



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO**

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

**NEUSA MARA SILVEIRA DA PAIXÃO**

**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**

**VITÓRIA  
2023**



NEUSA MARA SILVEIRA DA PAIXÃO

**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 apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Regina Godinho de Alcântara

VITÓRIA

2023

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

---

P142" Paixão, Neusa Mara Silveira da, 1973-  
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 / Neusa Mara Silveira da Paixão. - 2023.  
182 f. : il.

Orientadora: Regina Godinho de Alcântara.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -  
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Ensino Médio. 2. Documentos Oficiais. 3. Cidadania. 4. Linguagem. I. Alcântara, Regina Godinho de. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---

## NEUSA MARA SILVEIRA DA PAIXÃO

### 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 apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

#### COMISSÃO AVALIADORA:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Godinho de Alcântara  
Orientadora

---

Prof. Dr. Alexandre Braga Vieira  
Membro Interno (PPGMPE/ UFES)

---

Prof. Dr. Fabio Luiz Alves de Amorim  
Membro Externo (Secretaria de Educação  
do Estado do Espírito Santo)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Priscila Monteiro Chaves  
Membro Externo (PPGE/Universidade  
Federal do Espírito Santo)

---

Prof. Dr. Rodrigo Ferreira Rodrigues  
Membro Externo (Instituto Federal do  
Espírito Santo)



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 28/08/2023 às 11:15

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/780274?tipoArquivo=O>



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 - MATRÍCULA 2094211 Coordenador - Coordenação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação Em 27/09/2023 às 14:13

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/805764?tipoArquivo=O>



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 - MATRÍCULA 2094211 Coordenador - Coordenação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação Em 27/09/2023 às 14:14

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/805767?tipoArquivo=O>



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por PRISCILA MONTEIRO CHAVES - SIAPE 1396546 Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE Em 21/09/2023 às 12:47

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/801598?tipoArquivo=O>



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 - MATRÍCULA 2094211 Coordenador - Coordenação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação Em 27/09/2023 às 14:13

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/805764?tipoArquivo=O>

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por me conduzir a mais esta vitória, dentre tantos momentos difíceis, de angústia, desespero e incertezas.

Aos meus pais, Neuza Silveira da Paixão e Máximo Ribeiro da Paixão, pelo amor incondicional, pelo apoio e paciência em meus momentos de ausência e pouca atenção durante estes longos meses de pesquisa.

Ao meu irmão, Ricardo Silveira da Paixão, pela grande ajuda nos momentos de sufoco desse trabalho, pela sua dedicação e companheirismo, compreendendo minhas limitações e correria.

Meu agradecimento em especial a minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Regina Godinho, um exemplo de profissional competente, íntegra, humana e humilde, um ser ímpar, verdadeiro exemplo a ser seguido, muito obrigada pelos puxões de orelha necessários, que fizeram com que eu engrenasse no desenvolvimento da pesquisa. Minha orientadora é uma verdadeira mãe, eu dedico essa conquista, esse título a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Regina Godinho de Alcântara, tenho certeza de que se não fosse ela, eu não teria chegado até aqui. Eu sei que sou responsável por alguns ou muitos fios de cabelo branco dela, eu necessito externar a minha admiração pela minha orientadora, pois é um ser raro, foi o meu alicerce nessa pesquisa.

Ao coordenador do curso do Mestrado Profissional, Prof. Dr<sup>o</sup> Alexandro Braga Vieira, o nosso Alex, foi o meu maior incentivador, vibrou junto comigo quando adentrei ao mestrado profissional, me ajudou muito, em todos os sentidos. Muito eficiente, atencioso, prestativo e colaborou muito com a nossa pesquisa.

A banca por ser composta por professores ilustres comprometidos com a educação, Prof. Dr<sup>o</sup> Alexandro Braga Vieira, Prof. Dr<sup>o</sup> Fábio Luiz Alvez Amorim, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Priscila Monteiro Chaves e Prof. Dr<sup>o</sup> Rodrigo Ferreira Rodrigues, tenho a honra de poder contar e compartilhar com vocês, essa minha vitória. Eu só tenho a agradecer. Ao casal de revisores de texto, Roberto Antônio Abílio e Denise Wanzeller Corrêa, verdadeiros anjos que a vida nos presenteou nessa reta final da pesquisa, foram fundamentais para a formatação desta dissertação, pessoas dedicadas e comprometidas, para nós não havia final de semana e nem madrugada, para revisar texto, todo momento era hora.

“O neoliberalismo olha 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. Segundo essa visão, a generalização desta concepção para todas as atividades do Estado produzirá uma sociedade melhor. Os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social. É dessa visão de mundo que advêm as finalidades que ele atribui à educação”.

(Luiz Carlos de Freitas)

## RESUMO

Pretende a reflexão acerca da contrarreforma denominada “Novo Ensino Médio”, ao encontro do conhecimento e compreensão de documentos que embasam essa organização, quais sejam: Base Nacional Comum Curricular (2018); Lei nº 13.415/2017; Portaria Nº 649/2018 (Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio); Portaria MEC nº 1.432/2018, bem como documentos da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo: Plano de Implementação do Novo Ensino Médio Capixaba (2019); as Diretrizes Pedagógicas para o Ensino Médio – Versão 1.0/2021; Catálogo dos Itinerários Formativos de Aprofundamento e o livro didático do componente curricular Projeto de Vida, do estado do Espírito Santo. O objetivo principal consiste em investigar o que expressam os mais recentes documentos oficiais curriculares relativos à contrarreforma do Novo Ensino Médio (2017/2018), acerca dos processos de ensino-aprendizagem dos estudantes brasileiros e, em particular, dos capixabas (estado do Espírito Santo), dessa etapa de ensino, com vistas ao desenvolvimento da cidadania e reflexão crítica dos discentes. Dialoga com Goodson (1995), Sacristán (2000), Silva (2003 e 2005), Libâneo (2008) e Freire (1997), no que tange às concepções de currículo e seus impactos no cotidiano escolar, elencando Covre (1991) com destaque para a aproximação ao conceito de cidadania. Em relação às questões atinentes à linguagem apoia-se nos estudos de Mikhail Bakhtin e seu Círculo (2002 e 2006). É de base qualitativa, com a realização de uma análise documental. Como produto educacional, evidencia a produção de um catálogo interativo, objetivando disponibilizar e apresentar para docentes da Educação Básica os mais recentes documentos curriculares oficiais relativos à contrarreforma do Ensino Médio, em nível nacional e estadual. O texto estrutura-se em sete capítulos basilares. No primeiro capítulo, dá-se a apresentação da trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora em alinhamento aos objetivos gerais e específicos. O segundo capítulo trata da revisão de literatura, apresentando trabalhos que já se debruçaram nessa temática de pesquisa ou se aproximaram dela. O terceiro capítulo é composto pelo referencial teórico metodológico, dialogando com os autores que embasaram o estudo. Seguidamente, o quarto capítulo consiste na apresentação da metodologia de pesquisa. O quinto capítulo apresenta a análise documental, por meio da qual intenta o diálogo com documentos relativos à contrarreforma do Ensino Médio. O sexto capítulo abre-se às contrapalavras e, no sétimo, apresentamos o produto educacional originado desta pesquisa, que se configurou como um Catálogo Interativo, intitulado “Marcos legais: o que nos dizem os documentos oficiais relativos à Reforma do Ensino Médio, no Brasil e no Estado do Espírito Santo”. Evidenciou-se os interesses sociais, políticos e econômicos que estão *por trás* da mudança na organização da etapa do Ensino Médio, presentes nos documentos oficiais que balizam o “Novo Ensino Médio” no Brasil e no estado do Espírito Santo, bem como possibilitou interpelar o currículo imposto pela referida contrarreforma no sentido de sua contribuição para uma prática pedagógica que proporcione o incremento da cidadania e reflexão crítica dos discentes, haja vista que o seu engessamento acaba por impedir o desenvolvimento de ações que evidenciem a participação dos estudantes em atividades que possibilitem, de forma dialógica e discursiva, a participação política e cidadã, trazendo a linguagem como mote de todo o processo.

**Palavras-chave:** Novo Ensino Médio. Documentos Oficiais. Cidadania. Reflexão crítica. Linguagem.

## ABSTRACT

It intends to reflect on the counter-reformation called “New Secondary Education”, meeting the knowledge and understanding of documents that support this organization, namely: National Common Curricular Base (2018); Law No. 13,415/2017; Ordinance No. 649/2018 (Support Program for New High School); MEC Ordinance No. 1,432/2018, as well as documents from the Espírito Santo State Education Network: Implementation Plan for the New Capixaba High School (2019); the Pedagogical Guidelines for Secondary Education – Version 1.0/2021; Catalog of Deepening Training Itineraries and the textbook of the Life Project curricular component, from the state of Espírito Santo. The main objective is to investigate what the most recent official curriculum documents regarding the counter-reform of the New High School (2017/2018) express about the teaching-learning processes of Brazilian students and, in particular, of capixabas (state of Espírito Santo), of this teaching stage, with a view to developing citizenship and critical reflection by students. It dialogues with Goodson (1995), Sacristán (2000), Silva (2003 and 2005), Libâneo (2008) and Freire (1997), regarding the concepts of curriculum and its impacts on the school routine, highlighting Covre (1991) to approach the concept of citizenship. With regard to language-related issues, it relies on studies by Mikhail Bakhtin and His Circle (2002 and 2006). It is qualitative based, with a documentary analysis. As an educational product, it highlights the production of an interactive catalog, aiming to make available and present to Basic Education teachers the most recent official curricular documents related to the High School counter-reformation, at national and state level. The text is structured in six basic chapters. In the first chapter, the academic and professional trajectory of the researcher is presented in line with the general and specific objectives. The second chapter deals with the literature review, presenting works that have already addressed this research theme or approached it. The third chapter is composed of the methodological theoretical framework, dialoguing with the authors who supported the study. Then, the fourth chapter consists of the presentation of the research methodology. The fifth chapter presents the documental analysis, through which it attempts a dialogue with documents related to the Secondary Education counter-reformation, in the sixth, it opens up to counterwords and, in the seventh, we present the educational product originated from this research, which was configured as an Interactive Catalog, entitled “Legal frameworks: what the official documents regarding the Reform of Secondary Education in Brazil and the State of Espírito Santo tell us”. The social, political and economic interests that are behind the change in the organization of the Secondary Education stage were evidenced, present in the official documents that guide the “New Secondary Education” in Brazil and in the state of Espírito Santo, as well as making it possible to question the curriculum imposed by the referred counter-reformation in the sense of its contribution to a pedagogical practice that provides the increase of citizenship and critical reflection of the students, considering that its immobilization ends up preventing the development of actions that demonstrate the participation of students in activities that allow, in a dialogic and discursive way, political and citizen participation, bringing language as the motto of the whole process.

Keywords: New High School. Citizenship. Critical reflection. Language.



## LISTA DE SIGLAS

- BDTD** - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CCHN** - Centro de Ciências Humanas e Naturais
- CONSED** - Conselho Nacional de Secretários de Educação
- ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio
- EAD** - Educação a Distância
- FAPES** - Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo
- GEPALP** - Grupo de Estudos e Pesquisas em Processos de Apropriação em Língua Portuguesa
- IBCT** - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IFES** - Instituto Federal do Espírito Santo
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep);
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** - Ministério da Educação
- NEM** - Novo Ensino Médio
- PAEBES** - Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PAPFC** - Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular
- PCA** - Professor Coordenador de Área
- PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDDE** – Programa Dinheiro Direto na Escola
- PNE** - Plano Nacional de Educação
- PNLD** - Programa Nacional do Livro e do Material Didático
- PIVIC** - Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica
- PFC** – Proposta de Flexibilização Curricular
- PROFLETRAS** – Mestrado Profissional em Letras do Ifes
- PPGE** - Programa de Pós-Graduação em Educação

**PPGEL** - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

**PPGMPE** - Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação

**PPP** - Plano Político Pedagógico

**REM** - Reforma do Ensino Médio

**SEE** - Secretarias de Educação Estaduais

**SEDU** - Secretaria da Educação

**SRE** - Superintendência Regional de Educação

**UFES** - Universidade Federal do Espírito Santo

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - 1º DESCRITOR E/OU PALAVRA-CHAVE: “LINGUAGEM E A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA” .....	36
Quadro 2 - 2º DESCRITOR E/OU PALAVRA-CHAVE: “OS ESTUDANTES SECUNDARISTAS E AS OCUPAÇÕES DOS ANOS DE 2015 E 2016” .....	43
Quadro 3 - 3º DESCRITOR E/OU PALAVRA-CHAVE: “CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO: ITINERÁRIOS FORMATIVOS E BNCC” .....	50
Quadro 4 - 4º DESCRITOR E/OU PALAVRA-CHAVE: “CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO ESPÍRITO SANTO” .....	52
Quadro 5 - 5º DESCRITOR E/OU PALAVRA-CHAVE: “PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO”. .....	53
Quadro 6 - 6º DESCRITOR E/OU PALAVRA-CHAVE: “Itinerários formativos e Ensino Médio” .....	54
Quadro 7 - Fontes dos documentos .....	83
Quadro 8 - Eixos Estruturantes dos Itinerários Formativos .....	101
Quadro 9 - Tipos de Itinerários Formativos .....	105
Quadro 10 - Comparativos das Leis 5.692/71 e 13.415/2017 .....	110
Quadro 11 - Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio .....	114
Quadro 12 - Cronograma de entrega de materiais didáticos – PNLD .....	115
Quadro 13 - Organograma da oferta do Novo Ensino Médio Capixaba .....	126
Quadro 14 - Livro Didático - Projeto de Vida Quadro .....	129
Quadro 15 - Componente Curricular Redação nas três séries do Ensino Médio .....	137
Quadro 16 - Organização Curricular de Redação ofertada somente na 2ª e 3ª Séries do Ensino Médio .....	138
Quadro 17: Organização Curricular de Redação ofertada apenas na 3ª Série .....	138
Quadro 18: Os dez Itinerários Formativos de Aprofundamentos do Novo Ensino Médio Capixaba .....	141
Quadro 19: Itinerários Formativos de Aprofundamentos por Área do Conhecimento .....	141
Quadro 20: Itinerários Formativos de Aprofundamentos Entre as Áreas do Conhecimento .....	142

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Competências Gerais da Educação Básica .....	97
Figura 2 – Estrutura Curricular do Novo Ensino Médio .....	124
Figura 3 - Ampliação da carga horária .....	125

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>REVISÃO DE LITERATURA: O DIÁLOGO COM OUTRAS PESQUISAS</b> ....	<b>34</b>
2.1	DESCRITOR 1: LINGUAGEM E A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA .....	35
2.2	DESCRITOR 2: OS ESTUDANTES SECUNDARISTAS E AS OCUPAÇÕES DOS ANOS DE 2015 E 2016.....	42
2.3	OS DESCRITORES QUE EMERGIRAM A PARTIR DO DIÁLOGO COM OS TRABALHOS ENCONTRADOS .....	50
2.4	APRESENTANDO OS NOVE TRABALHOS ELENCADOS .....	55
2.5	UM DIÁLOGO ENTRE OS NOVE TRABALHOS ELENCADOS .....	64
<b>3</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>67</b>
3.1	AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE ENUNCIADO E SUA ABORDAGEM NO COTIDIANO ESCOLAR .....	67
3.2	AS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO NO COTIDIANO ESCOLAR .....	70
	<b>3.2.1 Os três “níveis” de currículo</b> .....	<b>73</b>
3.3	A CRITICIDADE COMO TAREFA DA ESCOLA.....	75
3.4	O CONCEITO DE CIDADANIA: A QUAL CIDADANIA ESTAMOS NOS REFERINDO?.....	76
	<b>3.4.1 A cidadania no tempo e no espaço</b> .....	<b>76</b>
3.5	O CONCEITO DE CIDADANIA NA CONTEMPORANEIDADE .....	77
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>81</b>
<b>5</b>	<b>AS ANÁLISES: INICIANDO O DIÁLOGO COM E SOBRE OS DOCUMENTOS CURRICULARES A SEREM ANALISADOS</b> .....	<b>86</b>
5.1	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2017): O PROCESSO DE PRODUÇÃO DAS TRÊS VERSÕES.....	86
	<b>5.1.1 A primeira versão da BNCC</b> .....	<b>88</b>
	<b>5.1.2 A segunda e terceira versões da BNCC</b> .....	<b>89</b>
	<b>5.1.3 A BNCC (2017) e sua estrutura</b> .....	<b>92</b>
5.2	LEI Nº 13.415/2017 – LDB.....	93
5.3	A BNCC DO ENSINO MÉDIO, EM DIÁLOGO COM A LEI Nº 13.415/2017, A PORTARIA Nº 1.432/2018 E A RESOLUÇÃO Nº 3/CNE/CEB DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018.....	95

5.4	A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NOS ESTADOS DA FEDERAÇÃO: O PROGRAMA DE APOIO AO NOVO ENSINO MÉDIO (PRONEM) – DOCUMENTO ORIENTADOR INSTITUÍDO PELA PORTARIA Nº 649/2018 – E OUTROS DOCUMENTOS AFINS.....	112
5.4.1	<b>Alguns Programas anteriores: o contraponto com o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProNem) –.....</b>	<b>115</b>
5.5	A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO: NOVO ENSINO MÉDIO CAPIXABA .....	121
5.5.1	<b>O Plano de Implementação do Novo Ensino Médio Capixaba.....</b>	<b>123</b>
5.5.2	<b>Novo Ensino Médio Capixaba – Diretrizes Pedagógicas para o Ensino Médio – Versão 01/2021 .....</b>	<b>127</b>
5.5.3	<b>O Catálogo dos Itinerários Formativos de Aprofundamento .....</b>	<b>140</b>
6	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>145</b>
7	<b>PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>	<b>151</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>154</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>167</b>

## 1 INTRODUÇÃO

No ano de 2016, foi aprovada a Medida Provisória 746/2016 (BRASIL, 2016a), no então governo do presidente Michel Temer, a qual visava alterar a carga horária e a estrutura curricular da etapa do Ensino Médio. Tal medida foi considerada autoritária, acarretando diversas críticas, uma vez que a população não foi consultada e o público mais interessado, o adolescente, foi deixado à margem das discussões, provocando inúmeras ocupações de escolas públicas no país, por parte dos estudantes nelas matriculados, devido à estrutura e ao conteúdo curricular proposto, bem como ao fechamento de escolas iniciado no ano de 2015 pelo governo de Geraldo Alckmin, em São Paulo.

A despeito de toda a movimentação estudantil, em 16 de fevereiro de 2017, também no governo do citado presidente, foi sancionada a Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), decorrente da medida provisória - MP 746/2016 (BRASIL, 2016a), propondo a alteração da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabelecendo uma mudança na estrutura do Ensino Médio, denominada “Novo Ensino Médio”. No governo do presidente Jair Bolsonaro, com a publicação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2018) (BRASIL, 2018a), tal contrarreforma ganha formato com vistas à sua implementação, com a prerrogativa de retomar a reforma prevista no Governo Temer.

Pesquisas apontam<sup>1</sup> que a etapa do Ensino Médio no Brasil apresenta recorrentes questões que necessitam ser debatidas de forma colaborativa entre comunidade escolar e sociedade em geral, no sentido de que medidas sejam encaminhadas ao encontro de sua real reparação.

Mediante o explicitado, questionamos: em que medida os discentes e docentes envolvidos nessa etapa de ensino, atualmente e quando da reforma dos anos 2016-2017, participaram do(s) processo(s) de produção e implementação dos documentos referentes? E em que medida tais reformas fomentam, pela via da linguagem enquanto participação efetiva nos processos interativos que permeiam a vida social, o engajamento ativo dos estudantes nas diferentes instâncias sociais? De que forma(s) tais documentos, a despeito dos objetivos apontados em seus textos,

---

<sup>1</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD - 2019).

fomentam o desenvolvimento da cidadania e da consciência crítica dos discentes dessa etapa de ensino?

Corroborando o referencial bakhtiniano de linguagem, compreendemos que a linguagem só pode ser compreendida considerando a situação de interação na qual está inserida, o que implica concebê-la em uma perspectiva enunciativo-discursiva, por meio de uma abordagem dialógica. Nesse sentido, Bakhtin (2009, p.127) considera que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Nessa perspectiva, nossa pesquisa instiga-nos a (re)pensar o trabalho com a linguagem para os estudantes do Ensino Médio, com destaque para suas potencialidades linguístico-discursivas, uma vez que, para nós, é essencial que o aluno compreenda que a linguagem é parte integrante de sua vida, e seu desenvolvimento é indispensável para o processo de apropriação do conhecimento, em qualquer área do saber, e para sua participação como cidadãos nos mais diversos contextos sociais de interlocução. Logo, evidenciamos o papel central que o trabalho sistemático com a linguagem deve ter no planejamento pedagógico de qualquer disciplina e ou área do conhecimento, com especial relevo para o incentivo à leitura e à produção textual oral e escrita, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio.

