pesquisa, "[...] nada somou em suas vidas" (RC. 2, E. 3, F. 2).

Assim, a experiência com as redes dialógicas foi relevante para o progresso da pesquisa, pois proporcionou aprendizado, sendo possível perceber os anseios, as perspectivas, as frustrações e, sobretudo, o desejo dos discentes de dialogar, participar e serem envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos na unidade escolar.

Além disso, as redes dialógicas trouxeram reverberações nas formações socioafetivas dos educandos que, nesta fase de suas vidas, estão em pleno desenvolvimento. Acreditamos que essas interações são impactantes para a formulação de memórias positivas para suas atuações nos três principais campos destacados pelas normativas educacionais, a saber: capacidade cognoscente, o mundo do trabalho e o pleno exercício da cidadania.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As veredas que nos trazem a esta seção foram desafiadoras, mas nos permitiram fazer uma análise-síntese das possibilidades de aprendizado e de crescimento que este professor viveu ao se aventurar pesquisador.

Assim, este capítulo tem como desígnio trazer um olhar síntese desta investigação, com os pontos de destaques que foram constituídos a partir dos objetivos, entrelaçados pela revisão de literatura, o referencial teórico, a metodologia da pesquisa participante, a análise dos dados, as conclusões e os possíveis caminhos e/ou motivos para a continuidade desta investigação.

Iniciamos esta caminhada com a seguinte problematização: que redes dialógicas podem ser constituídas com um grupo de educandos matriculados em uma escola Estadual do Espírito Santo para compreender a avaliação que realizam sobre o Novo Ensino Médio e os impactos dessa política em seus processos formativos?

Para alcançar reflexões para o citado questionamento, fomos entendendo a importância de analisar o processo de criação e de implementação do Novo Ensino Médio, precisamente as principais diretrizes que orientaram tal política na educação brasileira, com destaque para a Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo, ou seja, história, fundamentos legais e orientações pedagógicas.

A produção desta análise-síntese proporcionou o aprofundamento epistemológico relacionado ao Ensino Médio, com as contribuições de Freire (1992), Romanelli (2001), Frigotto e Ciavatta (2011), Ciavatta e Ramos (2011). Com isso, pudemos conhecer e apresentar uma sinopse da política pública, em parâmetro nacional, direcionada para a etapa de ensino mencionada.

Essa análise nos levou a compreender que o Ensino Médio tem, em suas raízes, um histórico de segregação e com organizações dualistas que buscaram direcionar o estudante da classe trabalhadora para uma formação profissional que se finda no nível médio (ou de mão de obra); enquanto o estudante da classe privilegiada, para a formação superior (Frigotto; Ciavatta, 2011).

Como pudemos perceber, a Reforma do Ensino Médio reafirma esse contexto, quando simplifica o currículo dessa etapa da Educação Básica e, conseqüentemente, intensifica as barreiras históricas que dificultam que a classe trabalhadora esteja inserida em níveis elevados de ensino. Além disso, não cria condições para que estudantes da rede pública de ensino e da privada consigam participar de maneira

mais equitativa de processos seletivos direcionados para o ingresso ao ensino superior, assim como no mundo do trabalho.

No exercício científico de integração e inter-relacionamento das dimensões dos objetivos desta pesquisa de mestrado, examinamos a operacionalização do Novo Ensino Médio em âmbito federal, regional e no cotidiano de uma unidade de ensino da Rede Estadual de Ensino localizada na periferia da Região Metropolitana da Grande Vitória/ES, visando problematizar os impactos que essa política desenvolveu na comunidade que acolheu a investigação.

A partir do diálogo com outros estudos que tiveram estudantes do Ensino Médio na premissa de ouvi-los, conhecemos algumas características e aspectos desses sujeitos, por meio de suas participações e interações com pesquisadores. Com isso, esses educandos indicaram o desejo de participar de processos formativos no Ensino Médio capazes de ajudá-los a enfrentar as limitações sociais, preconceitos e injustiças que assolam grupos sociais que convivem simultaneamente com a desigualdade e a exclusão.

Desejam um Ensino Médio que provoque o diálogo entre o conhecimento científico e as questões que emergem do contexto social, tornando-se imprescindível a oferta de disciplinas (e não o enxugamento delas) articuladas a práticas pedagógicas com uma abordagem crítica e capaz de possibilitar aos educandos simultaneamente produzir a leitura de mundo e da palavra, conforme ensina Freire (1987).

Com a constituição de redes dialógicas com um grupo de educandos matriculados na escola Estadual do Espírito Santo com a premissa de compreender as enunciações acerca do Novo Ensino Médio em seus processos formativos, imergimos em um contexto de perspectivas, expectativas, emoções e concepções. Esse cenário favoreceu reafirmar a assertiva que acabamos de explicitar, pois os jovens capixabas também requerem o direito de um ensino com qualidade socialmente referenciada, questionando as intenções que sustentam o Novo Ensino Médio, com destaque para a supressão de disciplinas e a inserção da parte diversificada do currículo, por meio de Projeto de Vida, Estudo Dirigido e Eletivas.

Assim, com a tessitura do estudo de mestrado, pudemos dialogar com vinte estudantes, por intermédio de três encontros organizados em forma de rodas de conversa. Dialogamos com os sujeitos público das políticas públicas, todavia, quase sempre, não chamados para o planejamento e a implementação delas.

Na qualidade de participantes, sujeitos de direitos e cidadãos, os estudantes, em muitos cenários educativos, são contabilizados apenas como números que devem produzir mais/outros números para indicar que o Estado é eficiente em cumprir as metas e exigências pelas instituições financeiras nacionais/internacionais – contexto que traz, para a cena da política pública, as avaliações de larga escala.

Dialogar com os alunos sobre o Ensino Médio e extrair a avaliação crítica que realizam dessa política são ações que vão ao encontro da Constituição Federal do Brasil de 1988 e da Lei de nº 9.394/96, que formam os principais ordenamentos jurídicos do País e apresentam os direitos básicos de todos os cidadãos.

Como salientamos no corpo da pesquisa, é relevante destacar que a Constituição Federal do Brasil de 1988 foi a primeira normativa federal que incumbiu o Estado de prover a educação para todos, segundo princípios que devem fundamentar as políticas públicas e os sistemas de ensinos no território brasileiro, quais sejam:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - Piso salarial proporcional à extensão e à complexidade do trabalho;
- VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - Garantia de padrão de qualidade (Brasil, 1988, art. 206).

Quando relacionamos esse cenário ao Ensino Médio – objeto desta pesquisa – a Constituição Federal do Brasil de 1988 promulgou que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante as garantias de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria e progressiva universalização do Ensino Médio gratuito.

As características contraditórias entre o Projeto Novo Ensino Médio e o Estado democrático de Direito nos direcionaram às teorizações de Paulo Freire (1987, 1992, 1996), quando problematizam que o processo dialógico entre seres cognoscentes se mostra imprescindível para a promoção de uma educação libertadora e não bancária.

O pensamento freiriano reconhece o outro como sujeito e com a possibilidade de promover a leitura de mundo e a leitura da palavra. Essa compreensão nos auxilia na capacidade de transposição das situações-limites, tornando a educação

ferramenta para a conquista da cidadania (Freire, 1987). Assim, é preciso pensar na importância dos componentes curriculares como a Filosofia, a Sociologia, a História, a Geografia, as Artes, dentre outras, negadas pela Reforma do Ensino Médio, e o diálogo entre esses componentes curriculares para essa formação crítica que produz leituras de mundo e de palavras.

Adentrando na metodologia, trazemos a pesquisa participante. Com ela, fomos levados a entender que os estudantes não eram os objetos de pesquisa, mas participantes/pesquisadores que, com suas vivências e leituras de mundo, auxiliaram-nos a constituir a investigação participante, nos parâmetros da pesquisa qualitativa.

Gradativamente, os educandos foram trazendo informações relevantes para a investigação, pois, de acordo com Denzin e Lincoln (2006), Gil (2008) e Triviños (2002), essa rede dialógica qualitativa nos permite aprofundar no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.

A partir da produção deste estudo, algumas considerações puderam ser constituídas, dentre elas, a de que o Ensino Médio consiste na última etapa da Educação Básica no Brasil, possuindo 7,7 milhões de matrículas, comportando 91,9% da população de 15 a 17 anos que frequenta escola, empregando mais de 538.781 docentes, segundo o Censo Escolar de 2023, divulgado pelo MEC¹⁹ e Inep. E esses números justificam a relevância da temática estudada, assim como outros fatores que também podem ser analisados.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, essa etapa da Educação, em linhas gerais, organiza-se a partir de uma tríplice incumbência: a) consolidação e aprofundamento de conceitos e de ensinamentos explorados no Ensino Fundamental; b) preparação básica do estudante para o mundo do trabalho e/ou desenvolvimento de conhecimentos para o acesso e a permanência no Ensino Superior; c) formação para o exercício efetivo da cidadania.

Todavia, segundo críticos da Reforma do Ensino Médio (Motta; Frigotto, 2017), os índices socioeducativos utilizados para aferir essa etapa da Educação Básica demonstram um descompasso entre a teoria e a prática, como argumentou o então Ministro da Educação, José Mendonça Bezerra Filho:

¹⁹ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em: 17 jul. 2024.

O Brasil utiliza o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB para avaliar a aprendizagem dos alunos. Esse índice leva em consideração o fluxo escolar (taxa de aprovação, evasão e abandono), a nota da Prova Brasil para ensino fundamental e a nota do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB para o ensino médio. Na criação do IDEB, o Brasil definiu alcançar o índice 5,2 em 2021 com metas progressivas a cada dois anos. Essa **meta está relacionada ao resultado obtido pelos 20 países mais bem colocados no mundo**, que compõem a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. O IDEB do ensino médio no Brasil está estagnado, pois apresenta o mesmo valor (3,7) desde 2011. No período de 2005 a 2011, apresentou um pequeno aumento de 8% e, de 2011 a 2015, nenhum crescimento. O IDEB 2015 está distante 14% da meta prevista (4,3) e 28,8% do mínimo esperado para 2021 (5,2) (Brasil, 2016c, p. 1-2, grifo nosso).

A questão que nos remete à Exposição de Motivos da Medida Provisória de nº 746/2016, que constituiu de forma abrupta a Reforma do Ensino Médio, é a importância dessa etapa da Educação Básica, com destaque para a parte do excerto grifada, que exhibe a relação contraditória entre a meta estipulada e o resultado dos vinte países com os melhores índices educacionais do planeta.

O Ensino Médio compreende uma etapa da Educação Básica com duração de três anos, colocando-se motivo de atenção para a pesquisa acadêmica, desvelando a necessidade de ser pensado com os professores, os gestores, os alunos e os membros da comunidade escolar, tendo em vista serem os mais impactados pelas políticas públicas educacionais instituídas por políticos que não conhecem as múltiplas e complexas realidades vivida por esses sujeitos. Por isso, desafiamo-nos a trazer contribuições para a temática, por meio desta investigação de mestrado, tendo em vista as problematizações das políticas públicas educacionais referentes ao Ensino Médio serem instituídas de maneira arbitrária em âmbito federal, com implicações nas esferas regionais e locais. A seleção, produção e análise dos dados, apresentados no capítulo anterior, favoreceram a elaboração do produto educacional, que se constitui em um caderno com a sistematização das rodas de conversas vividas com os educandos.

Cabe lembrar que, nos canais de pesquisas científicas utilizados para compor a revisão de literatura, não encontramos muitos estudos vinculadas aos descritores: Reforma do Ensino Médio de 2017 (REM), Novo Ensino Médio (NEM) e redes dialógicas com estudantes. Em algumas unidades da federação brasileira, não foi encontrada nenhuma investigação, indicando a necessidade de mais investimentos na produção de conhecimentos relacionados à escuta dos educandos, sobretudo nos Programas de Pós-Graduação Profissionais em Educação.

Ao dialogar com os estudantes, o que eles indicaram? Que o Novo Ensino Médio está longe de atender às necessidades/expectativas da classe trabalhadora; que a supressão de disciplinas impactou de maneira incisiva os processos de apropriação de conhecimentos; que a falta de formação docente para o trabalho com a nova política favorece práticas de ensino descontextualizadas; que há relações de poder no interior das escolas que despotencializam o diálogo entre educandos e educadores; que a referida política foi pensada para sucatear o direito social à Educação para os estudantes provenientes da classe trabalhadora.

Além disso, os jovens falam que querem continuar estudando, inclusive com desejo de ingresso no Ensino Superior. Falam da necessidade de reavaliação da referida política para que ela seja pensada sob múltiplos olhares e fortaleça o direito social à Educação, conforme prescreve a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96.

Fechamos este capítulo certos de que há motivos para a continuidade deste trabalho, destacando a ampliação e o aprofundamento das redes dialógicas com educandos sobre o NEM, trazendo outras questões que transversalizam a temática e que podem ganhar outras análises em futuras investigações. Entendemos a possibilidade, inclusive, de pensar no desenvolvimento de pesquisa com mais unidades escolares, por exemplo, escolas de uma determinada região e cidade. Além disso, no envolvimento de um número maior de estudantes e de outros membros da comunidade escolar. Como afirma Freire (1987), é pela via do diálogo que vamos dando sentido a um mundo que não pode ser pensado a partir de um único sentido.

Avaliamos como salutares as atividades de estudo e de pesquisa que compuseram esta dissertação e o produto educacional de mestrado profissional em educação que a acompanha. Cada etapa representou uma conquista para o pesquisador, pois múltiplos ensinamentos tiveram que ser sintonizados. Entendemos que a soma de possibilidades, dúvidas, dificuldades, desafios e barreiras constituíram a matéria prima para que esta pesquisa fosse realizada, trazendo, para a cena do processo de investigação, os estudantes e suas análises sobre os impactos da Reforma do Novo Ensino Médio em seus processos formativos.

Esperamos que outros estudos se agreguem a esta pesquisa, trazendo outras contribuições para pensarmos nessa etapa da Educação Básica, comprometida com a formação cidadã dos jovens brasileiros, direito constitucional conquistado por meio de várias lutas e produções de conhecimentos.

7 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Regina Célia B. Ferreira de. **Novo Ensino Médio no Brasil: histórico, propostas, políticas e implicações**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

ALVES, Maria Elycristina Gomes. **Caminhos para propor aprimoramentos nas práticas de leitura e escrita em uma escola de Ensino Médio do interior do Ceará**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

ANDRADE, Nayara Lança de. **A Reforma do Ensino Médio (lei 13.415/17): o que pensam alunos e professores**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São Paulo, 2019.

ANJOS, Rodolfo Cabral dos. **Teoria do agir comunicativo e novas perspectivas de ensino/aprendizagem: filosofia e emancipação no Ensino Médio Técnico**. 2020. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

ANTUNES NETO, Joaquim Maria Ferreira. Sobre ensino, aprendizagem e a sociedade da tecnologia: por que se refletir em tempo de pandemia? **Prospectus**, v. 2, n. 1, 2020. ISSN: 2674-8576.

ARAÚJO JÚNIOR, J. F. de. Neoliberalismo e flexibilização do Ensino Médio no Brasil: a mercadorização da educação na Lei 13.415/2017. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11231>. Acesso em: 16 jun. 2024.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BATISTA, S. Neoliberalismo e ensino de inglês: considerações para refletir. **Seda - Revista de Letras da Rural**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 89-103, jun. 2017. Disponível em: <http://www.ufrj.br/SEER/index.php?journal=SEDA&page=article&op=view&path%5B%5D=3489>. Acesso em: 16 jul. 2024.