Tendo em vista tais colocações, passamos a apresentar um pouco de nossa trajetória pessoal e profissional e, correlatamente, a motivação para o desenvolvimento desta pesquisa. Seguimos a nos apresentar em primeira pessoa do singular, uma vez que esclarecer os motivos que nos levaram a desenvolver o presente estudo implica em narrar partes importantes de nossa história de vida, cujos detalhamentos nos possibilitam voltar ao tempo e rememorar fatos que foram determinantes para nossa constituição como sujeito, professora e pesquisadora.

Nascida no dia 17 de março de 1973, na cidade de Vitória/ES, filha de funcionário público, Máximo Ribeiro da Paixão, e empregada doméstica, Neuza Silveira da Paixão, fui a segunda filha de um total de quatro, sendo que dois nasceram mortos.



Do lado materno, a minha referência foi a determinação, a coragem e a força da jovem senhora, que substituiu o sexto ano do ensino fundamental (antiga quinta série) por trabalhos domésticos, vindo a concluir o Ensino Médio décadas depois, aos 62 anos, por meio do Programa de Educação de Jovens e Adultos-EJA, devido ao estímulo e à inserção de seus filhos no mundo acadêmico. Já do lado paterno, veio a habilidade com as palavras, a comunicação, a articulação e a seriedade do jovem negro, que conseguiu alcançar somente o ensino fundamental incompleto, com muito esforço. Ter nascido desse matrimônio, que recentemente completou 52 anos de união, tem um significado muito especial, que pode traduzir a minha história de vida de muita luta e determinação.

Minha infância foi marcada por limitações, mas essas restrições não impediram os hábitos de leitura desenvolvidos pela minha mãe, que foram essenciais para despertar o meu gosto por ler, pois, inúmeras vezes antes de dormir, mesmo com pouco estudo, ela nos acalentava lendo diversas histórias em voz alta, passando por inúmeros livros, como a Bíblia, literatura infantil, contos e cânticos de ninar. Eu e meu irmão ficávamos ansiosos pelos novos capítulos das histórias instigantes, que acabaram produzindo novos sentidos para a minha vida, indo além do que as condições reais daquela época favoreciam. Nesse período, a leitura significava para mim um meio que me transportava para outros mundos, que me fazia me identificar com os personagens, emocionar-me. Eu via o ato de ler como fonte de prazer.

Minha base educacional foi constituída em escolas públicas do Ensino Fundamental, então 1º Grau (de 1981 a 1988), ao Ensino Médio, então 2º Grau (de 1989 a 1991). Começa, então, ao final da década de 80, a minha inserção pelo mundo da educação formal, seguindo pela educação básica até o Ensino Médio profissionalizante, o curso de Magistério. Assim, já soube o que queria ser ao concluir o Ensino Médio: professora, que era o sonho da minha mãe, e, para mim, a crença da garantia de estar sempre aprendendo, uma vez que era curiosa e precisava de novidades a todo momento, característica proporcionada pela minha inserção no mundo das leituras.

Durante o curso de Magistério, surgiram questionamentos acerca de algumas questões, as quais reverberaram na minha prática como professora de Língua Portuguesa e ainda persistem: incomodava-me a fragmentação e o isolamento dos conteúdos e disciplinas, a falta de debates que fomentassem uma leitura crítica de

mundo e o uso da língua portuguesa – trabalho pedagógico com a linguagem – como mera especificidade técnica para o *mundo do trabalho*, já que o curso de magistério tinha um caráter eminentemente tecnicista, com ênfase para o uso de abordagens metodológicas, sem um diálogo ou maior proximidade com concepções teóricas que as sustentassem. Assim, aprendíamos o “como”, mas raramente problematizávamos o “para quê” e “por quê” ensinar.

Saviani (2008) nos ajuda a compreender essa abordagem tecnicista na organização do sistema de ensino brasileiro, por meio de breve síntese da inserção da concepção pedagógica tecnicista no Brasil:

Com o advento do regime militar, o lema positivista ‘Ordem e Progresso’ inscrito na bandeira do Brasil metamorfoseou-se em ‘segurança e desenvolvimento’. Guiando-se por esse lema, o grande objetivo perseguido pelo governo dito revolucionário era o desenvolvimento econômico com segurança. Diante desse objetivo, a baixa produtividade do sistema de ensino, identificada no reduzido índice de atendimento da população em idade escolar e nos altos índices de evasão e repetência, era considerada um entrave que necessitava ser removido. A adoção do modelo econômico associado-dependente, a um tempo consequência e reforço da presença das empresas internacionais, estreitou os laços do Brasil com os Estados Unidos. Com a entrada dessas empresas, importava-se também o modelo organizacional que as presidia. E a demanda de preparação de mão de obra para essas mesmas empresas associadas à meta de elevação geral da produtividade do sistema escolar levou à adoção daquele modelo organizacional no campo da educação. Difundiram-se, então, ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo), que, no campo educacional, configuraram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão ‘pedagogia tecnicista’ (SAVIANI, 2008, p. 367-369, grifos do autor).

Vivenciando esse contexto, encontrava-me diante de dois currículos, o então ensino de 2º Grau (o profissionalizante, que possibilitava ao estudante o trabalho logo após o seu término, o qual, eu, havia concluído) e o chamado científico (ensino secundário – Lei Nº 4.024/1961, Art. 34 (BRASIL, 1961), que possibilitava a apropriação de conhecimentos com o objetivo de prestar o vestibular e seguir para o ensino superior. Ou seja, eu estava perante um dualismo educacional, e como para mim o curso científico apresentava-se muito distante, a inserção no mundo do trabalho foi a “oportunidade” de aumentar a renda da casa e seguir estudando.

Enfatizo que, apesar do ano de 1987 e já ter sido extinta a divisão do Ensino de 2º grau em ginásial e colegial, pela LDB 5.692/71 (BRASIL, 1971), a dualidade profissionalizante e científico (secundários, técnicos e de formação de professores)

demorou a ser implementada, o que ocasionou que eu vivenciasse essa configuração. Assim, faz-se interessante retomar, de maneira breve, as duas primeiras Leis de Diretrizes e Bases do Brasil, tendo em vista os impactos na minha formação docente.

Há 60 anos, surgia a primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação, Lei 4.024/1961 (BRASIL, 1961) com as seguintes organizações dos níveis escolares: o ensino primário (duração de quatro anos) e a etapa ginásial do 2º grau (duração de três a quatro anos). O acesso do primário para o ginásial era mediante um exame, chamado de admissão, conforme pode ser constatado no texto da referida Lei (BRASIL, 1961):

#### TÍTULO VI

##### Da Educação de Grau Primário

#### CAPÍTULO I

##### Da Educação Pré-Primária

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

#### CAPÍTULO II

##### Do Ensino Primário

Art. 25. O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social.

Art. 26. O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais.

Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.

#### TÍTULO VII

##### Da Educação de Grau Médio

#### CAPÍTULO I

##### Do Ensino Médio

Art. 33. A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente.

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

Art. 35. Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas.

§ 1º Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino.

§ 2º O Conselho Federal e os conselhos estaduais, ao relacionarem as disciplinas obrigatórias, na forma do parágrafo anterior, definirão a amplitude e o desenvolvimento dos seus programas em cada ciclo.

§ 3º O currículo das duas primeiras séries do 1º ciclo será comum a todos os cursos de ensino médio no que se refere às matérias obrigatórias.

Art. 36. O ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo.

Parágrafo único. VETADO.

Art. 37. Para matrícula na 1ª série do ciclo colegial, será exigida conclusão do ciclo ginasial ou equivalente.

Art. 38. Na organização do ensino de grau médio serão observadas as seguintes normas:

I - Duração mínima do período escolar:

a) cento e oitenta dias de trabalho escolar efetivo, não incluído o tempo reservado a provas e exames;

b) vinte e quatro horas semanais de aulas para o ensino de disciplinas e práticas educativas.

II - cumprimento dos programas elaborados tendo-se em vista o período de trabalho escolar;

III - formação moral e cívica do educando, através de processo educativo que a desenvolva;

IV - atividades complementares de iniciação artística;

V - instituição da orientação educativa e vocacional em cooperação com a família;

VI - frequência obrigatória, só podendo prestar exame final, em primeira época, o aluno que houver comparecido, no mínimo, a 75% das aulas dadas. (BRASIL, 1961, p. 1)

Observamos, pois, que a LDB 4.024/61 (BRASIL, 1961) impôs um dualismo ao Ensino Médio brasileiro (profissionalizante e preparatório para o Ensino Superior), que, não obstante as reformas propostas pelas LDB seguintes, ainda perdura. Romanelli (2003) ratifica essa dualidade do sistema educacional de ensino quando diz que:

A primeira coisa que precisa ser definida, para melhor compreensão de todo o problema do dualismo educacional, é a posição das camadas sociais em face da oferta de educação. [...] as camadas médias e superiores procuravam sobretudo o ensino secundário e superior como meio de acrescentar prestígio a um *status* adquirido ou, ainda, como meio de adquirir *status*. A expansão do ensino médio, mais acentuada no ramo secundário, demonstrou que foram aquelas camadas as mais atingidas pelo sistema educacional, já que esse ramo do ensino era o ramo de sua preferência. Por outro lado, as camadas populares passaram a procurar mais as escolas primárias e as escolas profissionais. O ensino profissional [...] após a promulgação das leis orgânicas, passou a ministrar cursos de formação de duração semelhante à do ensino secundário. [...] Com o manter e acentuar o dualismo que separava a educação escolar das elites da educação escolar das camadas populares, a legislação acabou criando condições para que a demanda social da educação se diversificasse apenas em dois tipos de componentes: os componentes dos estratos médios e altos que continuavam a fazer opção pelas escolas que 'classificavam' socialmente, e os componentes dos estratos populares que passaram a fazer opção pelas escolas que preparavam mais rapidamente para o trabalho. Isso, evidentemente, transformava o sistema educacional, de modo geral, em um sistema de discriminação social (ROMANELLI, 2003, p. 167-169).

Portanto, podemos constatar que uma parcela considerável da população, a mais desprovida economicamente, optava por um ensino profissionalizante, uma vez que necessitava de trabalhar mais cedo para ajudar na renda familiar, como era meu caso. A abordagem de Romanelli (2003) nos mostra claramente como o dualismo educacional foi mantido e ancorado pela reforma do ensino de 1º e 2º grau durante o governo militar em 1971, a qual tornou o ensino profissionalizante obrigatório no país, como pode ser destacado no artigo 5º, parágrafos 1º, 2º e 3º, da Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71 (BRASIL, 1971):

§ 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;

no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

§ 2º A parte de formação especial de currículo:

terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;

será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados;

§ 3º Excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender a aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores (BRASIL, 1971, p. 1).

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei Nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), vigente na época do período militar (1964-1985), iniciado no governo Médici, mesmo com reformulações dava ênfase à formação profissionalizante no Ensino Médio, ao fixar carga horária curricular própria para a habilitação profissional.

Seguindo o curso da história, ao concluir o Ensino Médio profissionalizante, obtive a habilitação para lecionar somente para séries iniciais (pré-escola e 1ª a 4ª série) e fui trabalhar em uma creche (berçário). Este foi um período angustiante, pois eu ansiava por lecionar para turmas a partir da então 1ª série do ensino fundamental, uma vez que a minha primeira experiência docente com a realidade de uma sala de aula havia sido no período de estágio supervisionado nessa série, o que me possibilitou relacionar a teoria e a prática com a realidade do cotidiano escolar, observando as aulas e as metodologias utilizadas pelo professor regente, analisando os aspectos positivos e negativos dessas metodologias. Essa experiência com a realidade de uma sala de aula deram um “nó” na cabeça desta futura docente, pois eu começava a constatar que a maioria das teorias estudadas, na universidade, diferiam da prática observada na sala de aula.

Tudo isso me levou a diversas perguntas e essa busca me fez almejar um curso superior. Porém, devido a não ter cursado o científico, tive muitas dificuldades para passar no vestibular em uma Universidade Federal, tendo que retomar os estudos de 2º grau em uma escola particular, por meio de desconto na mensalidade. Enfim, consegui a aprovação na Universidade Federal do Espírito Santo (2001) e o curso requerido foi Letras-Português, devido ao contato com o texto desde pequena, graças à minha mãe.

Durante minha graduação no curso de Licenciatura (de 2001/2 a 2006/1), as minhas inquietações tomaram forma e passei a questionar, juntamente a meus colegas de curso, de que maneira os conteúdos curriculares poderiam impactar no desenvolvimento da cidadania e contribuir para as escolhas de vida dos estudantes: trabalho e/ou continuidade no estudo. Tudo isso me inquietava, então passei a graduação perguntando-me como tornar as minhas aulas mais próximas dos alunos da educação básica e como envolver a realidade deles nos conteúdos curriculares.

As expectativas eram enormes, pois eu sempre quis ir além, e para conseguir respostas às minhas inquietações, comecei a fazer uso das benfeitorias de pesquisa e capacitações que a Universidade me proporcionava, buscando usufruí-las ao máximo: fui monitora do Departamento de Línguas e Letras do Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN) e participei como voluntária do Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC/UFES), além de ter sido integrante do Projeto de Extensão: 5ª Habilidade – Tradução e Ensino e participar de mesas redondas, minicursos, oficinas e seminários. Durante esses processos de formação, pulsava uma certeza: a de que havia nascido para estar dentro de uma sala de aula, para ser professora.

Ainda assim, não consegui todas as respostas que procurava durante o curso de graduação, pois me deparei com uma licenciatura que se aproximava muito mais de um bacharelado, com pouco suporte para a atuação em sala de aula. Logo, vi a necessidade de uma maior proximidade com um curso que focasse a formação de professores, então decidir fazer outra graduação, agora em Pedagogia, em 2010, na Universidade de Uberaba/MG.

A partir desse período, cursei alguns cursos de Pós-Graduação Lato Sensu, que me proporcionaram novos campos de saber. Foram cinco ao todo: Língua Portuguesa e Literatura (2006); Gestão Escolar (2008); Psicopedagogia Institucional (2010);

Educação Profissional Técnica Integradora ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (2010); e Informática na Educação (2016). Todos em faculdades particulares, com exceção dos dois últimos, cursados pelo Instituto Federal do Espírito Santo - IFES.

O meu desafio – buscado nesses cursos – estava voltado para o meu fazer pedagógico: não queria repetir o que a maioria dos meus professores da educação básica do curso profissionalizante de magistério, na década de 80, faziam ao lecionar, pois a prática deles me remetia a um ensino de memorizações, sem contextualizações. Sempre me indaguei como proporcionar um ensino para além da *decoreba* e da prescrição, principalmente para um público que se encontrava em um período crucial de desenvolvimento, começando a nos questionar por qual motivo e importância ensinamos, e precisava aprender tais conteúdos – o Ensino Médio.

Após a atuação em algumas escolas estaduais pertencentes à Secretaria da Educação (SEDU), no ano de 2017, fui designada a atuar em uma escola de Ensino Médio, na qual leciono atualmente, localizada em um bairro na parte continental da cidade de Vitória, o mais populoso desse município, com 39.157 habitantes, segundo o censo demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2010).

Também no ano de 2017, fui selecionada, por meio do EDITAL SEDU/FAPES Nº 32/2017, para ser “Professor Orientador Curricular de Linguagens”, no projeto “Planejamento em Rede, vinculado ao Programa Estadual de Língua Portuguesa: uma conversa ao pé das letras”, desenvolvido pela Assessoria de Apoio Curricular e Educação Ambiental, em parceria com a Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES), no período de 27/06/2017 a 31/12/2018, atuando no desenvolvimento de ações de assessoramento curricular com os professores dos componentes curriculares da Base Nacional Comum, referente à área de Linguagens e Códigos.

Minha atribuição como “Professora Orientadora Curricular de Linguagens”, segundo o EDITAL SEDU/FAPES Nº 32/2017, era organizar encontros formativos para professores das Áreas de Conhecimento dos quatro municípios que integram a Superintendência Regional de Educação (SRE) – Fundão, Santa Teresa, Serra e Vitória; orientar as discussões que envolvem o Planejamento, o Plano de Ensino, o Currículo da Rede Estadual e a Base Nacional Comum Curricular e, para além,

elaborar e enviar relatórios técnicos que avaliassem o desenvolvimento do Projeto Planejamento em Rede<sup>2</sup>.

Posso destacar como ponto positivo alcançado pelo Projeto: o fomento da dialogia entre o professorado, pois o fato de serem os professores, regentes de classe da Rede Estadual de Ensino, que ministravam os encontros contribuiu bastante para minimizar algumas resistências do público docente, uma vez que a plateia sentia-se representada, incentivando as trocas de experiências e a apresentação e aplicabilidade dos recursos digitais disponíveis na plataforma da Sedu Digit@l<sup>3</sup>, tanto para os docentes quanto para os discentes.

Em meu entendimento, a proposta do projeto era boa, no entanto, havia alguns aspectos negativos que comprometiam sua eficácia, como, por exemplo: o curto período da existência do projeto, pois durou apenas seis meses, aproximadamente; a ausência de capacitações efetivas, como formação para os professores coordenadores que ministravam os encontros, pois muitos pareciam perdidos e sozinhos, sem suporte técnico estrutural; e a inexistência de parceria com as universidades, no sentido de potencializar as formações, comprometendo o êxito do projeto.

Em 2018, fui convidada pela gestão escolar do estabelecimento de ensino no qual trabalho para exercer a função de Professor Coordenador de Área do Conhecimento, no meu caso, a de Linguagens (PCA)<sup>4</sup>, cujas atribuições passavam

---

<sup>2</sup> “O Governo do Estado do Espírito Santo, por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEDU), com o intuito de promover e contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica, desenvolveu uma ação de assessoramento curricular aos professores das disciplinas da Base Nacional Comum dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio da rede pública estadual de ensino, denominado Planejamento em Rede, cuja finalidade era credenciar professores das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Sociologia, História, Geografia e Filosofia, com experiência docente mínima de três anos, com disponibilidade para atuar em encontros de assessoramento curricular das respectivas áreas de conhecimento. Os professores credenciados poderiam atuar como Professores Orientadores Curriculares e, dentre estes, Coordenadores de Equipe. Essa ação envolveu um conjunto de atividades formativas que ajudaram os professores a traçarem e cumprirem diretrizes e metas de trabalho, potencializando o processo ensino-aprendizagem na rede pública estadual e incentivando a qualificação dos planejamentos das aulas. A ação, além de promover o aperfeiçoamento dos professores das escolas públicas da rede estadual, contribuiu para a sua valorização profissional”. (Edital Sedu/FAPES Nº 32/2017).

<sup>3</sup> PORTAL SEDU DIGITAL, Programa da Secretaria de Estado da Educação estruturado nas dimensões Visão, Competência Digital, Conteúdos/Recursos Digitais e Infraestrutura Tecnológica. Implementa política de inovação e uso de tecnologias nas escolas estaduais do ES. [https://sedudigital.edu.es.gov.br/#h.p\\_h2rs8qxKDriB](https://sedudigital.edu.es.gov.br/#h.p_h2rs8qxKDriB)

<sup>4</sup> A portaria Nº 034-R, de 16 de fevereiro de 2018, orienta sobre a lotação do Professor Orientador de Área (PCA) e estabelece perfis, atribuições dos profissionais que compõem a equipe técnico-



por coordenar o Planejamento dos professores da minha Área do Conhecimento, sob orientação do Pedagogo Escolar; apoiar no processo de formação contínua dos professores e acompanhar a execução dos Planos de Aula, segundo a portaria Nº 034-R, de 16 de fevereiro de 2018. No ano de 2019, continuando na mesma escola, tivemos o primeiro contato com o Novo Ensino Médio por meio da mídia, porém, não conhecíamos os documentos nacionais e nem específicos advindos da Secretaria Estadual de Educação do ES – SEDU acerca das mudanças a serem pautadas.

Desde o início, a escola reagiu às mudanças advindas do chamado “Novo Ensino Médio” como se fossem mais uma determinação advinda da Secretaria de Educação. O estabelecimento de ensino simplesmente acatou à ordem, sem se manifestar, e não procurou esclarecer as possíveis dúvidas dos docentes, haja vista que a própria escola não sabia muito sobre. Ou seja, a dúvida configurava-se como um verdadeiro obstáculo para a própria consecução de toda a proposta a ser desenvolvida.

Assim, buscando um desempenho mais profícuo nesses novos campos de atuação nos quais adentrei, bem como melhor compreender as mudanças que chegavam intempestivamente à escola, principalmente com relação ao Novo Ensino Médio, inseri-me em um grupo de pesquisa, desenvolvido na Universidade Federal do Espírito Santo, denominado Grupo de Estudos e Pesquisas em Processos de Apropriação da Língua Portuguesa (GEPALP)<sup>5</sup>. A minha inserção nesse grupo de

---

pedagógica das unidades escolares públicas estaduais. De acordo com o Art. 2º dessa portaria, o PCA compõe a equipe técnico-pedagógica que é constituída pelos seguintes profissionais: diretor escolar; pedagogo; professor coordenador de área; coordenador escolar e secretário escolar. Já o Art. 9º define o que é um Professor na função de Coordenador de Área de Conhecimento do currículo escolar, aqui tratado como Professor Coordenador de Área (PCA): é o facilitador e o articulador do trabalho entre os professores das disciplinas da área do conhecimento do currículo escolar, orientado pelo pedagogo, dedicando parte de sua carga horária às atividades docentes, ministrando aulas do componente curricular no qual é habilitado. Para o fim de designação de PCA serão consideradas as quatro áreas de conhecimento: Linguagens; Ciência da Natureza; Matemática; Ciências Humanas. O parágrafo 2º dessa portaria diz que serão contempladas com PCA as unidades escolares que ofertam Ensino Fundamental Anos Finais e/ou Ensino Médio no turno diurno, e o parágrafo 5º faz referência aos critérios de escolha de um PCA: dar-se por indicação de seus pares, em articulação com o pedagogo, sendo validado pelo diretor escolar, seguindo orientações para a seleção, conforme instrumento próprio. Por fim, o parágrafo 7º determina a permanência na função de PCA: está condicionada à avaliação de desempenho e ser regulamentada por instrumento próprio.

<sup>5</sup> Grupo de Estudos e Pesquisas em processos de apropriação de Língua Portuguesa (GEPALP), coordenado pela professora Regina Godinho de Alcântara, cadastrado no dgp.cnpq sob o nº 4776090665289883 e na PRPPG/Ufes, sob o n.º 6678/2015, conforme espelho do Projeto.

pesquisa vem, desde então, contribuindo para que eu busque as respostas que tanto me inquietam, pois sei que irei encontrá-las por meio da pesquisa.

Em consequência do contato com novas pesquisas e, ciente da necessidade de estudos mediante os mais recentes documentos oficiais curriculares prescritos apresentados em nível nacional, despertou-me o interesse de investigar o currículo do Ensino Médio presente nesses documentos, a saber: Base Nacional Comum Curricular (2017) (BRASIL, 2017b) e documento do Novo Ensino Médio (2018) (BRASIL, 2018a) - Lei Nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a).

Meu interesse em pesquisar esse nível de ensino é resultado de minha experiência como professora do Ensino Médio que, simultaneamente, testemunha, participa, critica, enfim, vive o cotidiano desse ensino, pois percebo que atuar no Ensino Médio e vivenciar o dia a dia dos estudantes fez fomentar em mim reflexões e busca de respostas para novos questionamentos, dentre os quais: o que os novos documentos curriculares oficiais (BNCC/2017/BRASIL, 2017b) e documento do Novo Ensino Médio/2018 BRASIL, 2018a) trazem, efetivamente, em termos de mudanças para essa etapa de ensino? Como essas mudanças são reverberadas nos documentos curriculares em nível local? Como essas mudanças chegam aos professores e como impactam o seu fazer cotidiano? De que forma esses documentos impactam o ensino-aprendizagem dos estudantes, em termos de apropriação do conhecimento e quanto ao trabalho com a linguagem? E, por fim, de que forma(s) esses documentos podem impactar (ou não) no desenvolvimento da cidadania e das potencialidades crítico-reflexivas dos discentes?

Mediante tais questionamentos e conjecturas, entendendo o mestrado como o caminho do conhecimento científico e, assim, da possibilidade da efetivação da relação teoria e prática (práxis), bem como tendo a sala de aula como o campo de atuação e *lócus* de pesquisa, senti-me impelida a enfrentar mais um desafio: o de candidatar-me para pleitear uma vaga no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, com o intuito de contribuir para a qualificação de minha prática docente e, conseqüentemente, do ensino, ao encontro de um trabalho que vise investigar o que expressam os mais recentes documentos oficiais curriculares relativos à contrarreforma do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2018a) nos processos de ensino-aprendizagem dos estudantes dessa etapa de ensino, com vistas ao desenvolvimento da cidadania e reflexão

crítica dos discentes. Seguimos a nos apresentar em primeira pessoa, agora do plural, já explicitado anteriormente.

Compreendemos que é pela via da linguagem que o ser humano exerce sua participação no mundo, possibilitando seu envolvimento enquanto cidadão. Nessa linha de raciocínio, evidenciamos a necessidade de um currículo para o Ensino Médio que tenha seu cerne no diálogo entre saberes científicos e técnicos, no sentido de possibilitar ao estudante não somente o exercício de uma profissão, se assim o quiser, mas, e principalmente, condições de participação em diferentes instâncias de interlocução, por meio das quais poderá, para além de ouvir diferentes pontos de vistas, expor suas ideias, opiniões, argumentos e reivindicações. Ao encontro desse entendimento, Terra (1997) explicita que:

O nosso amadurecimento psíquico e social acompanha o nosso amadurecimento linguístico. Através do exercício da linguagem, nos afirmamos não só como pessoas, mas como cidadãos, num processo contínuo de busca da liberdade. O conhecimento de uma língua é algo muito maior do que ter noção das normas gramaticais impostas pela comunidade: é capaz de acionar um saber inato, que é a capacidade humana da linguagem; é ser capaz de compreender de modo satisfatório aquilo que ouvimos ou lemos, de reconhecer as variantes linguísticas, identificando o papel social desempenhado pelas pessoas que interagem num processo comunicativo; é saber comunicar-se com interlocutores variados, em situações variadas, sobre assuntos variados (TERRA, 1997, p. 80).

Assim, voltamo-nos a questionar *até que ponto* o currículo denominado Novo Ensino Médio (2018) propicia um diálogo entre os diferentes campos do saber (disciplinas) ao encontro da ampliação das capacidades linguístico-discursivas dos estudantes, promovendo, dessa forma, sua participação efetiva nas diversas instâncias nas quais a ação cidadã precisa acontecer. Nosso pensamento coaduna-se com Geaquinto (2001), quando expõe que

De forma clara, concreta e objetiva, a Cidadania não é o seu enunciado, mas, sim, o seu exercício. Ela emana da sua prática, de compromisso consciente do indivíduo ao atuar, ao assumir o papel de agente da transformação histórica e ocupar o seu espaço de forma objetiva dentro do universo político, econômico, cultural e social. A cidadania é que qualifica o cidadão e ela só se torna transparente e concreta através da ação. O indivíduo estanque, parado, é só indivíduo e não sujeito instituído de cidadania (GEAQUINTO, 2001, p. 16).

A reflexão do autor nos remete a ações de cidadania que podem e devem ser planejadas e vivenciadas no dia a dia da escola, possibilitando que os estudantes

exercitem seu papel enquanto cidadãos atuantes e críticos. Logo, questionamo-nos em que medida a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017b) e documento do Novo Ensino Médio (2017) - Lei Nº 13.415/2017 (BRASIL 2017a), responsável por alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a despeito da primazia de uma “preparação para o mundo do mundo” enfatizada à etapa do Ensino Médio, possibilita o planejamento e ensejo de tais ações no cotidiano escolar, colocando-se na luta para a ascensão plena da cidadania enquanto prática de ocupação e participação em diferentes espaços, pois, dialogando com Covre (2011), acreditamos que:

[...] Só existe cidadania se houver a prática da reivindicação, da apropriação de espaços, da pugna que faz valer os direitos do cidadão. Neste sentido, a prática de cidadania pode ser a estratégia, por excelência, para a construção de uma sociedade melhor. Mas o primeiro pressuposto dessa prática é que esteja assegurado o direito de reivindicar os direitos, e que o conhecimento deste se estenda cada vez mais a toda a população. As pessoas tendem a pensar cidadania apenas em termos dos direitos a receber, negligenciando o fato de que elas próprias podem ser o agente da existência desses direitos. [...] Desse modo, penso que a cidadania é o próprio direito à vida no sentido pleno. Trata-se de um direito que precisa ser construído coletivamente, não só em termos de atendimento às necessidades básicas, mas de acesso a todos os níveis de existência incluindo o mais abrangente, o papel do(s) homem(s) no universo (COVRE, 2001, p. 10-11).

Mediante as considerações tecidas, compreendemos que nossa abordagem de estudo se situa em um recorte mais recente, a partir da última Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que foi um marco significativo, pois incluiu o Ensino Médio na Educação Básica.

Trazendo um breve recorte histórico, encontramos a primeira LDB, aprovada em 1961 - Lei Nº 4.024 - (BRASIL, 1961), e logo interrompida por um Golpe Militar em 1964 que, em seguida, promulgou as Leis Nº 5.540/68 (BRASIL, 1968) e Nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), instaurando um novo modelo educacional, mais voltado para o mercado de trabalho. Somente em 1996 foi promulgada a LDBEN vigente atualmente, a 9394/96 (BRASIL, 1996).

Ao encontro do desenvolvimento da reflexão crítica e cidadã dos estudantes, vivenciamos, no ano de 2016, o movimento nacional denominado “Ocupações das escolas públicas”, tendo os estudantes secundaristas como os mentores e iniciada no segundo semestre de 2015, no estado de São Paulo. De acordo com Macedo, Espíndola e Rodrigues (2016, p. 05), esse protagonismo juvenil apresentava

diversas pautas reivindicatórias. No entanto, segundo Real (2018, p.16), a mais importante tratava-se da ação contrária à Medida Provisória 746/2016 (BRASIL, 2016a).

Essa medida tinha como objetivo alterar a estrutura do Ensino Médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, ampliando a carga horária mínima anual do Ensino Médio para 1.400 horas e determinando que o ensino de Língua Portuguesa e Matemática fosse obrigatório nos três anos dessa etapa de ensino, além de restringir a obrigatoriedade do ensino da Arte e da Educação Física à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, tornando essas disciplinas facultativas no Ensino Médio. Propunha também uma estrutura curricular em que os alunos deveriam cursar itinerários formativos, enfatizando algumas disciplinas para formações mais específicas. Essa ementa foi encaminhada ao Congresso Nacional em 22 de setembro de 2016 e sancionada pelo então presidente Michel Temer em 16 de fevereiro de 2017.

Posteriormente, a Lei Nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola, de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, que são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os discentes poderão escolher.

Para garantir a implementação das alterações estabelecidas por lei, inerentes ao chamado Novo Ensino Médio, o MEC, em diálogo com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED)<sup>6</sup>, elaborou um documento orientador, por meio da Portaria Nº 649, de 10 de julho de 2018 (BRASIL, 2018b), que consistiu em um Projeto de Apoio ao Novo Ensino Médio, o qual analisamos mais detidamente em

---

<sup>6</sup> Fundado em 1986, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) é uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, que reúne as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal. A finalidade do Consed é promover a integração das redes estaduais de educação e intensificar a participação dos estados nos processos decisórios das políticas nacionais, além de promover o regime de colaboração entre as unidades federativas para o desenvolvimento da escola pública. Disponível em: <<http://www.consed.org.br>>. Acesso em: 22 fev. 2021.

capítulo posterior, cujo objetivo foi subsidiar as 27 unidades federativas na elaboração e execução de um Plano de Implementação do Novo Ensino Médio, contribuindo para atingir as seguintes metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)<sup>7</sup> (BRASIL, 2014):

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento, nesta faixa etária.

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 25% dos alunos da educação básica.

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: ensino médio 4,3 em 2015; 4,7 em 2017; 5,0 em 2019; 5,2 em 2021.

Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público (BRASIL, 2014).

Segundo o Documento Orientador instituído por meio da Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018 (BRASIL, 2018b), o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio tem como objetivo dar suporte às unidades da federação na elaboração e execução do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio, com vistas a que contemple a Base Nacional Comum Curricular, os diferentes itinerários formativos e a ampliação da carga horária escolar para, pelo menos, 1000 (mil) horas anuais, em todas as escolas de Ensino Médio do país.

Conforme o documento, a adesão ao projeto pelas Secretarias de Educação Estaduais (SEE) e pelo Distrito Federal deverá ser formalizada por meio da assinatura de Termo de Compromisso, constante do Anexo I da Portaria nº 649/2018<sup>8</sup> (BRASIL, 2018b) que institui o Programa. Para iniciar a efetivação do Novo Ensino Médio, foi instituído que seria necessária a implementação de escolas-piloto a partir do ano de 2019. Para além disso, para que ocorra essa efetivação, as

---

<sup>7</sup> O Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014 definiu 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira neste período e estabeleceu 20 metas a serem cumpridas na vigência. Essa mesma lei reitera o princípio de cooperação federativa da política educacional, já presente na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao estabelecer que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano” e que “cabem aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas neste PNE.” Disponível em: <<http://www.pne.mec.gov.br>>. Acesso em: 23 fev. 2021.

<sup>8</sup> Documento Orientador instituído pela portaria Nº 649/2018 (BRASIL, 2018b), da origem ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio.

SEE deverão elaborar um Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular - PAPFC e as escolas deverão elaborar uma Proposta de Flexibilização Curricular - PFC. A implantação de escolas-piloto do Novo Ensino Médio pelas Secretarias de Educação Estaduais e do Distrito Federal acarretará repasses de recursos via Programa Dinheiro Direto na Escola- PDDE, conforme disposto na Portaria nº 1.024, de 4 de outubro de 2018, (BRASIL, 2018f) que define as diretrizes do apoio financeiro no âmbito do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio.

De acordo com o Documento Orientador da Portaria 649/2018, (BRASIL, 2018b)

As escolas-piloto<sup>9</sup> têm como objetivo iniciar a experiência de implementação de uma nova proposta curricular que permitirá, a partir de um planejamento pré-definido, acompanhar, refletir e ajustar as ações nas diversas dimensões que compõem o processo de implantação do novo currículo, conhecendo suas fragilidades e realizando as adaptações necessárias nas escolas. Também permitirá coletar e analisar dados e, por fim, avaliar os resultados do processo de implantação do novo currículo durante um período determinado para, na sequência, realizar essa implantação, progressivamente, em todas as escolas de ensino médio (Documento Orientador instituído pela portaria Nº 649/2018b, da origem ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio).

Nesse sentido, consoante com as Diretrizes Pedagógicas do Novo Ensino Médio Capixaba versão 1.0/2021 (ESPÍRITO SANTO, 2021), documento que também analisamos em momento posterior, a reforma do Ensino Médio, conforme a legislação em vigor, está fundamentada no Projeto de Lei de Conversão 34/2016 (BRASIL, 2016b), que se originou da Medida Provisória 746/2016 (BRASIL, 2016a) e resultou na Lei Federal Nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), que instituiu o “Novo Ensino Médio”.

Mediante o explicitado, compreendemos que, de certa forma, o que os estudantes lutaram contra durante o movimento das ocupações acontecido nos anos de 2015 e 2016, torna-se concreto hoje, por meio da implementação do Novo Ensino Médio nas diferentes redes de ensino.

Conforme o artigo de Daniel Leonel da Rocha (2020, p. 62), o Movimento das Ocupações, apelidado de A Primavera Secundarista,

---

<sup>9</sup> Definição retirada do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio – Documento Orientador.

[...] foi um movimento que utilizou a estratégia de ocupação de prédios públicos para reivindicar direitos essenciais. Além da atuação expressiva dos estudantes, as pautas que variavam de escola a escola trouxeram para o debate a necessidade de se repensar a educação pública. As primeiras ocupações datam de novembro de 2015 com início em São Paulo, replicando-se em Goiás, depois para o Rio de Janeiro e, quase concomitantemente, envolveu os estudantes do Espírito Santo, Minas Gerais, os estados da região sul, com destaque para o Paraná, e alguns da região nordeste e norte. Identifico no decurso das ocupações duas ondas. A primeira, com auge no final de 2015, estava restrita às demandas de cada escola e foi protagonizada notadamente por secundaristas. A segunda, com auge em meados de 2016, incorporou pautas mais nacionais, como o protesto contra a PEC 241/16 (conhecida como a PEC do teto de gastos), o protesto contra a Reforma do Ensino Médio (Medida Provisória 746/2016) e o protesto contra a PL 867/2-15, conhecida como Projeto de Lei da Escola sem Partido. Agora, os protagonistas não são somente secundaristas, mas também estudantes universitários (ROCHA, 2020, p. 62).

Portanto, para Regina Moura Macedo, Espíndola e Rodrigues (2016) discutir as ocupações realizadas pelos estudantes, é

[...] problematizar as relações entre os currículos instituídos e os currículos produzidos nas escolas, identificando desafios nos diálogos entre professores, estudantes e secretaria de educação. Buscamos, ainda, investigar os sentidos de currículos para os estudantes que participaram da ocupação e compreender como o processo de ocupação tem contribuído para a discussão dos currículos das escolas (MACEDO; ESPÍNDOLA; RODRIGUES, 2016, p. 1361).

Acrescentamos que a Lei Nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) estabeleceu a reforma do ensino médio, limitando as aulas de Filosofia e Sociologia. Logo, essas disciplinas, as quais entendemos preponderantes no que se refere ao desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, deixaram de ser obrigatórias, não sendo mais exigidas na última etapa do Ensino Médio (3ª série). Diante desse quadro, é inevitável a pergunta: Quais as reverberações dos mais recentes documentos oficiais curriculares dentre os quais, Base Nacional Comum Curricular (2017) (BRASIL, 2017b) e documento do Novo Ensino Médio (2017) - Lei Nº 13.415/2017(BRASIL, 2017a), nos processos de ensino dos estudantes do Ensino Médio, com vistas ao desenvolvimento da cidadania e reflexão crítica dos discentes?

Tendo em vista, pois, as experiências<sup>10</sup> vivenciadas por meio de nossa trajetória de vida, acadêmica e profissional, e as indagações fomentadas nesse percurso, nosso

---

<sup>10</sup> Estamos entendendo “experiência” conforme enfatiza Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 21). “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.



trabalho tem como principal objetivo: investigar o que expressam os mais recentes documentos oficiais curriculares relativos à contrarreforma do Novo Ensino Médio (2017/2018), em nível nacional e local - Estado do Espírito Santo -, nos processos de ensino-aprendizagem dos estudantes brasileiros e, em particular, os capixabas, dessa etapa de ensino, com vistas ao desenvolvimento da cidadania e reflexão crítica dos discentes.

Ao encontro do objetivo maior de pesquisa, como objetivos específicos pontuamos:

a) Compreender as prescrições curriculares contidas na Base Nacional Comum Curricular (2017) (BRASIL, 2017b), com especial atenção para a etapa do Ensino Médio (2018) (BRASIL, 2018a);

b) Compreender as prescrições contidas nos documentos referentes à implementação do Novo Ensino Médio – documento do Novo Ensino Médio (2017) - Lei Nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), Documento Orientador da Portaria Nº 649/2018 (BRASIL, 2018b) (Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio) e Portaria MEC nº 1.432/2018 (BRASIL, 2018c), que estabelece os Referenciais Curriculares para a construção dos Itinerários Formativos;

c) Identificar e compreender os documentos teórico-metodológicos que balizam as práticas de professores do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo, quais sejam: Plano de Implementação do Novo Ensino Médio Capixaba (2019) (ESPÍRITO SANTO, 2019a); Diretrizes Pedagógicas para o Ensino Médio – Versão 1.0/2021 (ESPÍRITO SANTO, 2021); Catálogo dos Itinerários Formativos de Aprofundamento (ESPÍRITO SANTO, SD) ; e o livro didático do componente curricular Projeto de Vida, do Estado do Espírito Santo;

d) Compreender como as prescrições contidas nos documentos analisados – nacionais e capixabas – podem impactar a formação crítica e cidadã discente dos estudantes do Ensino Médio, haja vista o trabalho com a linguagem nessa etapa de ensino;

e) Organizar um catálogo interativo, o qual se configura como o Produto Educacional oriundo de nosso estudo, objetivando disponibilizar e apresentar para docentes da Educação Básica os mais recentes documentos curriculares oficiais relativos ao Ensino Médio, no sentido do conhecimento desses registros, ao encontro da reflexão crítica de como se reverberam nos fazeres docentes.

A pesquisa estruturou-se em sete capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos nossa trajetória acadêmica e profissional e os objetivos geral e específicos do estudo. No segundo capítulo, tratamos da revisão de literatura, apresentando trabalhos que já se debruçaram em nossa temática de pesquisa ou se aproximaram dela. Já o terceiro capítulo é composto pelo referencial teórico, apresentando os autores com os quais dialogamos no sentido do entendimento dos conceitos basilares que nos guiaram no curso do estudo. Seguidamente, o quarto capítulo consiste na apresentação da Metodologia de pesquisa. O quinto capítulo apresenta a Análise Documental, no sexto, tecemos algumas considerações, abrindo-nos às contrapalavras e, no sétimo, apresentamos o produto educacional originado desta pesquisa, que se configurou como um Catálogo Interativo, intitulado “Marcos legais: o que nos dizem os documentos oficiais relativos à Reforma do Ensino Médio, no Brasil e no Estado do Espírito Santo”, cujo objetivo foi apresentar para docentes da Educação Básica os mais recentes documentos curriculares oficiais relativos ao Ensino Médio, para que sejam de conhecimento público, ao encontro da análise de sua reverberação nos fazeres docentes.