BOUTIN, Aldimara Catarina Brito Delabona. **A relação de forças entre a Unesco e o movimento estudantil e sua materialização na Reforma do Ensino Médio através da lei nº 13415/2017**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

BRANDÃO, Rodrigues Carlos (org.) **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRANDÃO, Rodrigues Carlos. **Pesquisa Participante**. Capítulo 1. P. 9 - 18 Rodrigues Carlos Brandão (org.). 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BRASIL. **Acordo de Empréstimo** (Projeto de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio). Trad. Klébert Renée Machado Gonçalves. Brasília, 2018b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/Acordo_de_Emprestimo_BIRD_Traducao_Juramentada.pdf. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília, nov. 1995. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/planodiretor1995.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997 (revogado). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/////decreto/D2208.htm. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. **Exposição de Motivos [EM] nº 84, de 15 de setembro de 2016**. Brasília, 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 12 de agosto de 1971.** Brasília, 1971. Disponível em: [BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: \[BRASIL. **Lei nº 10.328, de 12 de dezembro de 2001.** Introduce a palavra "obrigatório" após a expressão "curricular", constante do § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2001. Disponível em: \\[BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003a. Disponível em: \\\[BRASIL. **Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003.** Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências. Brasília, 2003b. Disponível em: \\\\[BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, 2008b. Disponível em: \\\\\[BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008.** Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, 2008a. Disponível em: \\\\\\[BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008c. Disponível em:\\\\\\]\\\\\\(https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm#:~:text=L11684&text=LEI%20N%C2%BA%2011.684%2C%20DE%202,nos%20curr%C3%ADculos%20do%20ensino%20m%C3%A9dio. Acesso em: 16 jun. 2024.</p></div><div data-bbox=\\\\\\)\\\\\]\\\\\(https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm?msckid=0c0d30. Acesso em: 16 jun. 2024.</p></div><div data-bbox=\\\\\)\\\\]\\\\(https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm#:~:text=LEI%20No%2010.793%2C%20DE%201%C2%BA%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20reda%C3%A7%C3%A3o%20do%20art,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias. Acesso em: 16 jun. 2024.</p></div><div data-bbox=\\\\)\\\]\\\(https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 16 jun. 2024.</p></div><div data-bbox=\\\)\\]\\(https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10328.htm. Acesso em: 16 jun. 2024.</p></div><div data-bbox=\\)\]\(https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 jun. 2024.</p></div><div data-bbox=\)](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm#:~:text=As%20empr%C3%AAsas%20comerciais%2C%20industriais%20e,Art. Acesso em: 16 jun. 2024.</p></div><div data-bbox=)

BRASIL. **Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009.** Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília, 2009a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.061, de 27 e outubro de 2009.** Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. Brasília, 2009b. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l12061.htm. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Brasília, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12287.htm. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l12796.htm. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. **Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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. Brasília, 2016c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fced/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 649/2018 - Portaria do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio.** 2018c. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2540/portaria-mec-n-649#:~:text=Institui%20o%20Programa%20de%20Apoio,%C3%A9%20revogada%20por%20nenhuma%20Legisla%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 25 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base: Ensino Médio. Brasília, DF, 2018a. 576 p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMédio_ebaixa_site.pdf. Acesso em: 02 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC escuta Foncede sobre Ensino Médio**. Brasília, 2023d. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/maio/mec-escuta-foncede-sobre-ensino-medio>. Acesso em: 28 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio - Dúvidas**. Brasília, 2016b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&aliás=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 jul. 2023.

BRASIL. Controladoria-Geral da União (CGU). **Relatório de Gestão: exercício 2019**. Disponível em: <https://repositorio.cgu.gov.br/handle/1/45915>. Acesso em 12 de agosto de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 7, de 5 de junho de 2023**. Prorroga o prazo da consulta pública instituída pela Portaria MEC nº 399, de 8 de março de 2023. Brasília, 2023b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-7-de-5-de-junho-de-2023-488467377>. Acesso em: 28 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 399, de 8 de março de 2023**. Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. Brasília, 2023a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-399-de-8-de-marco-de-2023-468762771>. Acesso em: 28 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017**. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasil, 2017b. Disponível em: <https://apmcsindicato.org.br/download/portaria-mec-no-7272017/?wpdmdl=1977&refresh=66b93b31c564f1723415345>. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.023, de 4 de outubro de 2018**. Estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI e seleção de novas unidades escolares para o Programa. Brasília, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102611-emi-portaria-n-1-023-de-4-de-outubro-de-2-o-oficial-da-uniao-imprensa-nacional/file#:~:text=Gabinete%20do%20Ministro-,PORTARIA%20N%C2%BA%201.023%2C%20DE%204%20DE%20OUTUBRO%20DE%202018,unidades%20escolares%20para%20o%20Programa>. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2012. Disponível em: https://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sumário Executivo - Portaria Nº 399, de março de 2023**. Brasília, 2023e. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/audiencias-e-consultas-publicas/audiencias-e-consultas-publicas/sumario_consulta_publica_ensino_medio.pdf. Acesso em: 16 jun. 2024.

ClAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 5, n. 8, p. 27–41, 2011. DOI: 10.22420/rde.v5i8.45. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45>. Acesso em: 1 mar. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000

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

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. São Paulo: Artmed, 2006.

ESPÍRITO SANTO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE-ES n. 5.666/2020**. Estabelece as normas para implantação do Novo Ensino Médio no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo e promove alterações na Resolução CEE-ES nº 3.777/2014 para esta etapa da educação básica. Vitória, 2020a. Disponível em: <https://cee.es.gov.br/Media/cee/Resolu%C3%A7%C3%B5es%20Normativas%202020/res5666-1.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

ESPÍRITO SANTO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE-ES n. 5.777/2020**. Aprova o Currículo do Ensino Médio, proposto pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU) para a sua rede de ensino, Vitória, 2020b. Disponível em: <https://cee.es.gov.br/Media/cee/Resolu%C3%A7%C3%B5es%20Normativas%202021/res5777%20-%20SEDU%20%20Aprova%C3%A7%C3%A3o%20do%20Curr%C3%ADculo%20do%20EM.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2024.

ESPÍRITO SANTO. **Lei complementar nº 799, de 12 de junho de 2015**. Cria o Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único, denominado “Escola Viva”, no âmbito do Estado, e dá outras providências. Vitória, 2015 (revogada). Disponível em: <https://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/lec7992015.html#:~:text=Cria%20o%20Programa%20de%20Escolas,Estado%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias>. Acesso em: 16 jun. 2024.

ESPÍRITO SANTO. Portaria nº 168 -R, de 28 de dezembro de 2020. **Diário Oficial dos Poderes do Estado**, Vitória, 2020c. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/leis-portarias-decretos-e-editais/portaria-no-168-r-de-23-de-dezembro-de-2020#:~:text=Estabelece%20normas%20e%20procedimentos%20complementares,s%C3%ADrito%20Santo%2C%20e%20demais%20provid%C3%AAsncias>. Acesso em: 15 jul. 2024.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação. **Currículo do Novo Ensino Médio Capixaba**. Vitória, 2021. Disponível em: <https://novoensinomedio.sedu.es.gov.br/>. Acesso em: 02 fev. 2024.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação. **Matrizes organizações curriculares do Novo Ensino Médio Capixaba: itinerário formativo**. Vitória, 2022. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/organizacoes-curriculares-2022>. Acesso em: 15 jul. 2024.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação. **Novo Ensino Médio**. Vitória, 2020c. Disponível em: <https://novoensinomedio.sedu.es.gov.br/catálogo-dos-itinerarios-formativos-de-aprofundamento>. Acesso em: 02 fev. 2024.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação. **Novo Ensino Médio Capixaba: itinerário formativo**. Vitória, 2021. Disponível em: <https://novoensinomedio.sedu.es.gov.br/itinerário-Formativo>. Acesso em: 02 fev. 2024.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação. **Projeto Pedagógico Programa Escola Viva**. Vitória, [2015]. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Projeto%20Pedag%C3%B3gico%20-%20PROGRAMA%20ESCOLA%20VIVA-.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2024.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação. Superintendência Regional de Educação de Cariacica. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. PDI – 2019/2024 – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Vitor Filho. Vitória, 2019.c

FALS BORDA, Orlando. Aspectos Teóricos da Pesquisa Participante. *In*: BRANDÃO, Rodrigues Carlos (org.). **Pesquisa Participante**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. página inicial-final do capítulo.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi.; CYPRIANO, Alessandra Martins Constantino. O Novo Ensino Médio no Espírito Santo: os desafios de diretores/as escolares. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 443–461, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i35.1471. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1471>. Acesso em: 31 jan. 2024.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória N° 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, n. 38, abril-junho 2017. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/873/87351644008/>. Acesso em: 31 jan. 2024.