Seguidamente, intentando a investigação por outros trabalhos que dialogassem com o nosso objeto de estudo, realizamos pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Google Acadêmico. Utilizamos, nos instrumentos de busca, os seguintes descritores e/ou palavras-chave: a) a linguagem na formação para a cidadania; b) os estudantes secundaristas e as ocupações dos anos 2015 e 2016; e c) o trabalho com os gêneros textuais/discursivos e a formação para a cidadania. A seguir, damos a conhecer os trabalhos encontrados, bem como as suas contribuições para a qualificação e a evolução de nossa pesquisa.

Vale ressaltar que, ao longo do desenvolvimento da pesquisa e tendo em vista a complexidade de nossa temática, houve mudanças no foco de estudo, principalmente após o Exame de qualificação, que resultaram em alterações na Revisão de Literatura e Referenciais Teóricos. Enquanto professora de Língua Portuguesa, inicialmente pretendíamos focar a pesquisa no ensino da Língua Portuguesa, porém, ao identificarmos a necessidade, bastante significativa, de evidenciarmos o trabalho com a linguagem enquanto interação verbal e social para

além dessa disciplina, estendendo-se às demais, uma vez que é na interação que o adolescente pratica sua cidadania, a ordem de busca de trabalhos apresentada em nossa Revisão de Literatura foi modificada, bem como o foco de nosso Referencial Teórico dirigiu-se para o trabalho com a linguagem de maneira mais geral.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA: O DIÁLOGO COM OUTRAS PESQUISAS

Entendemos que o diálogo com outros estudos que tematizaram ou se aproximaram de nosso objetivo de pesquisa é de primordial relevância para compreendermos tanto a pertinência de nosso estudo quanto a procedência de seu enfoque.

Logo, na busca por trabalhos cujos títulos se aproximam da nossa temática de pesquisa, empreendemos busca em diferentes plataformas digitais e bases de dados textuais referentes a todas as áreas do conhecimento e, em específico, à área de Linguagens e Códigos. Pesquisamos, assim, no Portal de Periódicos da Capes (criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES), na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD, desenvolvida e coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT, na ferramenta de busca do Google Acadêmico e no site do Programa de Pós-Graduação: Mestrado Profissional em Letras do Ifes de Vitória/ES – PROFLETRAS.

A preferência por essas bases, Portal da Capes, BDTD, Google Acadêmico, deu-se pelo fato de integrarem um banco de dados de teses e dissertações das instituições de ensino superior brasileiras. Relativamente ao PROFLETRAS, compreendemos a relevância da busca nesse Portal devido a integrar importante Programa que congrega estudos no campo da linguagem cujos pesquisadores são, em sua maioria, professores de escolas públicas do Estado do Espírito Santo.

Buscamos também em outras bases digitais como no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), ambos pertencentes à Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Tendo em vista nossa principal temática de estudo, iniciamos nossa investigação por meio de dois descritores e/ou palavras-chaves, quais sejam: “linguagem e a formação para a cidadania”; “Os estudantes secundaristas e as ocupações dos anos de 2015 e 2016”; e, buscando maior interlocução com a Reforma do Ensino do Médio e a formação para a cidadania”.

Foram encontrados 29 trabalhos a partir da busca nas bases indicadas e por meio dos descritores apresentados. Buscando obter uma melhor visibilidade e dialogia com os trabalhos encontrados, realizamos a leitura dos títulos, bem como fizemos as leituras dos resumos, com enfoque para o objetivo geral, referencial teórico e

metodológico, além dos resultados apresentados. A seguir, damos a conhecer os trabalhos encontrados por descritor:

## 2.1 DESCRITOR 1: LINGUAGEM E A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA

Com o descritor “linguagem e a formação para a cidadania”, encontramos 09 (nove) trabalhos, de maneira geral, sendo assim divididos: 02 (dois), no Portal da Capes; 01 (um) na BDTD; 04 (quatro) no Google Acadêmico; e 02 (dois) no site do PROFLETRAS. Segue quadro demonstrativo dos trabalhos encontrados com trechos elencados de suas respectivas pesquisas:

Quadro 1 - 1º DESCRITOR E/OU PALAVRA-CHAVE: “LINGUAGEM E A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA”

1º DESCRITOR E/OU PALAVRA-CHAVE: “LINGUAGEM E A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA”					
BANCO DE DADOS: PORTAL DA CAPES					
Título do Trabalho	Tipo (Monografia, Dissertação, Tese, Artigo)	Autor(es), Ano, Instituição	Temática de Pesquisa/ Objetivo Geral	Referencial Teórico e Metodológico	Conclusões/ Resultados
1) CIDADANIA, LÍNGUA PORTUGUESA E TEMAS TRANSVERSAIS	Artigo	Ricardo Santos David/ 2016/ Uniatlantico - Universidad Europea del Atlántico - Espanha.	Refletir sobre como é feita a abordagem dos Temas Transversais, elemento integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais — PCN, em sala de aula, no ensino de Língua Portuguesa.	Candau (1997), Freire (2005), Mizukami (1986), Piletti (2007) e Zabala (1998). Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada a partir de levantamento bibliográfico.	Compreender como as propostas trazidas nos PCN são abordadas pelos professores de Língua Portuguesa.
2) O PAPEL DA LITERATURA NA FORMAÇÃO INTEGRAL DO INDIVÍDUO	Dissertação	Gisela Manuela Carmelino Fortes Branca/ 2013/ Faculdade de Letras Universidade do Porto	Verificar se seria possível educar para a cidadania e para os valores nas aulas de português e de latim.	Perrenoud (2005); Paiva (2008), Sonia Araújo (2008), (Cortina (2006), Carneiro (2009). Recorrer-se à literatura e à mitologia para propiciar a reflexão em torno da cidadania e dos valores. É nesta proposta, baseada na questão central “Poderão a literatura e a mitologia contribuir para a educação para a cidadania?”, que se centrará a presente investigação.	Promover uma formação cívica, a par da instrução científica, contribuindo, também, para a motivação dos discentes.

(continuação)

BANCO DE DADOS: BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD)					
Título do Trabalho	Tipo (monografia, dissertação, tese, artigo)	Autor(es), Ano, Instituição	Temática de Pesquisa /Objetivo Geral	Referencial Teórico e Metodológico	Conclusões/ Resultados
1) A ARGUMENTAÇÃO NAS SALAS DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA DISCUSSÃO SOBRE A ESCRITA EM SITUAÇÕES REAIS DE USO VISANDO AO EXERCÍCIO DA CIDADANIA	Dissertação	Francisco de Assis Rodrigues de Lima/ 2017/ UEPB	Verificar e analisar se o professorado da escola pública, tomada como locus de pesquisa, garante aos seus alunos a competência linguística para a argumentação que sirva ao seu público como ferramenta de exercício cidadão no cotidiano.	Para realizar o estudo, foram coletados dados por meio de dois modelos de questionários: um para o professor e outro para o aluno, nos quais foi respondido, sobretudo, sobre a utilização da argumentação nas aulas de Língua Portuguesa. A discussão em torno da produção textual foi embasada nas obras de Marcuschi (2008, 2010, 2012), Coroa (2006) e Guedes (2009). Foi entregue, com esta dissertação, um Guia de Orientação Docente.	Contribuir para o aprofundamento dos estudos, e do trabalho, com argumentação nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio, além de propor um ensino de aulas pautado em produção de textos argumentativos, mais funcional e eficiente no cotidiano do aluno.
2) LEITURA, FORMAÇÃO DE CONCEITOS E CONSTRUÇÃO DE CIDADANIA NO PROJETO LEITURA NAS DIFERENTES ÁREAS	Dissertação	Sonia Naomi Fuji/ 2008/ PUC São Paulo	Compreender criticamente como a leitura, a formação de conceitos e a formação cidadã foram trabalhadas no contexto do Projeto Leitura nas Diferentes Áreas do Programa Ação Cidadã, desenvolvido na Diretoria Regional de Ensino de Carapicuíba em 2005 e 2006.	O estudo fundamentou-se na Teoria da Atividade Sócio-histórico-Cultural (Vygotsky, 1934/2000, 1934/2003; Leontiev, 1977-8; Engeström, 1999, 2001), além disso, teve como base teórica a compreensão dialógica da linguagem (Bakhtin, 1929/1988). Abordou a formação de conceitos (Vygotsky, 1934/2000, 1934/2005), a leitura crítica (Liberall; Fuga, 2007; Kleiman; Moraes, 1999; Lerner, 2002; Freire, 1970) e a formação cidadã pautada nas discussões de Freire (1970) e Gentili (2002). A metodologia adotada foi a pesquisa crítica de colaboração (Magalhães, 1991-2007; Liberall, 1994-2007), que tem por objetivo desenvolver,	Os resultados indicaram que a produção de conhecimento sobre leitura foi criativamente construída pelas discussões de gêneros textuais de história em quadrinhos e conta de água. A formação cidadã foi abordada pelas regras e divisão do trabalho em que todos os sujeitos envolvidos na atividade tiveram espaço para colocar sua voz, assim, contribuindo para a construção criativa de conhecimento.

				compreender e transformar práticas pedagógicas por meio da construção de conhecimento de forma crítica e colaborativa.	
<b>BANCO DE DADOS: GOOGLE ACADÊMICO</b>					
<b>Título do Trabalho</b>	<b>Tipo (monografia, dissertação, tese, artigo)</b>	<b>Autor(es), Ano, Instituição</b>	<b>Temática de Pesquisa /Objetivo Geral</b>	<b>Referencial Teórico e Metodológico</b>	<b>Conclusões/ Resultados</b>
1) A LÍNGUA PORTUGUESA E A CIDADANIA	Artigo	Paulo Coimbra Guedes/ 1997/ UFRGS	Orientar professores e alunos para uma nova relação entre a língua que falam e a língua que precisam de escrever.	Luft (1985), Ribeiro (1979), Bordini; Aguiar (1988), Lajolo (1982). Promover a construção de um programa de ensino de português para a promoção da cidadania requer uma decisão política de orientar professores e alunos para uma nova relação entre o língua que falam e a língua que precisam escrever.	Levar os alunos a contarem as histórias de suas vidas, de suas famílias, de sua comunidade, falando de sua realidade interior e de sua realidade social mais próxima para que produzam conhecimento a respeito deles mesmo e de seus leitores.



(continuação)

Título do Trabalho	Tipo (monografia, dissertação, tese, artigo)	Autor(es), Ano, Instituição	Temática de Pesquisa /Objetivo Geral	Referencial Teórico e Metodológico	Conclusões/ Resultados
2) ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E FORMAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA: UMA PROPOSTA DE AÇÃO PEDAGÓGICA	Dissertação	Alexia Maria Cardoso Melo/ 2019/ UFG	Refletir sobre a relação entre o ensino de língua portuguesa na Educação Básica e a formação do educando para o exercício da cidadania. Construir, aplicar e analisar uma proposta de ação pedagógica, estruturada segundo o gênero sequência didática, com a finalidade de contribuir com o desenvolvimento da autoria de estudantes da 3ª série do Ensino Médio de uma escola da rede estadual da cidade de Goiânia.	Carvalho (2013), sobre cidadania no Brasil, e Bakhtin (1993, 2011, 2014, 2016), sobre ato responsável, gêneros do discurso e autoria. Ao propor a interpretação do exercício da cidadania como ato responsável, portanto passível de ser arquitetado de forma mais autoral, esta pesquisa-ação foi realizada de forma a culminar em reflexões que contribuem não só com o desenvolvimento da autoria dos alunos em pesquisa, como também em reflexões que contribuem para a seguinte discussão: para que nós, professores de língua portuguesa da Educação Básica, ensinamos o que ensinamos?	Criação de um site para potencializar o acesso às produções textuais dos alunos e à sequência didática construída, aplicada e analisada. Esse mesmo site também assumiu a finalidade de oportunizar a interação entre professores da Educação Básica envolvidos com os objetivos aqui traçados, de modo a se configurar como o produto educacional desta pesquisa.
3) ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA E A FORMAÇÃO DA CIDADANIA: UMA ANÁLISE DOS DISCURSOS DOS SUJEITOS E DAS INSTITUIÇÕES	Monografia	Kelly da Silva Fernandes/ 2008/ UFRGS	Compreender qual a importância que os sujeitos atribuem ao ensino dessas disciplinas (literatura e língua portuguesa) nesses discursos e que relação há entre esse ensino e a formação da cidadania em cada um deles. Procura entender as relações entre o discurso oficial e o dos professores, e entre o destes últimos e o dos alunos.	Analisou-se um <i>corpus</i> discursivo constituído por sequências discursivas recortadas dos Parâmetros Curriculares Nacionais e por dizeres dos professores e dos alunos, de duas escolas de ensino fundamental e médio, intercalados das respostas a um questionário elaborado experimentalmente.	Após a análise e a reflexão, propõe-se a abertura daquelas práticas discursivas pedagógicas que se baseiam no discurso autoritário, em direção à progressiva polemização desse discurso.

(continuação)

<b>Título do Trabalho</b>	<b>Tipo (monografia, dissertação, tese, artigo)</b>	<b>Autor(es), Ano, Instituição</b>	<b>Temática de Pesquisa /Objetivo Geral</b>	<b>Referencial Teórico e Metodológico</b>	<b>Conclusões/ Resultados</b>
4) LÍNGUA PORTUGUESA, EDUCAÇÃO E CIDADANIA: PROCLAMAÇÃO DA INTERDEPENDÊNCIA	Artigo	Jefferson Evaristo do Nascimento Silva/ 2018/ Revista Humanidades e Inovação v.5, n. 3-UERJ	Defender uma interdependência entre educação, cidadania e ensino de língua portuguesa, de forma a pensar o ensino da língua a partir de premissas que possam inserir os alunos nas práticas sociais, promovendo a cidadania	Propor uma atividade de ensino de Língua Portuguesa, demonstrando a pertinência da discussão no plano prático. Aproximando a teoria da prática, buscando demonstrar sua indissociabilidade, sem, entretanto, oferecer “receitas perfeitas” para o ensino. (Antunes 2014; 2010; 2003; Hawad, 2012; Silva, 2012; Guedes, 2009; Henriques e Simões, 2004;)	Demonstrar por meio de uma charge e com o tópico gramatical “advérbio”, indicando possibilidades de abordagem que sejam condizentes com a proposta apresentada.
<b>BANCOS DE DADOS: IFES-PROFLETRAS</b>					
<b>Título do Trabalho</b>	<b>Tipo (monografia, dissertação, tese, artigo)</b>	<b>Autor(es), Ano, Instituição</b>	<b>Temática de Pesquisa /Objetivo Geral</b>	<b>Referencial Teórico e Metodológico</b>	<b>Conclusões/ Resultados</b>
1) O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E PREPARO PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA: UMA CONSTRUÇÃO POSSÍVEL?	Dissertação	Vanessa Gomes Ferreira dos Santos/ 2020/ IFES	Analisar as concepções acerca do conceito de Cidadania, explicitadas pelos educadores, pelos educandos e pelo projeto pedagógico do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio.	Do ponto de vista metodológico foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, com apresentação de estudo de caso, com abordagem da pesquisa intervenção. O lócus escolhido foi o Ifes - <i>Campus Linhares</i> e os sujeitos da pesquisa constituíram-se nos docentes e discentes do curso. Autores que dão suporte a esta pesquisa, a saber: Frigotto (2012), Ciavatta (2012), Ramos (2012), Freire (2000) e Brayner (2008).	A sistematização desses resultados deu suporte à construção de um produto educacional voltado à problematização da formação cidadã na escola, que foi denominado minicurso: A Cidadania na perspectiva Ativa e Crítica.

(conclusão)

<b>Título do Trabalho</b>	<b>Tipo (monografia, dissertação, tese, artigo)</b>	<b>Autor(es), Ano, Instituição</b>	<b>Temática de Pesquisa /Objetivo Geral</b>	<b>Referencial Teórico e Metodológico</b>	<b>Conclusões/ Resultados</b>
2) A NOÇÃO DE DEMOCRACIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL	Dissertação	Jaqueline de Almeida Canedo/ 2020/ IFES	Desenvolver no aluno do Ensino Fundamental a noção de democracia, a leitura e o posicionamento críticos a partir de um jogo e da série de atividades baseadas na literatura, intitulados “Kit Jovem Democrata”.	Antônio Candido (2017), Denis Rosenfield (2003), Regina Zilberman (2008), Leonardo Arroyo (1968), Maria Antonieta Cunha (1991), Marisa Lajolo (2009), Francisco Aurélio Ribeiro (1993), Isabel Solé (1998), Tzvetan Todorov (2009), Mikhail Bakhtin (1986), Paulo Freire (2019) e outros figurarão por estas páginas, trazendo as contribuições que norteiam nosso trabalho.	A viabilidade do uso do “Kit Jovem Democrata” como ferramenta do trabalho docente com a temática da democracia por meio do texto literário e traz ainda a conclusão de que a sala de aula é o ambiente das ideias, da opinião, das construções e das desconstruções não somente para o alunado.

Fonte: autoria própria (2021).

É possível observar que, ao buscarmos trabalhos que tivessem como temática o trabalho com a linguagem em correlação com o desenvolvimento da cidadania e criticidade, fomos direcionados a estudos que trouxeram a Língua Portuguesa em evidência. Assim, a despeito da mudança de foco na Revisão de Literatura, mencionada ao fim de nossa Introdução, entendemos pertinente mantermos os referidos textos para estudo, no sentido de compreendermos a possibilidade de ampliação das ações evidenciadas para as demais disciplinas do currículo.

Tendo em vista a leitura atenta dos resumos dos trabalhos encontrados por meio do primeiro descritor, entendemos que os que mais se aproximam de nossa temática são os seguintes: “Cidadania, Língua Portuguesa e Temas Transversais”, artigo de autoria de Ricardo Santos David (2016); “O Papel da Literatura na Formação Integral do Indivíduo”, dissertação de mestrado de autoria de Gisela Manuela Carmelino Fortes Branca (2013); e a “Argumentação nas Salas de Aula de Língua Portuguesa: uma discussão

sobre a escrita em situações reais de uso visando ao exercício da cidadania”, dissertação de mestrado de autoria de Francisco de Assis Rodrigues de Lima (2017), com os quais dialogaremos, de forma mais aprofundada, em subcapítulo posterior.

## 2.2 DESCRITOR 2: OS ESTUDANTES SECUNDARISTAS E AS OCUPAÇÕES DOS ANOS DE 2015 E 2016

Com o descritor “Os estudantes secundaristas e as ocupações dos anos de 2015 e 2016”, encontramos 16 (dezesesseis) trabalhos, de maneira geral, sendo assim divididos: 06 (seis), no Portal da Capes; 07 (sete) na BDTD; 01 (um) no Google Acadêmico; e 01 (um) no site do PROFLETRAS. Segue quadro demonstrativo dos trabalhos encontrados:

Quadro 2 - 2º DESCRITOR E/OU PALAVRA-CHAVE: “OS ESTUDANTES SECUNDARISTAS E AS OCUPAÇÕES DOS ANOS DE 2015 E 2016”

2º DESCRITOR E/OU PALAVRA-CHAVE: “OS ESTUDANTES SECUNDARISTAS E AS OCUPAÇÕES DOS ANOS DE 2015 E 2016”					
BANCO DE DADOS: PORTAL DA CAPES					
Título do Trabalho	Tipo (monografia, dissertação, tese, artigo)	Autor(es), Ano, Instituição	Temática de Pesquisa /Objetivo Geral	Referencial Teórico e Metodológico	Conclusões/ Resultados
1) HERÓIS DE BRINCADEIRA: O IMAGINÁRIO INSURRECIONAL DOS JOVENS NA EXPERIÊNCIA DE OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS NOS ANOS 2015 E 2016	Dissertação	Fabio Ferreira de Jesus/ 2018/ USP	Buscar desvelar os possíveis sentidos das ideias, avaliações, e intenções do gesto insurrecional estudantil dos jovens que promoveram o Movimento político de Ocupações Secundaristas em 2015 e 2016; a partir de suas falas, depoimentos e entrevistas individuais.	Maria Helena Souza Patto (2015), Carone (1992), Dayrell (2003). As análises dos seus depoimentos, falas e entrevistas, nos permitiram perceber o gesto político dos jovens como uma recusa da Política que visava uma Reorganização Escolar proposta pelo Governo Estadual paulista em 2015, e, mais que isso, de que modo esse Movimento significou um exercício de construção da criticidade dos jovens.	Apresentação das duas escolas nas quais foram ouvidos os sujeitos que fizeram a experiência de ocupação e que são material de análise. Analisar as falas dos sujeitos à luz dos contextos nos quais elas foram produzidas.

Título do Trabalho	Tipo (monografia, dissertação, tese, artigo)	Autor(es), Ano, Instituição	Temática de Pesquisa /Objetivo Geral	Referencial Teórico e Metodológico	Conclusões/ Resultados
2) JUVENTUDES SECUNDARISTAS, EDUCAÇÃO, CULTURA E POLÍTICA: O FENÔMENO DAS OCUPAÇÕES DE 2016 EM PORTO ALEGRE/RS	Dissertação	Sofia Rodrigues Ferreira/ 2017/ PUC RS	Refletir acerca do fenômeno das ocupações escolares realizadas pelas juventudes secundaristas da cidade de Porto Alegre.	Dayrell e Carrano (2014), Charlot (2006), Carrano (2008). Observou-se três escolas da região metropolitana de Porto Alegre e realizou-se seleção de matérias jornalísticas publicadas sobre o fenômeno, a fim de investigar os efeitos na realidade escolar que as ocupações desencadearam, a partir da perspectiva dos estudantes.	Questionário para os Professores Formadores e entrevistou-se sete jovens que protagonizaram as ocupações em suas escolas.
3) MOVIMENTO DE OCUPAÇÕES DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL (2015-2016): UM CONTRAPONTO À “GESTÃO DEMOCRÁTICA” E ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA DO ESTADO?	Dissertação	Romulo de Oliveira Radicchi/ 2020/ UFMG	Analisar o caráter formativo promovido pelo movimento de Ocupações das Escolas Públicas secundaristas em 2015 e 2016, tendo como objeto as instituições de ensino dos estados do Paraná e de São Paulo.	Produção de um ensaio científico, apresentado como o terceiro capítulo do trabalho, amparado por um referencial teórico, sobre os aspectos de formação humana presentes nos movimentos de ocupação, sendo eles, protagonismo juvenil, questionamentos, horizontalidade, autonomia, enfrentamentos.	As propostas governamentais da MP 746 (reforma do Ensino Médio) e da PEC 241 (55) a chamada PEC do “Teto dos Gastos” se somam a este panorama e foram estopim para o processo de mobilização dos estudantes secundaristas que inovam em sua tática: a ocupação de suas escolas públicas.
4) A REORGANIZAÇÃO E AS OCUPAÇÕES DAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO PAULISTA, EM 2015: UM REGISTRO DE MEMÓRIA	Tese	Roseli Trevisan Marques de Souza/ 2019/ USP	Investigar a reorganização e as ocupações das escolas estaduais de São Paulo, em 2015.	Arelaro; Jacomini; Carneiro, (2016), Sônia Draibe (1993); LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996); Baudrillard (1985, p. 62). Esta pesquisa qualitativa, de cunho analítico indutivo, que passa dos fatos às leis, mediante hipóteses, enfrentou o desafio de reunir documentos e reportagens que dessem suporte a um registro de memória, trazendo à tona os elementos a serem analisados.	O movimento foi protagonizado pelos estudantes do Ensino Médio, digno de estudo por aqueles que pensam na melhoria da qualidade da educação e em uma formação cidadã no país.

Título do Trabalho	Tipo (monografia, dissertação, tese, artigo)	Autor(es), Ano, Instituição	Temática de Pesquisa /Objetivo Geral	Referencial Teórico e Metodológico	Conclusões/ Resultados
5) JOVENS NA POLÍTICA NA ATUALIDADE – UMA NOVA CULTURA DE PARTICIPAÇÃO	Artigo	Maria da Glória Gohn/ 2018/ UFBA, Centro de Recursos Humanos	Analisar o impacto da ação desses jovens na sociedade e nas políticas públicas, destacando a cultura política criada (ou ressignificada)	Charles Tilly, Doug MacAdam, S. Tarrow, e Klaus Eder (2001). Apresentam-se as performances e valores dos jovens nas manifestações nas ruas de 2013 a 2017 no Brasil.	Finaliza-se com a análise da luta dos jovens estudantes no campo da educação básica, formal.
6) AS OCUPAÇÕES DE ESCOLAS PÚBLICAS EM SÃO PAULO (2015–2016) ENTRE A POSSE E O DIREITO À MANIFESTAÇÃO	Artigo	Tavolari, Bianca; Lessa, Marília Rolemberg; Medeiros, Jonas; Melo, Rúrion; Januário, Adriano/ 2018/ Revista Novos Estudos	Analisar como os argumentos em disputa foram mobilizados nas decisões do TJ/SP, no pedido de parecer feito pelo estado de São Paulo, na resposta dada pela Procuradoria-Geral do Estado—os quais marcam uma mudança na estratégia governamental de combate e repressão às ocupações.	Malheiros (2016), Peñalver; Katyal (2010); Rodriguez, (2009); Campos; Medeiros; Ribeiro (2016).	Uma das lentes para observar o que foi chamado de “primavera secundarista” é a disputa de argumentos jurídicos entre questões sobre posse e propriedade públicas, por um lado, e direito à manifestação, por outro.

BANCO DE DADOS: BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD)					
Título do Trabalho	Tipo (monografia, dissertação, tese, artigo)	Autor(es), Ano, Instituição	Temática de Pesquisa /Objetivo Geral	Referencial Teórico e Metodológico	Conclusões/ Resultados
1) A DIALÉTICA DAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES NA EMERGÊNCIA DA PRÁTICA DE OCUPAR E RESISTIR	Dissertação	Scarlett Giovana Borges/ 2018/ UNISINOS- São Leopoldo	Experienciar a ocupação de quatro escolas, na cidade de Caxias do Sul, entre maio e junho de 2016.		Por meio da análise das fontes da pesquisa apreendemos que a experiência de ocupação foi potente em aprendizagem política, principalmente, sobre as diversas formas que pode ser configurada a participação democrática.

BANCO DE DADOS: BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD)					
Título do Trabalho	Tipo (monografia, dissertação, tese, artigo)	Autor(es), Ano, Instituição	Temática de Pesquisa /Objetivo Geral	Referencial Teórico e Metodológico	Conclusões/ Resultados
2) DISCURSO, VOZES E RESISTÊNCIA(S): O MOVIMENTO ESTUDANTIL PAULISTA DE 2015 EM FOLHA DE S. PAULO E JORNALISTAS LIVRES	Dissertação	Minéya Gimenes Fantim/ 2019/ UNICAMP. Instituto de Estudos da Linguagem	Refletir sobre como significam manifestantes, Policiais Militares e o Governo do Estado, bem como a própria mobilização estudantil, nos dizeres sobre as manifestações que emergiram no discurso jornalístico de Folha de S. Paulo (versão impressa) e Jornalistas Livres.	<i>corpus</i> de pesquisa é composto por textos e imagens publicados nos dois veículos subsequentemente às primeiras ocupações escolares na capital Paulista (11 de novembro de 2015).	A irrupção de novos gestos de resistência na relação das publicações com a resistência estudantil

Título do Trabalho	Tipo (monografia, dissertação, tese, artigo)	Autor(es), Ano, Instituição	Temática de Pesquisa /Objetivo Geral	Referencial Teórico e Metodológico	Conclusões/ Resultados
4) MOVIMENTO ESTUDANTIL SECUNDARISTA COMO RESISTÊNCIA ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOCONSERVADORAS: AS	Dissertação	Renata Bento Leme/ 2018/ Universidade Estadual de	Verificar o posicionamento do Movimento Estudantil Secundarista (MES), nos anos 2015 e 2016, nos estados de São Paulo,	Por meio de pesquisa bibliográfica e de análise documental. A hipótese é que, com o avanço das políticas	A organização do movimento, ineditamente feita de forma horizontal, demonstrou o posicionamento dos

OCUPAÇÕES DE ESCOLAS PÚBLICAS NOS ESTADOS DE SÃO PAULO, GOIÁS E PARANÁ (2015-2016)		Londrina	Goiás e Paraná, frente às políticas educacionais impostas. Em específico, a pesquisa buscou: elucidar sobre a luta do MES, no contexto político e econômico da Ditadura Civil-Militar brasileira (1964-1985).	neoliberais, o MES tem se organizado ao longo do tempo como meio de resistência às políticas educacionais que tendem a implementar um tipo específico de formação para as escolas públicas.	alunos e a atuação destes contra políticas públicas austeras direcionadas à educação do país, sobretudo mediante uma resistência ativa através da ocupação de escolas públicas estaduais.
5) OCUPAR É APRENDER: SOBRE AS NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIA EM OCUPAÇÕES DE ESCOLAS NO DISTRITO FEDERAL	Dissertação	Salles Dimitri Melo 2019/ Universidade de Brasília	Construir uma reflexão sobre a ocorrência das ocupações no Distrito Federal, a partir da análise de narrativas de participantes das ações de ocupação.	Utilizando uma metodologia de base interpretativista, são colocadas como centrais as experiências relatadas pelos sujeitos entrevistados, de modo a compreender quais os sentidos atribuídos às ocupações pelos estudantes, e como as narrativas destes podem contribuir para a construção de conhecimentos sobre ação coletiva e movimentos sociais.	São apontados argumentos acerca da utilização do repertório de ocupações, pensadas a partir de uma dimensão de aprendizado de práticas e experiências de participação em protestos e ações coletivas.

<b>Título do Trabalho</b>	<b>Tipo (monografia, dissertação, tese, artigo)</b>	<b>Autor(es), Ano, Instituição</b>	<b>Temática de Pesquisa /Objetivo Geral</b>	<b>Referencial Teórico e Metodológico</b>	<b>Conclusões/ Resultados</b>
6) “LUTE COMO UMA MENINA”: GÊNERO E PROCESSOS DE FORMAÇÃO NA EXPERIÊNCIA DAS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS	Dissertação	Isabella Batista Silveira/ 2019/ UNIFAL/MG	Aprofundar as reflexões sobre as ocupações estudantis secundaristas que se alastraram pelo país nos anos de 2015 e 2016. O foco investigativo e o recorte temporal escolhido para a produção dos dados são as	O procedimento metodológico utilizado, para além da revisão do referencial teórico e demais produções relacionadas às ocupações, foram entrevistas semiestruturadas. Elas permitiram que as análises dos dados fossem mais qualitativas e profundas e que as entrevistadas	Como resultado, percebeu-se que o exercício da autonomia, da auto-organização e o do auto fazer-se foram fundamentais para que as ocupações não se limitassem ao papel de ser só uma ferramenta pragmática de luta política. As ocupações



			ocupações que ocorreram no último trimestre de 2016.	conseguissem refletir com mais propriedade sobre os acontecimentos. O objetivo da utilização destes dados foi investigar as relações de gênero no contexto das ocupações, amparada nas categorias e conceitos do feminismo interseccional e classista.	colocaram para os sujeitos que a vivenciaram novas perspectivas de atuação social e política, que se efeturaram na prática das relações sociais que permearam as escolas ocupadas, já que gênero, classe e raça eram palavras ouvidas com bastante frequência nas escolas ocupadas.
--	--	--	--	--	---

<b>Título do Trabalho</b>	<b>Tipo (monografia, dissertação, tese, artigo)</b>	<b>Autor(es), Ano, Instituição</b>	<b>Temática de Pesquisa /Objetivo Geral</b>	<b>Referencial Teórico e Metodológico</b>	<b>Conclusões/ Resultados</b>
7) EDUCAÇÃO, JUVENTUDES E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA: OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS JOVENS À OCUPAÇÃO DE ESCOLAS EM GOIÁS ENTRE 2015 E 2016.	Dissertação	João Batista Coelho Cunha/ 2019/ PUC Goiás	Examinar a participação política das juventudes no processo de ocupação de algumas escolas da rede estadual e federal de educação na região Metropolitana de Goiânia. Tem-se como objeto de pesquisa os sentidos atribuídos pelos jovens estudantes secundaristas aos processos de ocupação das escolas.	Por meio da pesquisa quantitativa, abordou-se o perfil social do jovem, utilizando-se de instrumentos e técnicas de coleta das informações documentais. E a partir de abordagem qualitativa, realizaram-se entrevistas com os participantes e as análises dos dados coletados.	Concluiu-se que os jovens participantes das ocupações obtiveram um maior interesse em participação na política social, inclusive a reconhecer a si como atores sociais importantes. As ocupações secundaristas conseguiram parar uma das reformas educacionais no Estado de Goiás, a implementação da terceirização das gestões escolares pelas Organizações Sociais.

(continuação)

Título do Trabalho	Tipo (monografia, dissertação, tese, artigo)	Autor(es), Ano, Instituição	Temática de Pesquisa /Objetivo Geral	Referencial Teórico e Metodológico	Conclusões/ Resultados
8) ESCOLAS OCUPADAS E FORMAÇÃO POLÍTICA: DA LUTA ESTUDANTIL À REAÇÃO CONSERVADORA	Dissertação	Ana Carolina de Assis Fulfaro/ 2020/ UNICAMP	Compreender como esses processos ocorreram, quais são as diferenças da ocupação do centro e da periferia, e suas influências na formação política dessas e desses estudantes.	Ao longo da dissertação, propõe-se o estudo acerca das políticas neoliberais para a educação e a tendência de privatização das relações educativas, sua conexão com as relações de trabalho, e o entendimento sobre o contexto político, econômico e social de polarização social em que as ocupações ocorreram, o movimento de ocupações nacional de 2016 e a reação conservadora que se gestou. Para investigar essas questões, realizamos entrevistas semiestruturadas com 13 jovens que participaram das ocupações das duas escolas, além da análise qualitativa de trabalhos acadêmicos, e levantamento de informações a partir de reportagens jornalísticas, produções culturais e das páginas do Facebook das ocupações em questão. Verificou-se que para todos os entrevistados a experiência é tomada como fonte de formação política que fez alterar a visão de mundo.	É necessário explorar sobre qual foi a continuidade dessa formação política e da própria organização do movimento. Cabe às nossas pesquisas a reflexão sobre as perspectivas, potencialidades e possíveis limites dessa forma de luta.

(conclusão)

<b>BANCO DE DADOS: GOOGLE ACADÊMICO</b>					
<b>Título do Trabalho</b>	<b>Tipo (monografia, dissertação, tese, artigo)</b>	<b>Autor(es), Ano, Instituição</b>	<b>Temática de Pesquisa /Objetivo Geral</b>	<b>Referencial Teórico e Metodológico</b>	<b>Conclusões/ Resultados</b>
1) AS OCUPAÇÕES DAS ESCOLAS ESTADUAIS DA REGIÃO DE SOROCABA/SP: FALAM OS ESTUDANTES SECUNDARISTAS	Artigo/Entrevista	Marcos Francisco Martins et al/ 2017/ UFSCar/ Revista: Crítica Educativa, 2(1), p.227–260.	Visou, basicamente, conhecer as origens das ocupações nas escolas da região de Sorocaba/SP, o desenvolvimento do processo de ocupação e os legados que deixou. Na introdução, os entrevistadores apresentam uma síntese histórica dos fatos, desde o anúncio da "reorganização" até o cancelamento do Decreto que a instituiu.	Na introdução, os entrevistadores apresentam uma síntese histórica dos fatos, desde o anúncio da "reorganização" até o cancelamento do Decreto que a instituiu.	Em síntese, o vitorioso movimento de ocupação das escolas deixou marcas, legados, aprendizados, os quais precisam ser investigados, devidamente conhecidos. As leituras das linhas a seguir das entrevistas com os alunos podem ajudar os interessados nesse processo.
<b>BANCOS DE DADOS: IFES-PROFLETRAS</b>					
<b>Título do Trabalho</b>	<b>Tipo (monografia, dissertação, tese, artigo)</b>	<b>Autor(es), Ano, Instituição</b>	<b>Temática de Pesquisa /Objetivo Geral</b>	<b>Referencial Teórico e Metodológico</b>	<b>Conclusões/ Resultados</b>
1) OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS NO ESPÍRITO SANTO EM 2016: PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NOS ESPAÇOS DE AÇÃO DIRETA	Dissertação	Antelmo da Silva Junior/ 2020/ IFES	Investigar processos de aprendizagem voltados à formação de consciência crítico reflexiva com estudantes do Ensino Médio a partir das experiências ocorridas nos movimentos de ocupação das escolas do Espírito Santo em 2016.	A prática de pesquisa aplicada nessa dissertação, a cartografia, vai ao encontro da percepção de uma linha que permita identificar tais aprendizagens utilizando as memórias e a imersão no acontecimento, uma vez que o foco se dá no processo e não em um fim em si.	O Produto educacional desenvolvido em forma de um canal de <i>YouTube</i> pretende promover o acontecimento irrepetível através dos discursos e das vivências de todos envolvidos nas ocupações secundaristas de 2016 no Espírito Santo.

Fonte: autoria própria (2021)

A partir da leitura atenta dos resumos dos trabalhos encontrados por meio do segundo descritor, entendemos que o que mais se aproxima de nossa temática intitula-se “Movimento de ocupações das escolas públicas no Brasil (2015-2016): um contraponto à ‘gestão democrática’ e enfrentamento da violência do estado?”, dissertação de mestrado de autoria de Rômulo de Oliveira Radicchi, com a qual buscaremos diálogo mais detido, em subcapítulo posterior.

### 2.3 OS DESCRITORES QUE EMERGIRAM A PARTIR DO DIÁLOGO COM OS TRABALHOS ENCONTRADOS

A partir do diálogo com os trabalhos encontrados, sentimos necessidade de buscarmos estudos que tematizaram, de forma mais específica, o atual currículo do Ensino Médio no que se refere à possibilidade de uma formação crítica e cidadã. Para tal, consideramos dois novos descritores: “Projeto de vida e Ensino Médio” e “Itinerários formativos e Ensino Médio”.

#### Quadro 3 - 3º DESCRITOR E/OU PALAVRA-CHAVE: “CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO: ITINERÁRIOS FORMATIVOS E BNCC”

(continua)

REVISÃO DE LITERATURA - 3º DESCRITOR E/OU PALAVRA-CHAVE: “REFORMA DO ENSINO MÉDIO: ITINERÁRIOS FORMATIVOS E BNCC”					
BANCOS DE DADOS: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE					
Título do Trabalho	Tipo (monografia, dissertação, tese, artigo)	Autor(es), Ano, Instituição	Temática de Pesquisa /Objetivo Geral	Referencial Teórico e Metodológico	Conclusões/ Resultados
A ATUAL REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO SESI/SENAI DO ESPÍRITO SANTO: CONFIGURAÇÃO CURRICULAR DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS E BNCC	Dissertação	Marcos Lengrub da Silva 2021/ PPGE/UFES	Analisar a reforma do Ensino Médio no Espírito Santo implementada no Serviço Social da Indústria (Sesi) e no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) por meio da oferta combinada do Itinerário Técnico Profissional e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos marcos legais definidos pela Lei nº 13.415/2017 e por outras normas (Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - Dcnem; Diretrizes	Neste estudo, abordamos o projeto do “Novo Ensino Médio”, alinhado ao da reforma do Ensino Médio na sua configuração curricular desenvolvido, na experiência do Centro de Educação Básica e Profissional Henrique Meyerfreund, unidade de ensino do Sesi/Senai-ES	Esse currículo, previsto operar nessa racionalidade, na prática, quando colocado em movimento, abre muitas possibilidades para a superação dos limites impostos pelo modelo, visto que o esforço empreendido pelos

			<p>Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica - Dcnept; outras resoluções, decretos e portarias).</p>	<p>localizada no município de Serra/ES. O currículo, constituído pelos conhecimentos abrigados na BNCC (com 1.800 horas) e pelos saberes e fazeres da formação profissional (com 1.200 horas), representa uma redução significativa de carga horária e de conteúdos quando comparado tanto com o modelo integrado de educação profissional técnica de nível médio imbricada com o Ensino Médio (EPTNM e EM em matrícula única), quanto com o modelo articulado de educação profissional técnica de nível médio justaposta ao Ensino Médio (EPTNM e EM em duas matrículas).</p>	<p>educadores nas referidas instituições, ao encontrar infraestrutura e alunos motivados, cheios de expectativas e sonhos, pode fazer do novo Ensino Médio algo que aponte para uma humanização limitada, mas resistente, situada no campo da experiência, sempre valiosa nos processos educativos.</p>
--	--	--	--	--	---

Quadro 4 - 4º DESCRITOR E/OU PALAVRA-CHAVE: “REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO ESPÍRITO SANTO”

REVISÃO DE LITERATURA - 4º DESCRITOR E/OU PALAVRA-CHAVE: “REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO”

BANCOS DE DADOS: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

Título do Trabalho	Tipo (monografia, dissertação, tese, artigo)	Autor(es), Ano, Instituição	Temática de Pesquisa /Objetivo Geral	Referencial Teórico e Metodológico	Conclusões/ Resultados
A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESPÍRITO SANTO: ANÁLISE DO CURRÍCULO DA ESCOLA SEDU-SENAI EM ANCHIETA-ES	Dissertação	SANDRA RENATA MUNIZ MONTEIRO/ PPGE/UFES	Analisar a implantação da Reforma do Ensino Médio definida pela lei nº 13.415 de 2017 tendo como foco a oferta articulada do Itinerário Formativo técnico e profissional e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no estado do Espírito Santo.	Nossa análise buscou abranger, por meio de pesquisa qualitativa evidenciando a ótica dos sujeitos envolvidos desde os interesses em jogo, o formato assumido pelo currículo e as consequências para formação dos educandos.	Na pesquisa, evidenciou-se que o presente projeto educacional, materializado na escola SEDU-SENAI, de um lado visou protagonizar organização curricular nos modelos da Lei Nº 13.415/2017 desenvolvido nacionalmente pelo Sistema S e, por outro, deu uso a uma escola do SESI-SENAIES que estava sem uso em função da crise da Samarco em Anchieta, além de incorporar o programa “Escola Viva” de tempo integral, dando apoio a governo local e ao seu projeto de hegemonia.