FREIRE, Paulo. Criando Métodos de Pesquisa Alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. *In*: BRANDÃO, Rodrigues Carlos (org.). **Pesquisa Participante**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 34-40.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. Criando Métodos de Pesquisa Alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Rodrigues Carlos. **Pesquisa Participante**. Rodrigues Carlos Brandão (organizador). São Paulo. Editora Brasiliense. 7ª edição, 1988. P. 34, 40

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma do ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Movimento - Revista de Educação**, n. 5, 2015. ISSN 2359-3296

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. inicial – final do capítulo.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul./set. 2011.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Introdução à Educação Escolar Brasileira: História, Política e Filosofia da Educação** [versão prévia]. São Paulo, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Heyde Ferreira. **O Novo Ensino Médio na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais: um estudo da implementação do tempo integral e integrado**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

ICE, **Modelo Pedagógico Conceitos**, 2015. 1ª Edição. Disponível: <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcgclcfndmkaj/https://iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2022/11/Modelo-Pedagogico-Conceitos.pdf>. Acesso em 12 ago. 2024.

KOETTER, E. Implantação da proposta do novo ensino médio e dos itinerários formativos em redes estaduais de ensino: leituras prévias por meio de revisão sistemática de literatura. **Monumenta - Revista de Estudos Interdisciplinares**, v. 3, n. 6, p. 179-198, 31 mar. 2023.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. Acácia Zeneida Kuenzer (Org.) 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-344, abr./jun. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200331&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 29 fev. 2024.

LIMA, Edméia Maria. **As intencionalidades da educação integral da reforma do ensino médio**: contradições, limites e resistências. Londrina, 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. e230058, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230058>. Acesso em: 20 maio 2023.

LIMA, T. de; MIOTO, R. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katálysis**, Florianópolis, v. 10 n. esp., p.37-45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jan. 2024.

LÖWI, Michael. Da tragédia à farsa: o golpe de 2016 no Brasil. *In*: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Org.). **Por que gritamos Golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

MACHADO, L. A Institucionalização da lógica das competências no Brasil. **Pró-Posições**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 92-110, jan./abr. 2002.

MARTINS, A. M. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio: avaliação de documento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 109, p. 67-87, 2000.

MONTEIRO, Sandra Renata Muniz. **A implementação da reforma do ensino médio no Espírito Santo**: análise do currículo da escola SEDU-SENAI em Anchieta-ES. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_15899_Disserta%E7%E3o%20FINAL%20CORRIGIDA%20PD%20%282%29.pdf. Acesso em: 20 fev. 2024.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 355–372, abr. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017176606>. Acesso em: 20 maio 2023.

NASCIMENTO, Anderson M. Soriso do. **Novas tecnologias, a busca e o uso de informação por jovens do Ensino Médio privado para a formação escolar**. 2017. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

NEDELCIU, Jeferson. **Evasão escolar em uma unidade de Ensino Médio e técnico**: as Etecs em um novo significado. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2023.

OLIVEIRA JÚNIOR, Ruy Barboza de. **As políticas educacionais do segundo mandato do governo Paulo Hartung e seus impactos no trabalho docente**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

OLIVEIRA, R. P. Educação Pública e Privada na Constituição Federal de 1988. *In*: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (org.). **O público e o privado na educação**: interfaces entre Estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005.

PACHECO, Cinthia Alencar. **Aluno tecnológico**: o perfil do aluno e sua relação com o professor na era digital. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

PAIXÃO, Neusa Mara Silveira da. **O “novo ensino médio” no Brasil e no estado do Espírito Santo**: o que nos dizem os documentos referentes acerca do desenvolvimento da cidadania e reflexão crítica. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

PEREIRA, L. C. B. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova**, São Paulo, n. 45, p. 49-95, 1998. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451998000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 jan. 2024.

PEREIRA, C. S. M. **Reforma do Ensino Médio - lei 13.415/2017**: avanços ou retrocessos na educação? 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019.

PERONI, Vera; ADRIÃO, Theresa. O público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. *In*: PERONI, Vera; ADRIÃO, Theresa. (Orgs.). **O público e o privado na educação**: interfaces entre Estado e Sociedade. São Paulo: Xamã, 2005. p.137-154.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PESSA, Bruno Ravanelli. **Jornalismo literário no Novo Ensino Médio**: oficina pedagógica para o Projeto de Vida. 2023. Tese (Doutorado em Pesquisa em Comunicação Social) - Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2023.

PETERLE, Tatiana Gomes dos Santos. **A política estadual de educação no Espírito Santo**: o papel do projeto “Escola Viva” no direito social à educação básica e profissional. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

PINTO, Álvaro Vieira. **Consciência e Realidade Nacional**. Rio de Janeiro: ISEB, 1960, vol. II.

PIZZANI, L. *et al.* A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 53–66, 2012. DOI: 10.20396/rdbci.v10i1.1896. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>. Acesso em: 13 maio 2023.

POSSA, André Dala. **Interação comunicacional de estudantes do Ensino Médio: netnografia para a compreensão da nova ecologia cognitiva**. 2018. Tese (Doutorado em Ciência da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

REYES, Lurvin Gabriela Tercero. **A Reforma do Ensino Médio: o que pensam os estudantes secundaristas da Escola Estadual Augusto Duprat da cidade do Rio grande, RS**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

RICARDO, Elio Carlos. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 605–628, maio 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/jhbTLVnkSMxDnWTyJxR37Ch/?lang=pt#>. Acesso em: 27 fev. 2024.

RODRIGUES, Jose. Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 3, n. 2, p. 259–282, set. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462005000200002. Acesso em: 11 ago. 2024.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. A organização do ensino e o contexto sociopolítico após 1930. *In*: ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 127-191.

ROSA, Tauini Mauê Santos. **Música no Novo Ensino Médio [manuscrito]: um estudo de caso na Escola Estadual Governador Milton Campos**. 2022. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

ROSSETTO, Júlio César. **Educação financeira crítica e a virtualização da economia: uma possibilidade para o “Novo Ensino Médio” mato-grossense**. 2023. Tese (Doutorado Profissional em Ensino de Ciências Exatas) - Universidade do Vale do Taquari, Lajeado. 2023.

SANTOS, Oder José. Esboço para uma pedagogia da prática. **Educação em Revista**, ano 1, n. 1, p. 19-23, jul. 1985.

SANTOS, M. L. R.; PAIM, M. C.; SOARES, C. L. M.; SANTOS, D. M.; SANDE, R. S.; SANTOS, G. R. de M. Ações governamentais para enfrentamento da crise de

desinformação durante a pandemia da Covid-19. **Saúde em Debate**, v. 45, n. especial 2, p. 187-204, 2021. <https://doi.org/10.1590/0103-11042021E213>

SILVA, A. P. F. de C.; FERREIRA, E. B.; SANTOS, K. C. dos. O “Novo Ensino Médio” no Espírito Santo. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 19, n. 39, p. 36-57, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47157/29241>. Acesso em: 9 ago. 2024.

SILVA, Asenate Rodrigues e. **O novo ensino médio no Espírito Santo: o componente curricular projeto de vida na formação dos jovens**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

SILVA, Bárbara Virgínia Groff da. **Terminei a escola, e agora?** trajetórias dos jovens egressos do Colégio Estadual Cândido José de Godói (Porto Alegre/RS, 2010-2016). 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

SILVA, Marcos Lengrub da. **A atual reforma do ensino médio no SESI/SENAI do Espírito Santo: configuração curricular dos itinerários formativos e BNCC**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

SILVA, Thais Maria dos Santos. **O novo ensino médio no Brasil e a educação de jovens e adultos: desafios e limites para o direito à educação e a construção de uma cultura dos direitos humanos**. 2021. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas) Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2021.

SOARES, Heitor Augusto. **A adolescência em pauta na construção de políticas educacionais: a Reforma do “Novo” Ensino Médio**. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de São Paulo, Diadema, 2023.