Encontramos dois trabalhos que, de forma mais específica, dialogaram com nossa temática de estudo, os quais seguem apresentados nos Quadros que seguem:

Quadro 5 - 5º DESCRITOR E/OU PALAVRA-CHAVE: “PROJETO DE VIDA E ENSINO MÉDIO”

(continua)

REVISÃO DE LITERATURA - 5º DESCRITOR E/OU PALAVRA-CHAVE: “PROJETO DE VIDA E ENSINO MÉDIO”					
BANCOS DE DADOS: PORTAL DA CAPES					
Título do Trabalho	Tipo (monografia, dissertação, tese, artigo)	Autor(es), Ano, Instituição	Temática de Pesquisa /Objetivo Geral	Referencial Teórico e Metodológico	Conclusões/ Resultados
A PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE ITINERÁRIOS FORMATIVOS NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO	Dissertação	Glasielle Lopes de Carvalho Ribeiro/ 2020/ UERJ	Compreender os itinerários formativos a partir da análise da Reforma do Ensino Médio como política educacional que se vincula à formação para o trabalho simples e flexível nos marcos do neoliberalismo; discutir a relação entre os itinerários formativos e a ideologia neoliberal; levantar e analisar documentos produzidos no contexto da aprovação da Reforma do Ensino Médio que expressam as vozes dos sujeitos que disputam políticas educacionais para o Ensino Médio, em particular, os itinerários formativos.	A fundamentação teórico-metodológica da pesquisa está ancorada na perspectiva do materialismo histórico-dialético de Karl Marx, em diálogo com outros autores que contribuem para o estudo da relação de forças entre Estado, sociedade, capital, educação e trabalho, por exemplo: Bakhtin (2006), Chauí (1980), Godoy (1995), Fiorin (1998), Frigotto (2000). Como procedimento metodológico, utilizamos fontes bibliográficas e documentais.	Concluimos que os itinerários formativos, impostos pela reforma, reiteram o projeto societário do Estado capitalista para a formação do trabalho simples e desregulado de direitos para jovens oriundos da classe trabalhadora.

Quadro 6 - 6º DESCRITOR E/OU PALAVRA-CHAVE: “Itinerários formativos e Ensino Médio”

(continua)

REVISÃO DE LITERATURA - 6º DESCRITOR E/OU PALAVRA-CHAVE: “Itinerários formativos e Ensino Médio”					
BANCOS DE DADOS: BIBLIOTECA DIGITAL TESES E DISSERTAÇÕES - BDTD					
Título do Trabalho	Tipo (monografia, dissertação, tese, artigo)	Autor(es), Ano, Instituição	Temática de Pesquisa /Objetivo Geral	Referencial Teórico e Metodológico	Conclusões/ Resultados
A CONCEPÇÃO E CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO: UM COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO	Dissertação	Henrique Souza da Silva/ 2019/ PUC São Paulo	Contribuição do componente curricular Projeto de Vida nas Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral da rede estadual de São Paulo. Nesse sentido, a pesquisa possui uma relevância atual e inovadora diante do cenário de Reforma do Ensino Médio, pois apresenta, através do componente curricular Projeto de Vida, um itinerário pedagógico interdisciplinar nas diferentes áreas de conhecimento, a partir de estratégias que propiciem o desenvolvimento de habilidades e competências que vão além do âmbito cognitivo e que possibilitem integrar à formação do jovem aluno, saberes que o leve a ter plena participação na sociedade	A presente pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, obedecendo um percurso metodológico a partir de referências de documentos legais e obras já publicadas acerca do Projeto de Vida.	A prática pedagógica da teorização oferecida pela pesquisa permitiu a aquisição de vivências pedagógicas com as práticas do cotidiano integradas ao Projeto de Vida dos alunos. Isso pode contribuir para que pudéssemos compreender o jovem aluno como pessoa integral, que se entende, se reconhece e que estabelece uma prática educativa transformadora na história da vida.



Tendo em vista a proximidade com o Ensino Médio, etapa de ensino que privilegiamos em nossa pesquisa, trouxemos os dois últimos trabalhos encontrados para um diálogo mais detido.

## 2.4 APRESENTANDO OS NOVE TRABALHOS ELECADOS

Buscamos um diálogo mais aprofundado com os nove trabalhos elencados, no sentido de melhor conhecê-los e, assim, compreender as aproximações e divergências de nossa temática de pesquisa, bem como de que forma (ou não) dialogam entre si. Apresentamos, de forma mais ampla, os estudos listados, para, a seguir, intentarmos a um diálogo mais pertinentes com e entre eles.

O artigo de autoria de Ricardo Santos David, do ano de 2016, intitulado de *“Cidadania, língua portuguesa e temas transversais”* da Uniatlântico, - Espanha traz como objetivo principal a reflexão sobre como é feita a abordagem dos Temas Transversais, abordados nos Parâmetros Curriculares Nacionais — PCNs, em salas de aula de escolas públicas, por professores de Língua Portuguesa. De acordo com o pesquisador David (2016, p. 134):

as questões transversais parecem concebidas para responder sobre os propósitos da educação e seu compromisso com projetos éticos que geram desenvolvimento de capacidades e contribui para o desenvolvimento ético e moral dos estudantes.

Por meio de uma pesquisa qualitativa realizada a partir de levantamento bibliográfico referente aos Temas Transversais, o autor buscou investigar como são abordados esses temas em sala de aula. Como referencial teórico, David (2016) buscou os estudos de Freire (2005), Candau (1997), Piletti (2007), Mizukami (1986) e Zabala (1998). O autor explicita que:

Na atualidade há um interesse social compartilhado por unanimidade de que educar não é apenas transmitir conhecimentos, mas sim preparar para viver na sociedade e para a coexistência da diversidade, visando a participação democrática e pacífica do cidadão, o respeito pelos direitos humanos e reconhecimento igualdade entre as pessoas, a saúde e a proteção meio ambiente e, por último, mas não menos importante para o lazer e cultura (DAVID, 2016, p. 134)

O autor, por meio de breve recorte histórico para contextualizar as mudanças que ocorreram na educação brasileira, informa que “[...] os Temas Transversais são

importantíssimos para a formação pessoal e social dos alunos, como futuros cidadãos, pois trazem questionamentos sobre a vivência do cotidiano e, além disso, são temas da contemporaneidade” (DAVID, 2016, p. 138).

Como resultado de sua pesquisa, David (2016) constatou que, atualmente, os conteúdos programáticos acabam por promover um “engessamento” do currículo escolar, o que impede a sua flexibilização no sentido de os professores trazerem, para a sala de aula, temáticas diversas ao encontro do que pautam os Temas Transversais. Para além disso, segundo o autor, há “[...] falta de estímulo e remuneração condizentes com a sua função: auxiliar no desenvolvimento de cidadãos críticos e humanizados” (DAVID, 2016, p. 138).

A segunda pesquisa analisada foi a dissertação de Mestrado de Gisela Manoela Carmelino Fortes Branca, do ano de 2013, intitulada “O papel da literatura na formação integral do indivíduo”, que objetivou, principalmente, promover o estudo e a análise acerca da cidadania e dos valores, por meio da literatura e da mitologia. A autora esclarece que o estudo visa:

[...] contribuir para atenuar os diversos problemas com que o ensino do português e do latim se defrontam diariamente, contribuindo para estimular a leitura de textos literários e de narrativas míticas; revelar a relação entre a literatura / mitologia e o mundo; contribuir para o reconhecimento da universalidade e atualidade da literatura e da mitologia; integrar o aluno no processo de ensino-aprendizagem; e, finalmente, contribuir para o reconhecimento do poder do mito e do texto literário (fonte de conhecimento do mundo; maior fluência e correção linguística; estímulo da criatividade; e fonte de formação ética / moral) (BRANCA, 2013, p.8).

Com vistas ao embasamento teórico para seu trabalho, Branca (2013) buscou referenciais ao encontro das seguintes temáticas: - A escola e a educação para a cidadania (PERRENOUD, 2005; PAIVA, 2008; HENRIQUES, 1999; ARAÚJO, 2008; TEÓFILO, 2003; MARTINS; MORGARRO, 2010); literatura (AGUIAR; SILVIA, 2007; AZEVEDO, 1999; MATOS, 1999; FERNANDES, 2004; COMPAGNON, 2010; TODOROV, 2009; PENNAC; SEIXAS, 2001; FONSECA, 2000; ROCHETA; NEVES, 1999) e mitologia (BURKERT, 1991; ELIADE, 1989; JABOUILLE, 1994; ROCHA PEREIRA, 2005; LÉVI-STRAUSS, 1978; SILVIA, 1995; ABREU, 1993; MARTINS, 2001)

Para desenvolvimento da pesquisa, a autora valeu-se da metodologia de investigação-ação, acontecida na Escola Secundária Camilo Castelo Branco, situada

em Vila Nova de Famalicão, contando com o apoio da Faculdade de Letras do Porto – Portugal. Branca (2013) desenvolveu, com quatro turmas de ensino secundário, um projeto pedagógico que buscou a promoção da leitura de textos canônicos literários e da mitologia. Segundo a autora, “a base de todas as estratégias utilizadas nas aulas de português foi a promoção das potencialidades do texto literário, destacando-se a relação que a literatura estabelece com o mundo em geral e com a vida pessoal de cada um” (SILVA, 2013, p. 63).

A partir das atividades desenvolvidas junto aos estudantes, Branca (2013, p. 81) conclui que “através da literatura e da mitologia é possível promover uma educação plena e integral que prepare os discentes para a sua vida profissional e social”. Para a autora, ainda é possível que os docentes evoluam no que tange ao auxílio à escola relativamente à sua tarefa de “[...] responder a todas as exigências impostas por um mundo cada vez mais complexo e por uma sociedade multicultural (BRANCA, 2013, p. 81).

Com o propósito de contribuir com a temática da leitura e formação do leitor cidadão, Sonia Naomi Fuji, em sua dissertação de mestrado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, intitulada “Formação de conceitos e construção de cidadania no projeto leitura nas diferentes áreas” (2008), pretendeu entender como a leitura, a formação de conceitos e a formação cidadã foram desenvolvidas no contexto do Projeto Leitura nas Diferentes Áreas (LDA), do Programa Ação Cidadã, desenvolvido na Diretoria Regional de Ensino de Carapicuíba em 2005 e 2006. O referido projeto foi desenvolvido por meio de três atividades: uma oficina de planejamento, uma reunião da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e uma aula do Grupo de Apoio (GA), formado por professores da mesma escola e de áreas diferentes.

A fundamentação teórica dessa pesquisa enredou-se pela teoria Sócio-histórico-cultural, baseada nos estudos de Vygotsky (1934/2000, 1934/2003), Leontiev (1977-8) e Engeström (1999, 2001) e pela compreensão dialógica da linguagem de Bakhtin (1929/1988). Abordou, também, a formação de conceitos, fundamentada em Vygotsky (1934/2000, 1934/2005), a leitura crítica com Liberali e Fuga (2007); Kleiman e Moraes (1999); Lerner (2002); Freire (1970) e a formação cidadã pautada nas discussões de Freire (1970) e Gentili (2002). (FUJI, 2008, p. 8).

Fuji (2008, p. 8) em consonância com os objetivos de Magalhães (1991-2000) e Liberali (1994-2007), no que tange a transformar, por meio da elaboração de

conhecimento, práticas educacionais pedagógicas de forma crítica e cooperativa, adotou a metodologia de pesquisa crítica de colaboração. As coletas de dados foram obtidas a partir da observação de oficina, reunião e aula, com uso de gravação em áudio e vídeo.

A pesquisadora utilizou para análise dos resultados o plano geral do texto e conteúdo temático por meio das escolhas lexicais (BRONCKART, 1999) e o produto sinalizou que a construção do saber sobre leitura foi criativamente elaborada pelas discussões de gêneros textuais, e os conceitos científicos de exatas, por exemplo, foram debatidos em temáticas relacionadas ao cotidiano dos alunos. A formação cidadã foi abordada na atividade de modo que os discentes tiveram espaço para usar sua voz, colaborando para a criatividade do conhecimento. Portanto, Fuji (2008, p. 130) acredita que:

[...] esta pesquisa poderá contribuir para a Linguística Aplicada, no segmento Linguagem e Educação, na medida em que investigou a construção criativa de conhecimento por meio da linguagem tendo como foco a leitura, a formação de conceitos e construção de cidadania. Dessa maneira, poderá contribuir para outras pesquisas da área que tenham como temática o ensino-aprendizagem de leitura, a formação de cidadania, o desenvolvimento de projetos de intervenção no contexto escolar, entre outros.

Ao analisarmos a dissertação de mestrado de Alexia Maria Cardoso Melo, intitulada “Ensino de língua portuguesa e formação para o exercício da cidadania: uma proposta de ação pedagógica” (2019), nos deparamos com a reflexão acerca do ensino de língua portuguesa na Educação Básica e a formação do educando para o exercício da cidadania, objetivo maior do trabalho.

Para além disso, a pesquisa apresenta também como objetivo de ação produzir uma proposta de ação pedagógica, por meio de uma sequência didática, a qual buscou contribuir com o desenvolvimento da autoria de estudantes da 3ª série do Ensino Médio de uma escola da rede estadual da cidade de Goiânia. A soma do objetivo de ação e de pesquisa formam essa pesquisa-ação, tendo como embasamento teórico os estudos de Carvalho (2013), sobre cidadania no Brasil, e de Bakhtin (1993, 2011, 2014, 2016), acerca dos gêneros do discurso.

Segundo Melo (2019, p. 10) a pesquisa-ação foi realizada com o intuito de trazer reflexões que contribuíssem não só com o avanço e o desenvolvimento da autoria dos alunos, bem como fossem ao encontro da discussão da seguinte questão: “para

que nós, professores de língua portuguesa da Educação Básica, ensinamos o que ensinamos?” Com esse raciocínio, foi construído um *site* para otimizar o acesso às produções textuais dos alunos e concomitantemente possibilitar o diálogo entre os docentes da Educação Básica, o que se caracterizou como o produto dessa dissertação.

Melo (2019, p.12) se respalda na última Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB 9.394/96), como também em outros documentos curriculares oficiais, dentre os quais as Orientações Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais estabelecem como propósito da educação o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A autora, a partir das prerrogativas dos documentos apresentados, traz os seguintes questionamentos: “o que significa exercer a cidadania e, antes disso, ser cidadão no Brasil? Qual a relação entre o ensino e o uso da língua portuguesa com o exercício da cidadania? Como ensinar língua portuguesa de modo a contribuir com a formação do educando para o exercício da cidadania?”. Esses questionamentos e inquietações é que compõem a produção de seu trabalho, cuja metodologia elencada é a pesquisa-ação, haja vista o seu relacionamento com os objetivos de pesquisa.

A pesquisadora elenca como referencial teórico as reflexões de Thomas Marshall (1963) e José Murilo de Carvalho (2017) sobre cidadania no Brasil; de Mikhail Bakhtin (1993; 2011, 2014, 2016) com as categorias de ato responsável, autoria, língua e gêneros do discurso; de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004) sobre ensino de língua e sequências didáticas; de Severino (2017) sobre pesquisa-ação; de Stella Maris Bortini-Ricardo (2011) sobre pesquisa qualitativa e professor pesquisador; e considera ainda as contribuições de Irandé Antunes (2009; 2010; 2017), Celso Ferrarezi Jr. e Robson Santos de Carvalho (2015; 2017).

De acordo com Melo (2019, p. 97), o desenvolvimento da autoria impõe-se como de primordial alcance para os estudantes da Educação Básica, uma vez que segue ao encontro da possibilidade do exercício da cidadania. Buscando esse exercício, a autora explicita que “[...] é por meio da leitura, da produção e da análise de textos, orais e escritos, de diferentes gêneros do discurso que se reivindica e se assegura direitos, ou seja, que se exerce a cidadania” (MELO, 2019, p. 97). Melo (2019, p. 97) acrescenta, ainda, que “[...] ao desenvolver essa autoria, esses estudantes

provavelmente se tornarão sujeitos mais aptos a atuar em sua sociedade e a promover mudanças necessárias”.

Na quinta dissertação por nós elencada, Atelmo da Silva Junior buscou investigar “[...] os processos de aprendizagem voltados a formação de consciência crítica reflexiva dos estudantes do Ensino Médio a partir das experiências ocorridas nos movimentos de ocupação das escolas do Espírito Santo em 2016” (SILVA JUNIOR, 2020, p. 8). A cartografia foi a metodologia de sua pesquisa, intitulada “Ocupações secundaristas no Espírito Santo/2016: processos de aprendizagem nos espaços de ação direta”, a qual se utilizou das memórias como o foco do processo de investigação.

O autor buscou embasamento em diferentes referenciais teóricos, a saber: Ortellado (2016); Gallo (2007, 2012); Campos et al (2016); Alvim Rodrigues (2017); Groppo, Costa (2018); Gohn (2012); Zúquete (2016); Holloway (2010); Hardt, Negri (2016); Hardt (2010); (Oliveira, Mossi (2014); (Prado Filho, Teti (2013), com evidência para a perspectiva rizomática de Deleuze e Guattari (1995).

Como produto da pesquisa, Silva Junior apresenta um canal de *YouTube* cuja proposta buscou promover o encontro/acontecimento de todos os envolvidos nas ocupações secundaristas de 2016 no Espírito Santo, sem, no entanto, “[...] a pretensão de analisá-los ou traduzi-los, permitindo que as ocupações sigam produzindo invenções e linhas de fuga na busca por uma educação para liberdade sem tutelas” (SILVA JUNIOR, 2020, p. 8).

Ao encontro do principal questionamento de pesquisa “como as ocupações secundaristas possibilitaram processos de aprendizado?”, o autor pontua que:

[...] Combater uma proposta de educação maior fundamentada nos princípios do empreendedorismo, na cultura do individualismo, nas responsabilidades do “sujeito S/A” apresenta-se com tarefa que parece impossível, pois lutar contra os grandes conglomerados empresariais que colonizaram o debate da educação pública no país, com as mesmas armas nos levarão ao fracasso (GALLO, 2020). Oferecer resistência às desocupações trouxe outros processos de aprendizagem que ficaram obscurecidos pela atitude ufanista de tratarmos as Ocupas como heróis que serão os responsáveis para nos conduzir à educação para liberdade e por consequência à própria liberdade (SILVA JUNIOR, 2020, p. 57-58).

Assim, Silva Junior (p. 60) afirma que essas situações extremas presentificaram como métodos de aprendizagem, que se constituíram em processos de formação

dos Ocupas como sujeitos políticos, que “[...] não se queriam “heróis”, eles desejavam romper com a ordem institucional estabelecida e abrir uma linha de fuga possível para a disputa da escola como bem comum e não apenas como modelo de negócio” (SILVA JUNIOR, 2020, p. 58).

Conforme explicitado anteriormente, buscamos estudos mais recentes que se aproximassem da reforma do Ensino Médio, implementada pela Lei Nº 13.415/17, buscando compreender, principalmente, a asserção da disciplina Projeto de Vida como itinerário formativo. Assim, trouxemos para o diálogo a dissertação de Glasielle Lopes de Carvalho Ribeiro (2020), intitulada “*A produção de sentidos sobre itinerários formativos na reforma do ensino médio*”.

A autora trouxe a Reforma do Ensino Médio como principal tema de estudo e os itinerários formativos como escopo da investigação, buscando incorporá-los à formação para o trabalho e à política neoliberal. Ao elaborar uma pesquisa qualitativa, Ribeiro (2020), utilizando-se de dados bibliográficos e documentais, faz um paralelo das políticas educacionais do ensino sob a análise do Materialismo Histórico e Dialético, fazendo uma retomada dos tempos ditatoriais, quando o ensino profissionalizante regia a educação brasileira, sob a Lei Nº 5.692/71 (BRASIL, 1971). De acordo com autora, a Lei Nº 13.415/17 (BRASIL, 2017) que institui, atualmente, o Ensino Médio (EM) no Brasil, tende a predispor por um discurso enviesado, impondo uma formação profissionalizante ao jovem pobre, dificultando, assim, sua inserção na universidade (RIBEIRO, 2020, p. 128).

Ribeiro (2020), no subcapítulo 3.2, nomeado “A palavra itinerário como signo linguístico”, discute questões primordiais referentes à linguagem e à ideologia conversando com os seguintes referenciais teóricos: Kosik (1976); Frigotto (2000); Netto (2011); Costa, Coutinho (2018); Kuenzer (2017), Fazenda (2000), Souza (2002), Ianni (1973); Gramsci (1982); Nogueira (2015); Marx, Engels (2008); Tible (2014); Simionatto (2011); Coutinho (2008); Poulantzas (2000); Holanda (1995); Fernandes (1973); Barros, Santos (2010); Azevedo (1932); Romanelli (1986); Dallabrida (2009) e Freire (1987).

Nessa conjuntura, constatamos que o pensamento dialético de Marx e o conceito de linguagem do círculo de Bakhtin nos indaga a pensar a reforma do Ensino Médio proposta pela Lei Nº 13.415/17 (BRASIL, 2017) sob uma ótica de mercado, uma vez que a dissertação de Ribeiro (2020) nos impõe a reflexão acerca dos componentes

que constituem o *plano burguês*, no sentido de combatê-lo, questionando a respeito de um paradigma flexível para que a classe operária não tenha seu acesso à universidade dificultado pela lei que implementa o novo Ensino Médio.

Ao trazer Bourdieu (1983), no que tange ao *sistema escolar como um veículo de privilégio*, a autora reflete que “[...] aos/às estudantes da classe trabalhadora oferta-se a formação técnica e profissional, para que futuramente disponibilizem trabalho manual em conformidade com a teoria do capital humano. [...]”, reforçando, assim, a dualidade estrutural entre classe alta/média e classe trabalhadora, bem como as relações de poder em uma sociedade de classes” (RIBEIRO, 2020, p. 128).

Ao depararmos-nos com a sétima dissertação elencada para análise, intitulada “A concepção e construção do Projeto de Vida no Ensino Médio: um componente curricular na formação integral do aluno” (2019), percebemos uma defesa do pesquisador Henrique de Souza da Silva em prol das contribuições advindas da disciplina Projeto de Vida, componente curricular dos itinerários formativos das escolas estaduais de Ensino Médio, indo de encontro com a dissertação Ribeiro (2020).

Silva (2019) apresenta a importância de sua pesquisa, acerca da disciplina Projeto de Vida no Ensino Médio, por meio do seguinte questionamento: qual relevância possui a disciplina de Projeto de Vida no currículo inovador do novo Ensino Médio? O autor efetivou seu estudo por meio de três frentes principais: recorte histórico da educação básica no Brasil, estudo da efetivação do itinerário formativo na grade curricular do Novo Ensino Médio e análise documental das diretrizes que norteiam o Novo Ensino Médio.

Nesse contexto, a trajetória metodológica desse trabalho é baseada na pesquisa qualitativa e bibliográfica, cujo referencial teórico é composto por Saviani (2013), Santos (2010), Pinto (2002), Palma Filho (2005), Apple (2006), Moreira (2011), Tomaz (2011); Burbules (2004), Torres (2004), Campos (2017) e Fodra (2015).

Buscando associar a disciplina Projeto de Vida na grade curricular do novo Ensino Médio de tempo integral nos estabelecimentos de ensino da rede estadual do Estado de São Paulo, o autor enfocou experiências interligadas ao projeto de vida dos alunos, trazendo para o diálogo o Caderno de Projeto de Vida do Estado de São Paulo (2014):



O Projeto de Vida é o eixo central em torno do qual a escola organiza suas práticas inter e multidisciplinares com o currículo da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, sendo que esta inclui as atividades complementares, tendo sempre como referência os Quadro Pilares da Educação, a Educação Interdimensional, a Pedagogia da Presença e Protagonismo Juvenil (SÃO PAULO, 2014, p. 7).

Silva (2019) conclui seu estudo enfatizando que a integração das vivências pedagógicas ao Projeto de Vida dos alunos pode contribuir para se “[...] compreender o jovem aluno como pessoa integral, que se entende, se reconhece e que estabelece uma prática educativa transformadora na história da vida” (SILVA, 2019, p. 128).

Com o propósito de compreender as implicações que a reforma do Ensino Médio definida pela Lei Nº 13.415 de 2017 traz na organização curricular, dialogaremos com a dissertação de Sandra Renata Muniz Monteiro (2021), do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/CE/UFES), cujo um dos objetivos é mostrar que a

“[...] organização curricular aprofunda a formação para o trabalho e esvazia-se a formação para cidadania, além de operar com elementos adaptativos e alienantes dos estudantes na medida em que os empurra para o empreendedorismo e para o individualismo por meio do chamado projeto de vida (MONTEIRO, 2021, p. 10).

Assim, a pesquisa de Monteiro (2021) se caracteriza como um estudo de caso, com o intuito de investigar quem de fato é beneficiado com as reformas educacionais brasileiras e como a reforma do Ensino Médio interfere na relação entre a última etapa da educação básica e a inserção de formação técnica. Para responder tais perguntas, entre outras, a pesquisadora fez uso dos seguintes documentos: lei nº 13.415/2017, que altera a Lei Nº 9.394/1996; Lei Nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Medida Provisória Nº 746/2016; Parecer Nº 95/2016 sobre a Medida Provisória nº 746; Resolução CNE/CEB Nº 03/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Portaria Ministerial Nº 649/2018, que institui o programa de apoio ao novo ensino médio; Portaria Nº 727/2017, que estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI); Resolução Nº 04/2018, que institui a BNCC na etapa do Ensino Médio e a Portaria Nº 1.432, de 31/12/2018, que estabelece os referenciais para elaboração dos Itinerários Formativos.

Nota-se, portanto a necessidade de Monteiro (2021) em analisar esses documentos supracitados com base nas leituras dos autores que vêm discutindo a Reforma do Ensino Médio, como Moura e Lima Filho (2017), Lino (2017), Silva (2017), Krawczyk e Ferretti (2017), Frigotto (2006), Kuenzer (1998) e Saviani (2007).

Coadunando do mesmo objetivo proposto por Monteiro (2021) em analisar a reforma do Ensino Médio no Espírito Santo implementada no Serviço Social da Indústria (Sesi/Senai-ES), ambos os pesquisadores Marcos Lengrub da Silva e Sandra Renata Muniz Monteiro (2021) focam no quinto itinerário formativo, uma vez que é voltado para o curso técnico.

No decorrer do seu processo de investigação, Lengrub (2021) faz o seguinte questionamento: “Como as bases legais nacionais definiram as possibilidades de articulação entre a oferta do ensino técnico (quinto itinerário) e os conteúdos gerais da última etapa da educação básica (BNCC)?”. O autor tenta responder à questão vigente por meio de pesquisa bibliográfica e documental, além de utilizar um questionário semiestruturado, cuja intenção foi realizar uma análise qualitativa.

## 2.5 UM DIÁLOGO ENTRE OS NOVE TRABALHOS ELENCADOS

O diálogo com as pesquisas selecionadas nos proporcionou a ampliação do entendimento acerca do escopo de nossa dissertação, haja vista a possibilidade do conhecimento de temáticas afins cujos referenciais e metodologias diversas nos trouxeram novo olhar para nosso objeto de estudo. Assim, a busca pela dialogia entre esses estudos torna-se primordial, mesmo que de forma breve.

Destarte, com um olhar genérico para os estudos elencados, compreendemos que eles se aproximam, principalmente, por acreditarem na educação e nos processos educativos sistemáticos como mola propulsora para o desenvolvimento da cidadania e da criticidade.

Entretanto, com o mesmo prisma genérico, entendemos que as pesquisas se distanciam, uma vez que cada uma aposta no desenvolvimento de uma postura crítica e cidadã, com foco em diferentes procedimentos, arcabouços e critérios referentes aos processos educativos: Ricardo David (2016) intentou, pela via dos temas transversais, que, segundo o pesquisador, são temas relevantes para a formação pessoal e social dos estudantes, evidenciar questionamentos sobre a

vivência do cotidiano, na busca do auxílio aos docentes de Língua Portuguesa no desenvolvimento de estratégias para a formação dos estudantes como cidadãos críticos e humanizados; já Gisela Branca (2013) adentrou pelos meandros da literatura e da mitologia como meio de promover uma formação cívica; Sonia Fuji (2008) enveredou-se pela construção criativa do conhecimento por meio da linguagem, tendo como foco a leitura, a formação de conceitos e a construção de cidadania; Silva Junior (2020), evidenciando as ocupações secundaristas no Espírito Santo em 2016, procurou destacar os diversos meios de aprendizagem que ocorreram durante as ocupações das escolas e como esses métodos de conhecimento se construíram voltados para formação crítico-reflexiva dos estudantes do Ensino Médio, a partir das vivências ocorridas nesses movimentos; Alexia Maria Cardoso Melo (2019) recorreu ao desenvolvimento da autoria dos estudantes da Educação Básica, pela via da leitura, da produção e da análise de textos orais e escritos de diferentes gêneros do discurso, por meio dos quais se reivindicam e se asseguram direitos, ligando-se ao exercício da cidadania.

Já a pesquisa de Monteiro (2021) destacou a implantação da organização curricular da Lei Nº 13.415/2017 concretizada no projeto educacional, da escola Sesi-Senai, e Lengrud (2021) analisou a reforma do Ensino Médio no Espírito Santo, implementada no Sesi-Senai através do Itinerário Técnico-Profissional e da BNCC, definidos pela Lei Nº 13.415/2017.

Damos especial destaque para os trabalhos elencados anteriormente, uma vez que, trazendo a nova organização curricular do Ensino Médio, explicitam análises e posicionamentos diversos acerca dessa organização, já que leem e entendem esse novo currículo por prismas e lógicas diferentes, ora corroborando-o e enaltecendo-o, caso do estudo de Henrique de Souza da Silva (2019), e ora apresentando seus pontos críticos e demonstrando suas inconsistências e contraditoriedades, como o estudo de Glasielle Lopes de Carvalho Ribeiro (2020).

Entendemos que nosso trabalho se aproxima sobremaneira do estudo de Ribeiro (2020) e de Monteiro (2021), haja vista que nosso posicionamento perante os documentos curriculares oficiais, dentre os quais a BNCC (2018) e o documento do Novo Ensino Médio (2017), se dará de forma crítica e em cotejo com a realidade das escolas e salas de aula.

Mediante esse breve esboço, compreendemos que o diferencial de nosso estudo para as pesquisas elencadas é o foco no trabalho com a linguagem como potencialidade para o desenvolvimento da criticidade e da cidadania, com evidência para a promoção de uma atmosfera dialógico-discursiva em sala de aula, por meio da qual os estudantes possam interagir criticamente, evidenciando-se e promovendo-se como sujeitos enunciativos, situados historicamente, social, cultural e ideologicamente na sociedade. Logo, apostamos na força da linguagem como possibilidade de impulsionamento da cidadania e do desenvolvimento da criticidade.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

O diálogo com as pesquisas trazidas na Revisão de Literatura nos possibilitou o delineamento de nossa temática de pesquisa, bem como de seu objetivo maior, a saber:

Investigar quais os impactos dos mais recentes documentos oficiais curriculares relativos à reforma do Novo Ensino Médio (2018), em nível nacional e local - Estado do Espírito Santo -, nos processos de ensino-aprendizagem dos estudantes brasileiros e, em particular, os capixabas, dessa etapa de ensino, com vistas ao desenvolvimento da cidadania e reflexão crítica dos discentes.

Mediante nosso objetivo geral de pesquisa, entendemos a necessidade do diálogo com estudos de autores que tematizam tanto as questões atinentes à abordagem da linguagem em sala de aula, como autores que se debruçam sobre os estudos do currículo, com vistas ao enfoque dos documentos curriculares oficiais.

Tendo em vista a necessidade desse duplo diálogo, nosso referencial teórico foi dividido em duas partes, uma enfocando estudos que tematizam a linguagem e suas diferentes concepções e abordagens, com foco nos estudos bakhtinianos, e outra evidenciando autores como Goodson (1995), Sacristán (2000), Silva (2003 e 2005) e Libâneo (2008), que refletem criticamente acerca do(s) currículo(s) que se entrecruzam no contexto escolar.

#### 3.1 AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE ENUNCIADO E SUA ABORDAGEM NO COTIDIANO ESCOLAR

Podemos dizer que a escola convive com diferentes concepções de linguagem, uma vez que cada professor, mesmo inconscientemente, expressa em sua prática determinada concepção, ou mesmo mais de uma. Conhecer essas diferentes concepções é fundamental para a prática docente, principalmente no ensino de língua portuguesa no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, Geraldi (2004, p. 40) afirma que

[...] sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula.

Assim, o autor explicita o envolvimento ético e político do professor, uma vez que o ensino envolve escolhas, e tais escolhas passam pela concepção de linguagem que elegemos para o trabalho e a abordagem da língua em sala de aula. Nesta perspectiva, Geraldi (2004, p. 40) volta a enfatizar que:

[...] quando se fala em ensino, uma questão prévia – para que ensinamos o que ensinamos? e sua correlata: para que as crianças aprendem o que aprendem? – é esquecida em benefício de discussões sobre o como ensinar, o quando ensinar, o que ensinar etc. Parece-me, no entanto, que a resposta ao “para que” dará efetivamente as diretrizes básicas das respostas. Ora, no caso do ensino de língua portuguesa, uma resposta ao “para que” envolve tanto uma concepção de linguagem quanto uma postura relativamente à educação. Uma e outra se fazem presentes na articulação metodológica.

Ao encontro do que nos coloca Geraldi, Mikhail Bakhtin (1895-1975), filósofo russo da linguagem, ao tematizar sobre as duas orientações do pensamento filosófico linguístico de sua época, as quais denominou de objetivismo abstrato e subjetivismo idealista, esclarece, ao refutar essas duas orientações, que:

1. A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma abstração científica que só pode servir a certos fins teóricos e práticos particulares. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da realidade concreta da língua.
2. A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores.
3. As leis da evolução linguística não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. As leis da evolução linguística são essencialmente leis sociológicas.
4. A criatividade da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica. Mas, ao mesmo tempo, a criatividade da língua não pode ser compreendida independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam. A evolução da língua, como toda evolução histórica, pode ser percebida como uma necessidade cega de tipo mecanicista, mas também pode tornar-se “uma necessidade de funcionamento livre”, uma vez que alcançou a posição de uma necessidade consciente e desejada.
5. A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes. O ato de fala individual (no sentido estrito do termo “individual”) é uma *contradictio in adjecto* (BAKHTIN, 2009, p. 132).

Nesse sentido, o autor enfatiza a natureza eminentemente social e interativa da língua, colocando a enunciação verbal como a realidade da linguagem, que somente se dá por meio da interação humana. Logo, nos comunicamos por meio de enunciados, os quais refletem as condições históricas, sociais, culturais e ideológicas nas quais estamos inseridos e que nos perpassam e condicionam nossas interações, uma vez que “a utilização da língua efetua-se em forma de

enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [...] (BAKHTIN, 2006, p. 280).

Ao encontro do que coloca Bakhtin, Geraldi (2004) explicita que podemos englobar as concepções de linguagens em três grandes categorias, que podem assim ser consideradas:

- A linguagem é a expressão do pensamento: essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam.
- A linguagem é instrumento de comunicação: essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais.
- A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala. (GERALDI, 2004, p.41)

Podemos relacionar essas concepções às três grandes correntes gramaticais do pensamento linguístico trazidas por Bakhtin. A primeira concepção pode ser relacionada ao que autor denominou de subjetivismo idealista, uma vez que para essa corrente a língua se apresenta como processo individual de criação, cuja preocupação restringe-se ao estudo de regras gramaticais, privilegiando a gramática normativa e concebendo a língua como inalterável.

Já a segunda concepção de linguagem, como instrumento de comunicação, está relacionada ao que Bakhtin nomeou de objetivismo abstrato, uma vez que se associa à gramática prescritiva, enfocando a língua como um código, que se resume à sua parte estrutural.

Na abordagem das duas concepções evidenciadas, há ausência de diálogo entre professor e aluno, já que o trabalho com a língua se reporta ao enfoque de regras, principalmente ao encontro da chamada norma padrão ou norma culta da língua. Assim, fala-se sobre a linguagem, por meio de termos metalinguísticos, mas pouco se *opera* com a língua, por meio da leitura e produção de textos.

A terceira concepção teórica traz uma visão enunciativa da linguagem, reconhecendo o indivíduo como ser ativo social. Nesse sentido, Antunes (2005) recomenda a escola, em seu cotidiano, a focar nos usos sociais da língua, uma vez que,

Assumindo os termos dessa concepção de suas implicações pedagógicas, a escola poderá afastar-se da perspectiva nomeadora e classificatória (centrada no reconhecimento das unidades e de suas nomenclaturas), com seus intermináveis e intrincados exercícios de análise morfológica e sintática com que prioritariamente se tem ocupado (e com os quais ninguém pode interessar-se pela leitura, pela escrita ou por qualquer questão que diga respeito ao uso da linguagem) (ANTUNES, 2005, p. 108).

Ao encontro do que explicita Antunes (2005), Koch (2005, p. 19) afirma a língua como local de “inter-ação” entre sujeitos sociais/ativos, corroborando, dessa forma, o entendimento do texto como produção de sentidos. Nessa perspectiva, Geraldi (1991, p. 9) acentua que “o falar depende não só de um saber prévio de recursos expressivos disponíveis, mas de operações de construção de sentidos dessas expressões no próprio momento da interlocução”.

Portanto, ao encontro do que explicitam Antunes (2005), Geraldi (1991, 2004), e Koch (2005), ao dialogarem com Bakhtin, entendemos a linguagem como processo de interação verbal e social, e assim a tomamos neste trabalho e na vida, haja vista que é por meio dela que entendemos a possibilidade do dialogismo e da manifestação do enunciado concreto, trazendo para sala de aula o contexto de vida dos estudantes, situados nos âmbitos social, cultural e ideológico. Nesse sentido, qualquer contribuição para formação crítica dos discentes e sua participação cidadã se dará por meio dessa abordagem.

### 3.2 AS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO NO COTIDIANO ESCOLAR

Neste subcapítulo, percorremos, suscintamente, por teorias tradicionais e aquelas que compreendem o currículo como documentos em constante processo de modificação. Tendo em vista que teóricos diversos têm tematizado acerca dos diferentes *tipos* de currículo que perpassam e entrecruzam-se no cotidiano escolar, havendo distintas definições e entendimentos acerca dele, dialogaremos com Goodson (1995), Sacristán (2000), Silva (2005) e Libâneo (2008).



Visando compreender a nova percepção que a palavra currículo adquire na língua portuguesa, recorreremos, com Sacristán (2013), à área da linguística (semântica, polissemia), na qual, uma mesma palavra pode ter diferentes variantes de significado. Assim, a palavra *curriculum* pode significar *curriculum vitae*, com foco na trajetória da vida profissional, bem como apresentar uma abordagem mais ampla, voltando-se à organização de conteúdos que farão parte do percurso acadêmico do aluno.

Ao remeter-se ao ambiente escolar, Goodson (1995) afirma que o currículo é uma construção social. O autor acredita que:

[...] Uma história do currículo tem que ser uma história social do currículo, centrada numa epistemologia social do conhecimento escolar, preocupada com determinantes sociais e políticos do conhecimento educacionalmente organizado (GOODSON, 1995, p. 10).

Nesse sentido, o autor não se refere a um compilado de conteúdo para serem aplicados na educação básica, e sim, a um documento educacional coletivo que é produto de uma construção histórica (GOODSON, 1995).

De acordo com Sacristán (2013), a palavra currículo e suas diversas denominações demoraram a fazer parte do vocabulário do pensamento educacional, podendo favorecer, assim, olhares limitados e restritos na abordagem da temática.

Em nosso contexto, o conceito de currículo aparece muito tardiamente na produção do pensamento educacional, nas publicações e no seu uso pelos professores. O Dicionário de la ERA não o apresentou até a edição de 1983, quando distinguiu duas acepções do termo: plano de estudo (projeto a ser realizado) e *curriculum vitae* (projeto já realizado). Nesse mesmo ano no registro de publicações com ISBN espanhol, apenas uma publicação apresentava em seu título um desses termos, *curriculum* ou currículo (SACRISTÁN, 2013, p. 19).

No decorrer da história educacional brasileira, no início do século XX, encontramos o aparecimento das teorias tradicionais do currículo. Esta passa, assim, a ser compreendido como um instrumento burocrático de ensino. De acordo com Silva (2005, p. 16), “as teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: ‘teorias’ neutras, científicas, desinteressadas. [...]”, ou seja, estão mais preocupadas com questões que primam pela organização.

Em divergência à teoria tradicional, Silva (2005, p. 16) explicita que as teorias críticas e pós-críticas alegam que “[...] nenhuma teoria é neutra, científica ou

desinteressada, mas que está inevitavelmente implicada em relações de poder”. O autor enfatiza que as teorias críticas, ao se distanciarem dos conceitos pedagógicos e seguirem ao encontro dos conceitos de ideologia e poder, trouxeram uma nova perspectiva de educação. Já as teorias pós-críticas, ao darem relevância ao conceito de discurso, produziram nova mudança (SILVA, 2005).

No contexto da tematização sobre o currículo, Silva (2005) e Libâneo (2012) explicitam que a teoria curricular escrita por Franklin Bobbit (1918), em seu livro *The curriculum*, assumiu a tarefa de teorizar sobre currículo em uma época da história da educação americana em que diferentes entidades políticas, econômicas e culturais buscavam adaptar o ensino da educação do proletariado conforme suas próprias perspectivas e necessidades. Ainda de acordo com os referidos autores, a concepção de currículo de Bobbit foi a que mais se expandiu nas décadas seguintes, tornando-se referência nessa área, resultando-se na tendência tecnicista de ensino, influenciando a educação brasileira em diversos momentos. De acordo com Libâneo (2012, p. 537):

O desenvolvimento do capitalismo foi determinante para Bobbit enxergar a necessidade de organizar uma escola e um currículo muito próximos dos desígnios da indústria moderna. Em um contexto fabril, fortemente influenciado pela administração 'científica' proposta por Taylor, Bobbit viu a escola como uma fábrica e o Currículo como uma forma de organizar a produção.