SOARES, Priscia Siqueira. **O fenômeno da chamada reação legislativa: uma análise do ativismo congressual em contraposição ao ativismo judicial**. Rio de Janeiro: Escola da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro - EMERJ, 2020. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.emerj.tjrj.jus.br/paginas/trabalhos_conclusao/1semestre2020/pdf/PrisciaSiqueiraSoares.pdf. Acesso em: 26 jan. 2024.

SOARES, Tatiani Prestes. **Competências empreendedoras no Novo Ensino Médio [manuscrito]: uma resposta às dores e aos sonhos educacionais**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade La Salle, Canoas, 2022.

SOUZA, Sidnei Marinho de. **Novas iconografias no livro didático de história: análise e recepção do racismo e antirracismo imagético por jovens do Ensino Médio**. 2021. Tese (Doutorado em Educação – Conhecimento e Inclusão Social) -

Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

STEIMBACH, A. **Escolas ocupadas no Paraná**: juventudes na resistência política à Reforma do Ensino Médio (Medida Provisória 746/2016). 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

TEIXEIRA, A. **Relatório Educação em tempo integral 2017**. Educação: construindo um futuro promissor. Atividades do Programa Escola em Tempo Integral 2014-2017. Vitória, 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

UCEDA, Roberta Aparecida. **Juventude contemporânea e novas relações espaço/temporais**: concepções dos estudantes do Ensino Médio. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Educacional) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

VIANNA, Heraldo M. **Pesquisa em Educação**: a observação. Brasília: Libser Livro, 2007.

VIEIRA, A. B. **Currículo e Educação Especial**: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br>. Acesso em: 27 dez. 2021.

WEBER, Bruna Barbosa. **A reforma do EM implementada pela LEI Nº 13.415: Uma revisão bibliográfica**. In: XXXIII SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFRGS, 2021. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/244200/50F682023C86.pdf?sequence=4>. Acesso em: 25 jul. 2023.

ZAMAT, Elisa Maria Machado. **A escola em disputa na Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415)**: de que falam os estudantes e o MEC. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

7.1 REFERÊNCIAS DISCOGRÁFICAS

SONHOS. Intérprete: Inquérito. In: CORPO e Alma, São Paulo: 2014, faixa 8.

MACHADO, Antonio Joan. **Cantares**. Manuel Serrat – Cantares (versão musicada do poema – 1969). Disponível em: <https://blogs.utopia.org.br/poesialatina/cantares-antonio-machado/>. Acesso em: 25 jan. 2024.

RACIONAIS MC'S. A vida é desafio. **Nada como um dia após o outro dia**, Boogie Naípe, São Paulo: 2002.

APÊNDICE A – MODELO DE SOLICITAÇÃO À UNIDADE DE ENSINO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

MINUTA DE OFÍCIO A SER ENCAMINHADO À UNIDADE DE ENSINO COMO REQUISITO PARA APROVAÇÃO DA PESQUISA NO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA EM SERES HUMANOS DA UFES

Cariacica/ES, _____ de _____, de _____.

Ofício nº ____ / ____

À Unidade de ensino: _____

Solicitamos autorização para a realização da pesquisa intitulada “Redes dialógicas com educandos de uma escola da Rede estadual de ensino do Espírito Santo sobre o Novo Ensino Médio”, desenvolvida pelo pesquisador Vitor Martins Graciliano. Trata-se de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Educação, vinculada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, sob orientação da Professora Dr. (a) Renata Duarte Simões e coorientação do Professor Dr. Alexandre Vieira Braga. A pesquisa tem objetivo de constituir com um grupo de educandos matriculados em uma escola da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo, redes dialógicas para compreender a avaliação que realizam acerca do Novo Ensino Médio (NEM) em seus processos formativos, tendo como *lôcus* de investigação a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, localizada em um bairro periférico da cidade de Cariacica/ES.

O estudo será de natureza qualitativa, com abordagem metodológica na pesquisa participante (Freire, 1988) e se realizará a partir dos seguintes procedimentos:

- solicitação à Rede Estadual de Educação do Espírito Santo, por meio da Superintendência Regional de Educação de Cariacica e à Unidade de ensino envolvida para a realização da pesquisa;
- diálogo e consulta à escola, por meio da equipe gestora e profissionais envolvidos, apresentando o projeto e dando ciência da pesquisa a ser desenvolvida na Unidade de Ensino e a assinatura de termo de anuência e participação no estudo em questão;
- consulta aos documentos que orientam o trabalho pedagógico da Unidade de Ensino, tais como: Projeto Político Pedagógico, Plano de Ação, Plano de trabalho docente, documentação pedagógica relacionado ao Novo Ensino Médio;

- diálogo e consulta aos sujeitos participantes da pesquisa para apresentar o projeto e os procedimentos da pesquisa, bem como assinatura de termo de anuência de seus responsáveis (quando menores de idade);
- observação sistemática do cotidiano da escola para compreender os procedimentos adotados para a implantação e desenvolvimento do Novo Ensino Médio na unidade escolar, considerando como se dá o desenvolvimento do trabalho pedagógico e das práticas educacionais realizadas com os estudantes público-alvo da pesquisa;
- realização de rodas de conversa com dez alunos selecionados das 3ª séries do Ensino Médio da unidade de ensino participantes da pesquisa, sobre a avaliação que realizam acerca do Novo Ensino Médio em seus processos formativos.

A investigação envolverá as cinco turmas com aproximadamente 150 estudantes (30 por turma) e, dentre esses agrupamentos, dez estudantes público-alvo das rodas de conversa. O estudo se dará em dois momentos: o primeiro, de observação sistemática e análise documental. O segundo momento de realização das rodas de conversa.

A partir dos apontamentos, destacamos que a coleta dos dados se dará no período de Outubro a novembro de 2024, posteriormente a pesquisa desenvolvida na Unidade de Ensino será feita a análise e discussão dos dados.

Enfatiza-se que os dados coletados durante a pesquisa são de cunho confidencial e não serão divulgados sem a prévia autorização dos sujeitos participantes, destacadamente, quando estiver relacionada às gravações de áudios e entrevistas ou qualquer outra forma de exposição desses participantes.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos, nos meios acadêmicos e científicos, os resultados obtidos de forma consolidada, considerando a responsabilidade ética de solicitar a prévia autorização aos sujeitos participantes e a não identificação destes na realização da pesquisa.

Prof.º Vitor Martins Graciliano
Pesquisador

Prof.ª Dr. (a) Renata Duarte Simões
Orientadora

Prof.º Dr. Alexandre Vieira Braga
Coorientador

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

A pessoa pela qual você é responsável está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Redes dialógicas com educandos de uma escola da Rede estadual de ensino do Espírito Santo sobre o Novo Ensino Médio”, desenvolvida pelo pesquisador Vitor Martins Graciliano. Trata-se de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Educação, vinculada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, sob orientação da Professora Dr. (a) Renata Duarte Simões e coorientação do Professor Dr. Alexandre Vieira Braga. A pesquisa tem objetivo de constituir com um grupo de educandos matriculados em uma escola da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo, redes dialógicas para compreender a avaliação que realizam acerca do Novo Ensino Médio (NEM) em seus processos formativos, tendo como *lôcus* de investigação a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, localizada em um bairro periférico da cidade de Cariacica/ES.

O convite para a participação do(a) estudante levou em consideração como critérios: ser estudante público da Rede Estadual do Espírito Santo e cursar a 3ª série do Ensino Médio.

Afirmamos que o consentimento para a sua participação é voluntária, ou seja, não é obrigatória e tanto você como o/a estudante pode decidir pela participação ou não na pesquisa e, ainda, mesmo aceitando em participar do estudo, você e/ou o/a estudante poderão desistir a qualquer momento, não acarretando nenhum dano/prejuízo a você ou ele/a na unidade de ensino.

Destacamos que a pesquisa será realizada sob os pressupostos da ética e que os dados são confidenciais e que será garantida a privacidade tanto do (a) estudante participante como a sua como responsável por esse sujeito, entretanto, consideramos muito importante a participação do (a) estudante, o que trará muitas contribuições para a pesquisa e o campo educacional.

Como a pesquisa será no local de estudo, informamos que você não terá nenhuma despesa referente ao estudo em questão e que, porventura, caso seja necessário algum recurso, os gastos serão ressarcidos pelo pesquisador Prof.º Vitor Martins Graciliano. A investigação elege como campo de pesquisa uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, localizado no bairro Independência, na cidade de Cariacica-ES, e envolve estudantes matriculados nas turmas de 3ª série do Ensino Médio.

A autorização solicitada é para que o/a estudante sob sua responsabilidade possa participar de três rodas de conversa, que terão seus áudios gravados e registros fotográficos, desenvolvidas com um grupo de dez educandos dos terceiros anos do Ensino Médio da EEEFM “José Vitor Filho” sobre a formação do Novo Ensino Médio. Solicitamos a autorização para que sejam realizados registros (áudios, vídeos, fotos e gravações de vozes e afins) durante o estudo, para fins de estudo e com base nos preceitos éticos da pesquisa. Para além dessa participação os participantes serão convidados a responder um questionário com o total de vinte perguntas, sobre sua formação nessa etapa da educação básica.

A pesquisa será realizada no turno em que a criança/estudante está matriculado/a e não haverá necessidade de deslocamento, nem custos ou despesas. As observações participantes e as rodas de conversa acontecerão no espaço interno da escola, com o tempo estimado de realização em dois meses: outubro e novembro de 2024. Os três encontros específicos das rodas de conversas terão a duração máxima de 60 minutos. A divulgação da pesquisa ocorrerá somente nos meios acadêmicos, educacionais e científicos, com os resultados obtidos de forma consolidada, considerando a responsabilidade ética com a autorização dos sujeitos participantes e a não identificação destes na realização da pesquisa.

Informamos que toda pesquisa que envolve seres humanos é acometida de riscos. Neste estudo, os riscos podem ser: timidez/inibição dos participantes nos momentos de entrevista e desconforto nos momentos de observação. Para sanar os riscos, adotaremos as seguintes estratégias: diálogo prévio com o coletivo, explicando sobre o estudo, aproximação do pesquisador com os/as participantes e momentos contínuos de conversa para que os participantes se sintam confortáveis com as ações decorrentes da pesquisa. Compreendemos que os benefícios desta pesquisa contribuam com a constituição de Redes Dialógicas com um grupo de educandos matriculados em uma escola da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo para compreender a avaliação crítica que realizam acerca do impacto do Novo Ensino Médio em seus processos formativos.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas pelos participantes e, quando necessário, poderá ser solicitado junto ao pesquisador as informações referentes a sua participação e/ou sobre a pesquisa, sendo tal solicitação realizada pelos canais disponibilizados.

Em caso de denúncias e/ ou intercorrências na pesquisa o/a participante poderá contactar o Comitê de Ética e Pesquisa da UFES pelos seguintes canais de comunicação: a) pelo telefone: (27) 3145-9820, b) pelo e-mail: cep.goiabeiras@gmail.com, c) comparecer pessoalmente ou envio de correspondência pelo correio, endereçado à: Av. Fernando Ferrari, 514; Campus Universitário, sala 07, do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910.

Ressaltamos que, caso necessite de quaisquer elucidações referentes a pesquisa ou tenha dúvidas, entre em contato com o pesquisador responsável: prof. ° Vitor Martins Graciliano pelos meios de comunicação disponibilizados a seguir: 1) e-mail: vitormartins_g@hotmail.com; 2) telefone: (27) 99905-0736.

Enfatiza-se que os dados coletados durante a pesquisa são de cunho confidencial e não serão divulgados sem a prévia autorização dos sujeitos participantes, destacadamente, quando estiver relacionada ao uso de áudios ou qualquer outra forma de exposição desses participantes.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos, nos meios acadêmicos e científicos, os resultados obtidos de forma consolidada, considerando a responsabilidade ética de solicitar a prévia autorização aos sujeitos participantes e a não identificação destes na realização da pesquisa. Caso você concorde que o estudante participe desta pesquisa, deverá assinar ao final deste documento, que possui duas vias. O responsável legal receberá uma via deste documento a outra via é do pesquisador responsável pela pesquisa.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, sob guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS no 466/2012.

Conforme Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, se o/a voluntário/a vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação da pesquisa terá resguardado o direito à assistência e a recorrer à indenização.

Eu, _____, responsável legal pelo/a estudante _____, declaro ter compreendido os procedimentos a serem adotados durante a pesquisa, os objetivos a que se destina, os riscos e benefícios existente e, após ter conhecimento as informações contidas neste documento e ter sido orientado/a as questões sobre a participação de meu/minha tutelado/a, considerando a participação do/a estudante na referida e a minha participação direta (ou indireta) na pesquisa. Após esclarecido(a) sobre a pesquisa, eu decidi aceitar o convite para participar deste estudo. Estou ciente de que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

O pesquisador responsável declara que esta pesquisa foi avaliada e autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos/UFES e que todos os procedimentos experimentais estão sendo realizados em consonância com princípios éticos, de acordo com as Resoluções nº 466/12 e 510/16 do CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, que estabelecem as diretrizes e normas regulamentadoras para as pesquisas envolvendo seres humanos no país.

[] Estou **de acordo** com a participação nesta pesquisa da pessoa pela qual sou responsável e autorizo que sejam realizados registros (áudios, vídeos, gravações de vozes e afins) durante o estudo, para fins de estudo e com base nos preceitos éticos da pesquisa.

[] **Não estou de acordo** com a participação nesta pesquisa da pessoa pela qual sou responsável e **não autorizo** que sejam realizados registros (áudios, vídeos, gravações de vozes e afins) durante o estudo, para fins de estudo e com base nos preceitos éticos da pesquisa.

Cariacica, _____ de _____ de _____.

Assinatura do/a Responsável

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você, está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “Redes dialógicas com educandos de uma escola da Rede estadual de ensino do Espírito Santo sobre o Novo Ensino Médio”, sua participação foi autorizada por seu responsável, mas a escolha em participar é sua e avisamos que mesmo durante a pesquisa você pode desistir de participar.

O pesquisador tem o objetivo de realizar três Rodas de conversas com alunos da 3ª série do Ensino Médio da escola Jose Vitor Filho, sobre o Novo Ensino Médio (NEM), buscando compreender como os estudantes avaliam essa etapa do ensino básico, suas principais características, pontos positivos, negativos e as contribuições dessa formação para suas vidas.

As observações e registros realizados (áudios, entrevistas, diários de campo) são considerados seguros e os dados protegidos. Mas, existe a possibilidade de ocorrerem situações em que algumas pessoas possam se sentir tímidas e envergonhadas de participar das ações propostas. Como forma de resolver situações como essa, conversaremos com os estudantes, de forma individual e responsável, para que possam se sentir mais confortáveis. Caso ocorra algum mal-entendido, você poderá conversar com o professor responsável pela pesquisa: Prof. Vitor Martins Graciliano, por meio dos canais de comunicação disponíveis: 1) contato telefônico - (27) 99905-0736; 2) e-mail: vitor.graciliano@gmail.com, quando sentir necessário.

Compreendemos que os benefícios desta pesquisa contribuam com a constituição de Redes Dialógicas com um grupo de educandos matriculados em uma escola da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo para compreender a avaliação crítica que realizam acerca do impacto do Novo Ensino Médio em seus processos formativos.

Afirmamos que sua participação é voluntária, ou seja, você não é obrigado a participar, e pode decidir pela participação ou não na pesquisa e, ainda, mesmo aceitando em participar do estudo, você poderá desistir a qualquer momento sem justificativas.

Caso você aceite, participará de três rodas de conversas, que terão somente os áudios grafados e registros fotográficos, com um grupo de dez estudantes, seus colegas, que estudam nos terceiros anos da sua escola. Além dessa participação você será convidado (a) a responder um questionário com o total de vinte perguntas, sobre sua formação no ensino médio.

Os três encontros específicos das rodas de conversas terão a duração máxima de 60 minutos cada um. A divulgação da pesquisa ocorrerá somente nos meios acadêmicos, educacionais e científicos, com os resultados obtidos de forma consolidada, considerando a responsabilidade ética com as autorizações e não identificação dos participantes na divulgação da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas por você, quando necessário, poderá ser solicitado junto ao pesquisador as informações referentes sua participação e/ou sobre a pesquisa. Informo, ainda, que caso seja utilizado recursos de audiovisuais na pesquisa, eles serão descaracterizados, de modo que nenhum participante da pesquisa seja exposto e que as falas/narrativas apresentação nomes ou símbolos (números, termos, nomes de personagens) serão fictícias.

Reafirmamos que não será necessário você sair da escola e ir a outro lugar para participar da pesquisa, pois todo estudo acontecerá junto à escola e no turno que você estuda. Não haverá nenhuma divulgação do seu nome, das pessoas que estão participando da pesquisa e não será dada nenhuma informação a pessoas estranhas sobre esse estudo. Toda a pesquisa e os resultados serão publicados sem a identificação das pessoas e serão publicados em forma de teses, artigos científicos e afins na Ufes e ou eventos, resguardados os sigilos e proteção das pessoas participantes. Se houver dúvidas, entre em contato com a professor responsável pelos meios disponibilizados acima.

Considerando o que foi apresentado, eu _____
aceito participar da pesquisa “**Redes dialógicas com educandos de uma escola da Rede estadual de ensino do Espírito Santo sobre o Novo Ensino Médio**”, que vai contribuir com a melhoria da escola e ajudar a construir possibilidades de novas políticas públicas para o Ensino Médio.

Entendi como a pesquisa vai acontecer, que diferentes coisas podem acontecer, boas e ruins e que posso dizer SIM e PARTICIPAR do estudo ou de dizer NÃO. Também posso, durante a pesquisa dizer NÃO a qualquer momento e desistir de participar e isso não vai me prejudicar em nada na escola. O professor responsável pela pesquisa pediu autorização ao meu responsável e tirou minhas dúvidas. Eu ainda recebi uma Via deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, li e concordei em participar da pesquisa.

Cariacica, _____ de _____ de _____.

Assinatura da/o Participante

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA OS EDUCANDOS PARTICIPANTES DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

CENTRO DE EDUCAÇÃO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TÍTULO DO PROJETO

REDES DIALÓGICAS COM EDUCANDOS DE UMA ESCOLA DA REDE
ESTADUAL DO ESPÍRITO SANTO SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO

Nome: _____

Endereço: Rua: _____, nº _____

Bairro: _____, Município _____, UF _____

Gênero: M () F () Outro () A família recebe algum auxílio do governo: Sim () Não ()

É estudante da 3ª série:

() Ensino Médio Regular () Técnico de Logística integrado ao Ensino Médio

() Técnico de Administração integrado ao Ensino Médio

Desenvolve alguma atividade remunerada? Não () Sim () Se sim, qual das opções abaixo:

() estágio () menor aprendiz () Carteira assinada () informal () empreendedor (MEI)

1. Qual o maior grau de instrução dos seus responsáveis?

Ensino fundamental incompleto ()

Ensino médio completo ()

Ensino fundamental completo ()

Ensino Superior incompleto ()

Ensino médio incompleto ()

Ensino Superior completo ()

2. Como você ficou sabendo do processo de seleção para composição das turmas que formariam o Novo Ensino Médio nessa unidade de Ensino?

5. Você estar na modalidade (regular ou técnica integrada ao regular) que gostaria de estar no Novo Ensino Médio? Sim Não
6. Houve melhoras no desenvolvimento do Novo Ensino Médio da 1ª série para a sua série atual? Sim Não
7. Há a participação da família e da comunidade no desenvolvimento do Novo Ensino Médio? Sim Não
8. Quais os pontos positivos do Novo Ensino Médio?
- a) As novas disciplinas
- b) Os conteúdos apresentados
- c) A turma de ensino regular
- d) A turma de ensino técnico integrado ao ensino regular
9. Quais os pontos negativos do Novo Ensino Médio?
- a) As novas disciplinas
- b) Os conteúdos apresentados
- c) A turma de ensino regular
- d) A turma de ensino técnico integrado ao ensino regular
10. Quais os pontos de atenção que podem ser trabalhados para a melhoria do Novo Ensino Médio?
- a) Indisciplina dos alunos
- b) Conteúdos ensinados
- c) Metodologias (forma que os professores ensinam)
- d) Novas disciplinas
11. Como você se sente em relação a sua formação no Novo Ensino Médio?
- a) Mais preparado para o mercado de trabalho
- b) Mais preparado para prosseguir no estudo superior
- c) Mais preparado para empreender
- d) Nenhuma das opções
12. Por que você escolheu essa modalidade de ensino (regular ou técnica integrada ao regular)?
- _____
- _____
13. Como você se sente em relação a modalidade de ensino que você está cursando?
- _____
- _____
14. Quais eram as suas expectativas em relação ao Novo Ensino Médio?
- _____
- _____
15. Quais foram suas primeiras concepções em relação às novas disciplinas do Novo Ensino Médio?
- _____
- _____
16. Quais são suas percepções em relação ao seu aprendizado no Novo Ensino Médio?
- _____
- _____

APÊNDICE E – ROTEIRO DAS RODAS DE CONVERSA COM OS EDUCANDOS PARTICIPANTES DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

CENTRO DE EDUCAÇÃO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TÍTULO DO PROJETO

REDES DIALÓGICAS COM EDUCANDOS DE UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DO ESPÍRITO SANTO SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO

ROTEIRO DAS RODAS DE CONVERSA

Duração: 60 minutos, assim divididos: a) momento de apresentação; b) escrita e reflexões, c) escutas; d) avaliação e) considerações finais.

1º passo: organização do espaço onde ocorrerá a dinâmica.

Montagem, preparação e teste dos equipamentos e da sala onde ocorrerá a roda de conversa, com as cadeiras dispostas em um círculo, de forma em que os participantes se sintam à vontade.

2º Passo: Começando a Roda de Conversa

- ✓ Recepção dos participantes informalmente de forma a criar um ambiente acolhedor.
- ✓ Entrega de papéis e caneta hidrográfica a cada um dos participantes.
- ✓ Orientações aos participantes para que usem a folha de papel para fazerem anotações livres, porém rápidas, de forma a sintetizar as ideias antes dos diálogos.
- ✓ Iniciar a roda de conversa com a apresentação de slides.

3º passo: Desenvolvimento

Após a introdução de cada temática é importante que, antes do momento “Diz aí”, que é o momento em que se dão os diálogos, o mediador conceda aproximadamente 05 minutos para os participantes refletirem sobre as perguntas apresentadas e tomarem nota de suas reflexões no papel entregue. Passados os 05 minutos o mediador inicia a conversa pedindo para que alguém fale. A partir daí os diálogos ocorrem. O papel do mediador é problematizar as temáticas de forma a incentivar o diálogo e despertar reflexões. No final da rodada, recolher as notas e guardar.

4º passo: A avaliação

A avaliação será feita a partir das sínteses produzidas pelos participantes após o processo descrito acima. Com a ideia de autorreflexão, com os tópicos a seguir como referências:

Gerou conhecimento? Houve síntese entre os temas? Conseguiram dialogar com os temas apresentados com a realidade? O processo permitiu aos participantes refletirem sobre suas práticas/ações na sociedade?

APÊNDICE F – MODELO DE MINUTA À SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE CARIACICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

MINUTA DE OFÍCIO A SER ENCAMINHADO SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO COMO REQUISITO PARA APROVAÇÃO DA PESQUISA NO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA EM SERES HUMANOS DA UFES

Cariacica/ES, _____ de _____, de _____.

Ofício nº ____ / ____

À Superintendência Regional de Educação de Cariacica

Exma. Sra. Superintendente de Educação

Solicitamos autorização para a realização da pesquisa intitulada “Redes dialógicas com educandos de uma escola da Rede estadual de ensino do Espírito Santo sobre o Novo Ensino Médio”, desenvolvida pelo pesquisador Vitor Martins Graciliano. Trata-se de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Educação, vinculada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, sob orientação da Professora Dr. (a) Renata Duarte Simões e coorientação do Professor Dr. Alexandre Vieira Braga. A pesquisa tem objetivo de constituir com um grupo de educandos matriculados em uma escola da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo, redes dialógicas para compreender a avaliação que realizam acerca do Novo Ensino Médio (NEM) em seus processos formativos, tendo como *locus* de investigação a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, localizada em um bairro periférico da cidade de Cariacica/ES.

O estudo será de natureza qualitativa, com abordagem metodológica na pesquisa participante (Freire, 1988) e se realizará a partir dos seguintes procedimentos:

- solicitação à Rede Estadual de Educação do Espírito Santo, por meio da Superintendência Regional de Educação de Cariacica e à Unidade de ensino envolvida para a realização da pesquisa;
- diálogo e consulta à escola, por meio da equipe gestora e profissionais envolvidos, apresentando o projeto e dando ciência da pesquisa a ser desenvolvida na Unidade de Ensino e a assinatura de termo de anuência e participação no estudo em questão;
- consulta aos documentos que orientam o trabalho pedagógico da Unidade de Ensino, tais como: Projeto Político Pedagógico, Plano de Ação, Plano de trabalho docente, documentação pedagógica relacionado ao Novo Ensino Médio;

- diálogo e consulta aos sujeitos participantes da pesquisa para apresentar o projeto e os procedimentos da pesquisa, bem como assinatura de termo de anuência de seus responsáveis (quando menores de idade);
- observação sistemática do cotidiano da escola para compreender os procedimentos adotados para a implantação e desenvolvimento do Novo Ensino Médio na unidade escolar, considerando como se dá o desenvolvimento do trabalho pedagógico e das práticas educacionais realizadas com os estudantes público-alvo da pesquisa;
- realização de rodas de conversa com dez alunos selecionados das 3ª séries do Ensino Médio da unidade de ensino participantes da pesquisa, sobre a avaliação que realizam acerca do Novo Ensino Médio em seus processos formativos.

A investigação envolverá as cinco turmas com aproximadamente 150 estudantes (30 por turma) e, dentre esses agrupamentos, dez estudantes público-alvo das rodas de conversa. O estudo se dará em dois momentos: o primeiro, de observação sistemática e análise documental. O segundo momento de realização das rodas de conversa.

A partir dos apontamentos, destacamos que a coleta dos dados se dará no período de outubro a novembro de 2024, posteriormente a pesquisa desenvolvida na Unidade de Ensino será feita a análise e discussão dos dados.

Enfatiza-se que os dados coletados durante a pesquisa são de cunho confidencial e não serão divulgados sem a prévia autorização dos sujeitos participantes, destacadamente, quando estiver relacionada às gravações de áudios e entrevistas ou qualquer outra forma de exposição desses participantes.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos, nos meios acadêmicos e científicos, os resultados obtidos de forma consolidada, considerando a responsabilidade ética de solicitar a prévia autorização aos sujeitos participantes e a não identificação destes na realização da pesquisa.

Prof.º Vitor Martins Graciliano
Pesquisador

Prof.ª Dr. (a) Renata Duarte Simões
Orientadora

Prof.º Dr. Alexandre Vieira Braga
Coorientador

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO CAMPUS
GOIABEIRA - UFES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Redes dialógicas com educandos de uma escola da rede estadual de ensino do Espírito Santo sobre o Novo Ensino Médio

Pesquisador: VITOR MARTINS GRACILIANO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 79309524.0.0000.5542

Instituição Proponente: Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.919.587

Apresentação do Projeto:

Resumo:

O estudo traz como tema central a composição de redes dialógicas com estudantes sobre o Novo Ensino Médio (NEM). A presente investigação elege como objetivo geral constituir com um grupo de educandos matriculados em uma escola da Rede Estadual de Ensino do ES redes dialógicas para compreender a avaliação que realizam acerca do NEM em seus processos formativos. Os objetivos específicos são: a) compreender o processo de criação e implementação do NEM e as principais diretrizes que orientam tal política na educação brasileira; b) analisar a implementação do NEM no âmbito da Rede Estadual de Ensino do ES; c) problematizar os modos de operacionalização do NEM no cotidiano de uma unidade de ensino da Rede Estadual de Ensino do ES; d) entender, pela via de redes dialógicas constituídas com um grupo de estudantes, a compreensão que possuem sobre o NEM e as implicações dessa política em sua formação; e) elaborar como produto educacional um caderno com a sistematização das rodas de conversas vividas com os educandos. Como referencial teórico, dialoga com Paulo Freire e de autores que tratam do NEM. A

metodologia se constitui por meio da pesquisa qualitativa e participante, realizada a partir da consulta documental, momentos de observação participante e rodas de conversa com educandos do 3º ano do Ensino Médio de uma Escola da Rede Estadual de Ensino do ES. Espera-se, como resultado, a produção de conhecimentos acerca do NEM e a análise das

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Golabelras **CEP:** 29.075-910

UF: ES **Município:** VITORIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.golabelras@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO CAMPUS
GOIABEIRA - UFES



Continuação do Parecer: 6.919.587

contribuições de redes dialógicas com os educandos para reflexão crítica da referida política e o impacto dela na formação desses sujeitos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Constituir com um grupo de educandos matriculados em uma escola da Rede Estadual de Ensino do ES redes dialógicas para compreender a avaliação que realizam acerca do NEM em seus processos formativos.

Objetivo Secundário:

a) compreender o processo de criação e implementação do NEM e as principais diretrizes que orientam tal política na educação brasileira; b) analisar a implementação do NEM no âmbito da Rede Estadual de Ensino do ES; c) problematizar os modos de operacionalização do NEM no

cotidiano de uma unidade de ensino da Rede Estadual de Ensino do ES; d) entender, pela via de redes dialógicas constituídas com um grupo de estudantes, a compreensão que possuem sobre o NEM e as implicações dessa política em sua formação; e) elaborar como produto educacional um caderno com a sistematização das rodas de conversas vividas com os educandos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme apresenta o pesquisador no documento PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2320776.pdf (27/05/2024 00:31:37):

Riscos:

Estamos cientes dos riscos em relação ao constrangimento, ao desconforto e exposição. Entretanto, entendemos que ao lidar com a pesquisa com seres humanos esses riscos podem ocorrer. Para tanto, buscamos pela via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e por meio da Ética Profissional respeitar os participantes da pesquisa que coloquem em risco seu percurso escolar e seu processo de formação.

Benefícios:

Compreendemos que os benefícios desta pesquisa contribuam com a constituição de Redes Dialógicas com um grupo de educandos matriculados em uma escola da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo para compreender a avaliação crítica que realizam acerca do impacto do Novo Ensino Médio em seus processos formativos.

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabelras **CEP:** 29.075-910

UF: ES **Município:** VITORIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabelras@gmail.com

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO CAMPUS
GOIABEIRA - UFES**



Continuação do Parecer: 6.919.587

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta relevância científica e social e está fundamentada no aspecto teórico e metodológico e trata-se de uma dissertação do Mestrado Profissional em Educação/Ufes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos obrigatórios estão em conformidade com o que estabelece as normativas éticas vigentes.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2320776.pdf	27/05/2024 00:31:37		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_ESTUDANTE.pdf	27/05/2024 00:25:27	VITOR MARTINS GRACILIANO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RESPONSAVEL.pdf	27/05/2024 00:25:12	VITOR MARTINS GRACILIANO	Aceito
Brochura Pesquisa	PROJETO_DE_PESQUISA_BROCHURA.pdf	27/05/2024 00:23:43	VITOR MARTINS GRACILIANO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_BROCHURA_DETALHADO_INVESTIGADOR.pdf	22/04/2024 13:28:27	VITOR MARTINS GRACILIANO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	carta_de_anuencia_EEEFM_Jose_Vitor_Filho.pdf	16/04/2024 18:37:42	VITOR MARTINS GRACILIANO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	16/04/2024 18:37:30	VITOR MARTINS GRACILIANO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Assinada.pdf	09/04/2024 11:20:55	VITOR MARTINS GRACILIANO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
 Bairro: Goiabelras CEP: 29.075-910
 UF: ES Município: VITORIA
 Telefone: (27)3145-9820 E-mail: cep.goiabelras@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO CAMPUS
GOIABEIRA - UFES



Continuação do Parecer: 6.919.587

Não

VITORIA, 28 de Junho de 2024

Assinado por:
KALLINE PEREIRA AROEIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Golabelras CEP: 29.075-910
UF: ES Município: VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 E-mail: cep.golabelras@gmail.com