A partir dessas considerações, nota-se um currículo voltado para a prescrição e o controle, cuja intenção é moldar o aluno ao sistema educacional, enxergando a escola como meio de adequação aos princípios do mercado (indústria) com base no gerenciamento dos resultados, pois, segundo com Bobbit (1918 *apud* Silva, 2005, p. 24), “a educação, tal como a usina de fabricação de aço, é um processo de modelagem”.

Tendo em vista as teorizações de Goodson (1995), Sacristán (2000), Silva (2005), Libâneo (2008) e Bobbit (1918), compreendemos a complexidade em que se inserem as tematizações sobre o currículo e a necessidade do aprofundamento acerca delas, principalmente no que tange à sua interrelação com as políticas econômicas atuais e sua ligação com as políticas educacionais.

Logo, evidenciaremos, a seguir, os três níveis de currículo trazidos por Libâneo (2008), com a perspectiva de enfocarmos o(s) currículo(s) que se presentificam no(s)

cotidiano(s) escolar(es), bem como seus impactos nas aprendizagens dos estudantes.

### 3.2.1 Os três “níveis” de currículo

Libâneo (2008) enfatiza três níveis de currículo: o formal, o real e o oculto. Para o autor,

‘Currículo formal’ – refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino ou instituição educacional. É o currículo legal expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdo das áreas ou disciplinas de estudo. O currículo formal ou oficial é aquele conjunto de diretrizes normativas prescritas institucionalmente, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais divulgados pelo Ministério da Educação, as propostas curriculares dos estados e municípios (LIBÂNEO, 2008, p. 171, grifos do autor).

Ao definir o currículo real, o teórico nos apresenta a prática pedagógica do que foi planejado pela rotina do professor, ou seja, é o resultado do que foi elaborado pelo docente no plano de ensino.

Já ao conceituar o currículo oculto, Libâneo o aponta como condutas, costumes, atos, noções concebidas no ambiente escolar e social, e mostra que a relevância desse currículo está na aprendizagem do aluno oriunda das vivências do dia a dia no ambiente escolar, uma vez que, ao contrário do currículo real, que é a execução do que foi planejado, o currículo oculto é composto pelas vivências escolares.

Ao tematizar os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, no contexto de sua proposta, nota-se que os parâmetros explicitam que o currículo e o conteúdo escolares não devem ser trabalhados apenas como “transmissão de conhecimentos”, mas que as práticas docentes devem conduzir os discentes à aprendizagem. O autor por sua vez, enfatiza que:

Um currículo básico comum representa um benefício para a democratização do acesso e permanência na escola, consideradas a heterogeneidade social e cultural e das disparidades econômicas do país, bem como as condições de aprendizagem das crianças e jovens que se apresentam desiguais conforme cada contexto social (LIBÂNEO, 2008, p. 199).

No entanto, entendemos que, em um país de dimensões continentais como o Brasil, e onde a desigualdade social impera, falar em uma Base Nacional Comum Curricular torna-se tanto improvável como irreal. Ao encontro do explicitado, Geraldi (2015) acrescenta que:

[...] a razão de ser da BNCC é a uniformização do ensino num país que se caracteriza por sua diversidade (linguística, cultural, econômica e social). E a uniformização do ensino, ainda que ideologicamente justificada para parecer que vivemos numa sociedade sem desigualdade social e regional, de fato atende a necessidades do projeto neoliberal de educação que orienta todos os seus horizontes pelas avaliações de larga escala. Ora, impor boas ideias é destruí-las, é buscar a resistência, é assumir uma posição dialógica para conceber a linguagem e não dialogar com os professores impondo-lhes o que fazer e cobrando resultados de seu trabalho (e avaliando-os) com base em provas de retenção de conhecimentos que apenas revelam um momento do aprendiz (GÉRALDI, 2015, p. 393).

Em contraponto ao que explicitou em 2008 e ao encontro do que explicita Geraldi (2015), encontramos Libâneo (2014, p. 54-55) ao enfatizar:

[...] a existência de três posicionamentos em destaque acerca de propostas curriculares: o currículo instrumental, o currículo sociológico/intercultural de atenção à diversidade sociocultural e o currículo de formação cultural e científica articulado com a diversidade sociocultural. *O currículo instrumental ou de resultados imediatos* tem sua origem nas orientações de organismos internacionais para sistemas educacionais de países emergentes, principalmente o Banco Mundial e Unesco. A escola prevista nesse modelo visa a preparação imediata para o trabalho, habilidades para aplicação de conhecimentos, busca de resultados diretamente quantificáveis, métodos de ensino para transmissão e armazenamento de conteúdos, treinamento para responder testes. O real objetivo dos resultados dos testes é a responsabilização da escola e dos professores pelo êxito ou insucesso dos alunos [...].

Entendemos que as denominações de teoria tradicional do currículo, trazidas por Silva (2013), e o currículo formal enfatizado por Libâneo (2008) dialogam, uma vez que se dirigem aos conteúdos formais, prescritos para serem abordados na escola. Assim, em nossa análise documental, buscaremos o auxílio das categorias de currículo formal para o enfoque da BNCC e dos documentos do Novo Ensino Médio em contraponto com os currículos real e oculto que emergem dos cotidianos escolares.

Em nossa pesquisa, como explicitado, procuramos compreender de que forma(s) a nova organização curricular denominada “Novo Ensino Médio” pode impactar o fazer pedagógico do professor no que tange ao desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo do estudante, ao encontro de sua participação como cidadão. Nesse sentido, trazemos as contribuições de Freire (1996) para pensarmos nos conceitos de criticidade e, conseqüentemente, de autonomia docente e discente. Seguidamente, evidenciamos o que ele nos traz acerca do conceito de cidadania.

### 3.3 A CRITICIDADE COMO TAREFA DA ESCOLA

Ao tematizar a criticidade no que tange ao que a distancia do conceito de ingenuidade, Freire (1996) enfatiza que

[...] na diferença e na "distância" entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente "rigorizando-se" na sua aproximação ao objeto, conota-se seus achados de maior exatidão (FREIRE, 1996, p. 17).

Nesse sentido, o autor nos impõe a refletir no papel da escola quanto a essa superação e, conseqüentemente, do(s) currículos(s) no que tange ao desenvolvimento da criticidade dos estudantes, haja vista a advertência do autor ao evidenciar que “[...] a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípua da prática educativa-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil” (FREIRE, 1996, p. 18).

Freire nos leva, ainda, a repensar nossa prática docente, fazendo-nos lembrar que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 27), cujo processo tem a linguagem como imprescindível no que se refere à mediação para que essa construção aconteça. Essa mediação para Freire, dialógica em sua essência, possibilita uma visão crítica sobre o conhecimento, tanto para o docente quanto o discente, haja vista que a aprendizagem também acontece por meio da curiosidade e do questionamento, possibilitando, assim, a construção do conhecimento de maneira reflexiva e argumentativa.

No entanto, de acordo com Freire, à medida que, um indivíduo se aproxima de um novo saber, mas permanece refém de conhecimentos que são “verdadeiros dogmas absolutos”, acaba cerceando sua curiosidade e tornando-se incapaz de se permitir a aprender algo novo. Logo, o aprendizado crítico terá a curiosidade como ponto de partida.

Mediante as colocações de Freire e voltando-nos à Reforma do Ensino Médio, denominada “Novo Ensino Médio”, perguntamos em que medida esse currículo abre

espaço para a curiosidade e, nesse sentido, para a produção/construção do conhecimento (crítico) pelo estudante, ou seja:

- O currículo proposto pelo “Novo Ensino Médio” permite que o estudante avance da ingenuidade para a criticidade, promovendo a superação preconizada por Freire (1996)?

Respondendo preliminarmente à pergunta que se impõe, entendemos que componentes curriculares como Filosofia e Sociologia, os quais acreditamos como fundamentais para a formação de indivíduos politizados e capazes de exercer a cidadania com consciência crítica, ao terem sua carga horária reduzida sobremaneira pelo referido currículo, acabam por muito limitar um movimento dialógico no sentido da superação evidenciada por Freire (1996) – “ingenuidade *versus* criticidade”.

#### 3.4 O CONCEITO DE CIDADANIA: A QUAL CIDADANIA ESTAMOS NOS REFERINDO?

A fim de melhor compreendermos o conceito de cidadania, o evidenciamos, de forma breve e grosso modo, ao longo da História, para, após, seguirmos para uma explicitação quanto ao seu conceito.

##### 3.4.1 A cidadania no tempo e no espaço

Para falarmos de cidadania, é de fundamental importância apresentar um breve recorte histórico, buscando uma localização espaço-temporal, no sentido da compreensão da complexidade e dos interesses que atravessam esse conceito. Dialogando com o artigo de Carneiro (2015), no qual discute sobre o livro *O que é cidadania?* da autora Maria de Lourdes Manzini Covre (1986), evidenciamos, com o autor, por meio da origem da palavra cidadania, do latim *civitas* - pessoa que habita a cidade - o quanto o conceito desse vocábulo foi mudando ao longo do tempo.

Carneiro (2015) nos lembra que, na Grécia antiga, alguns filósofos foram executados acusados de estimular a população a ir contra os seus chefes políticos, haja vista que, nesse período, mesmo sendo a Grécia o berço da democracia, ser cidadão se restringia a ter acesso aos direitos políticos e nem todos eram considerados como tal, pois ficavam à margem, excluídos, os comerciantes, as

mulheres, as crianças os escravos e os estrangeiros. Já no Império Romano, com a existência de diferentes classes sociais – três ao todo: os patrícios; os plebeus e os escravos –, o conceito de cidadania tornou-se mais complexo, haja vista que eram cidadãos romanos somente aqueles considerados homens livres (CARNEIRO (2015).

Seguindo em sua contextualização histórica, Carneiro (2015), explicita que, na Idade Média, a igreja cristã, que possuía grande poder político, escolheu fomentar a desigualdade social com o suporte dado à monarquia, justificando-se por meio da intercessão da vontade divina para essas hierarquizações. Assim, o princípio da cidadania foi se desmoronando, uma vez que os direitos dos cidadãos se tornaram, praticamente, inexistentes, provocando o avanço, ainda maior, da desigualdade social.

Reportando-nos ao Brasil, já da Idade Moderna, não obstante a cidadania estar prevista desde a Constituição do Brasil Império de 1824, ocorreram, para Carneiro (2015), dois períodos nefastos referentes a esse conceito: a era ditatorial de Vargas e, após, o golpe militar de 1964. Já em um contexto mais atual, o autor, ao evidenciar pensadores como Rousseau, Montesquieu, Diderot e Voltaire, no que tange aos ideais de liberdade e democracia, enfatiza suas contribuições para a educação, haja vista que são *utilizados* como aportes para escritores contemporâneos (CARNEIRO, 2015).

### 3.5 O CONCEITO DE CIDADANIA NA CONTEMPORANEIDADE

Mesmo com a compreensão de que há diferentes modos de se conceber cidadania e, nesse sentido, com o entendimento de que não há somente um modo de ser cidadão, bem como que a cidadania não se restringe ao seu recorte quanto à diversidade humana, apresentamos uma possibilidade de enfoque quanto ao seu conceito, no sentido de permear as análises desenvolvidas neste estudo.

Para Covre (1986), o conceito de cidadania, no contexto atual, proporciona discussões entre as camadas sociais favorecidas e desfavorecidas, além de pautar reivindicações dos diferentes movimentos sociais (COVRE, 1986, p. 8). A autora, em seu livro intitulado *O que é Cidadania?* questiona a cidadania de cada classe social, com as seguintes indagações: Que cidadania fala cada um desses grupos sociais,

personagens que ocupam posições tão diferentes na sociedade? O que é cidadania para uns e o que é para outros?

Ao buscar esclarecer as questões que ela própria aventa, a cientista social inicia respondendo à pergunta destacada no início do livro: O que é ser cidadão?

“[...] ser cidadão significa ter direitos e deveres, ser súdito e ser soberano. Tal situação está descrita na Carta de Direitos da Organização das Nações Unidas (ONU), de 1948, que tem suas primeiras matrizes marcantes nas cartas de Direito dos Estados Unidos (1776) e da Revolução Francesa (1789).

Sua proposta mais funda de cidadania é a de que todos os homens são iguais ainda que perante a lei, sem discriminação de raça, credo ou cor. E mais: é direito de todos poder expressar-se livremente, militar em partidos políticos e sindicatos, fomentar movimentos sociais, lutar por seus valores. Enfim, o direito de ter uma vida digna, de ser homem. Isso tudo diz mais respeito aos direitos do cidadão. Ele também deve ter deveres: ser o próprio fomentador da existência dos direitos a todos, ter responsabilidade em conjunto pela coletividade, cumprir as normas e propostas elaboradas e decididas coletivamente [...]” (COVRE, 1986, p. 10).

Desta forma, para Covre (1986, p. 10-11), a cidadania não prescinde do exercício da reivindicação e da busca e luta pelos direitos de cada um. Logo, revela-se como o direito à própria vida, em sua plenitude, e, nesse sentido, “[...] trata-se de um direito que precisa ser construído coletivamente, não só em termos do atendimento às necessidades básicas, mas de acesso a todos os níveis de existência, incluindo o mais abrangente, o papel do(s) homem(s) no Universo”.

A pesquisadora, visando proporcionar uma melhor compreensão do conceito de cidadania, divide-o em três *campos de atuação*: direito civil (direito à locomoção, à segurança, a dispor do próprio corpo); direito político (livre expressão de pensamento, prática política e religiosa); e direito social (direito ao trabalho, à saúde, à educação, à habitação). Convém lembrar, ainda segundo a autora, a necessidade de interligação entre esses três campos, para que os direitos correspondentes sejam efetivamente atendidos, haja vista a reciprocidade existente entre eles (COVRE, 1986, p.11 e 12).

Covre segue evidenciando a correlação existente entre cidadania e educação. Para ela, “[...] é preciso haver uma educação para a cidadania” (COVRE, 1986, p. 73), uma vez que sua existência exige um conhecimento do indivíduo, necessário para que exerça de forma consciente a sua função enquanto ser humano crítico, apto a modificar a realidade ao seu redor. Entendemos que esse conhecimento acontece



primordialmente no ambiente escolar, principalmente para a classe menos favorecida da sociedade. Portanto, garantir a permanência do estudante na escola é essencial para a formação de cidadãos, haja vista que os estabelecimentos de ensino podem e devem possibilitar um aprendizado crítico e reflexivo, dialogando com os componentes curriculares, no sentido de fomentar o pleno exercício da cidadania.

Ao encontro do que nos coloca Covre (1986), Pinsky (1939, p. 96), reflete sobre o papel da educação quanto ao desenvolvimento da cidadania:

A cidadania não é contudo, uma concepção abstrata, mas uma prática cotidiana. Ser cidadão não é simplesmente conhecer, mas, sim, viver. (...) Costuma-se dizer que a cidadania, como a liberdade, não pode ser outorgada, mas, sim, conquistada. Se isso é verdadeiro, não é menos verdadeiro que cabe a nós, educadores, um papel fundamental no sentido de ampliar o debate sobre a questão da cidadania e os limites impostos à sua prática.

O autor remete aos currículos escolares a responsabilidade pela reflexão acerca de temáticas que convergem à consciência e ao exercício da cidadania. Nesse sentido, Pinsky (1999, p. 99) assevera que

Há necessidade de que os responsáveis pela elaboração dos currículos se empenhem para que as diferentes disciplinas estimulem, à luz dos seus conhecimentos, discussões sobre conceitos como 'raça', etnia, nação, racismo, preconceito, estereótipo, etnocentrismo, bem como todos os tipos de vieses generalizações que levam a deturpações, concepções errôneas e levianas de outras culturas, 'raças', etnias, povos e religiões.

A partir do que nos coloca o autor, compreendemos uma íntima ligação entre os currículos escolares e a abordagem e o desenvolvimento da cidadania pela escola, haja vista a eleição de temáticas imprescindíveis para o reconhecimento de todos como cidadãos de direitos, bem como a necessidade de tempo hábil para que essas reflexões aconteçam juntos aos estudantes, primando por um movimento dialógico. Com essa perspectiva, o autor evidencia a importância de se "criar um ambiente estimulante e acolhedor, para todas as crianças independentemente das suas diferenças, sejam elas raciais, culturais, religiosas, físicas; incentivar e dar oportunidade a todas se manifestarem, de tomarem posição [...]" (PINSKY, 1999, p. 99). Logo, a relação entre desenvolvimento da cidadania e reconhecimento da diversidade pela escola apresenta-se incontestemente e imperiosa.

Dialogando com nossa temática de estudo, compreendemos que, ao impelir a flexibilização do currículo, no intuito de, ao nosso ver, torná-lo eminentemente *empírico* e, dessa forma engessando-o e abstando o estudante do contato com conteúdos e temáticas fundamentais para um olhar crítico e reflexivo para a vida e sua condição de existência, a Reforma do Ensino Médio nos faz interpelá-la no que tange à contribuição da escola para o desenvolvimento da cidadania e o reconhecimento da diversidade, instigando-nos a questionar em que medida o discente, ao terminar o Ensino Médio e se formar *trabalhador*, também se constituirá em um *trabalhador cidadão*.

#### 4 METODOLOGIA

Mediante nossos quatro objetivos específicos de pesquisa, a saber:

a) Entender as prescrições curriculares contidas na Base Nacional Comum Curricular (2018) (BRASIL, 2018a), com especial atenção para a etapa do Ensino Médio.

b) Compreender as prescrições contidas nos documentos referentes à implementação do Novo Ensino Médio: Documento do Novo Ensino Médio - Lei Nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), Documento Orientador da Portaria Nº 649/2018 (Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio) (BRASIL, 2018b) e Portaria MEC nº 1.432/2018 (BRASIL, 2018c), que estabelece os Referenciais Curriculares para a construção dos Itinerários Formativos;

c) Identificar e compreender os documentos teórico-metodológicos que balizam as práticas de professores do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo, quais sejam: Plano de Implementação do Novo Ensino Médio Capixaba (2019) (ESPÍRITO SANTO, 2019a); Diretrizes Pedagógicas para o Ensino Médio – Versão 1.0/2021 (ESPÍRITO SANTO, 2021); Catálogo dos Itinerários Formativos de Aprofundamento (ESPÍRITO SANTO, SD); e o livro didático do componente curricular Projeto de Vida, do Estado do Espírito Santo (2020);

d) Compreender como as prescrições contidas nos documentos analisados – nacionais e capixabas – podem impactar a formação crítica e cidadã discente dos estudantes do Ensino Médio, haja vista o trabalho com a linguagem nessa etapa de ensino.

Entendemos que nosso estudo se configura, prioritariamente, como de base qualitativa, tomando a pesquisa documental como principal metodologia de estudo.

Todavia, sabemos que em um ambiente de pesquisa é comum surgirem questionamentos a respeito da metodologia usada, logo algumas indagações são pertinentes antes de procurar definições a respeito do conceito em questão. Nessa perspectiva, indagamos: um trabalho acadêmico tendo como objeto de estudo documentos seria classificado como pesquisa documental ou análise documental? May (2004) chama esse procedimento de Pesquisa Documental, sobre a qual explicita que

O título 'pesquisa documental' reflete um espectro muito amplo tanto de perspectivas como de fonte de pesquisa. Os documentos bem podem ser parte das contingências práticas da vida organizacional, mas (como também vimos) são vistos como parte de um contexto social mais amplo. (MAY, 2004, p. 112).

Encontramos na literatura uma polissemia conceitual, com inúmeras terminologias: pesquisa, técnica, método ou análise educacional. Não há um consenso em torno de como nomear. Para Lüdke e André (1986, p. 38),

Embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

As referidas autoras, utilizando tanto a terminologia análise documental quanto pesquisa documental, explicitam vantagens do uso de documentos na pesquisa e corroboram sua adequação enquanto técnica. Segundo elas,

[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 38).

Assim sendo, utilizamos tanto os vocábulos "pesquisa" e "análise" documental, uma vez que compreendemos que abarcamos, simultaneamente, as dimensões metodológicas e técnica da consulta com documentos. Posto isto, a pesquisa documental pode ser entendida como um procedimento que faz uso de técnicas e métodos para a assimilação, entendimento e análise de documentos dos mais diferentes modelos. Essa caracterização vai ao encontro de Cellard (2008, p. 295) quando afirma que:

O pesquisador que trabalha com documentos deve superar vários obstáculos e desconfiar de inúmeras armadilhas, antes de estar em condição de fazer uma análise em profundidade de seu material. Em primeiro lugar, ele deve localizar os textos pertinentes e avaliar a sua credibilidade, assim como a sua representatividade. O autor do documento conseguiu reportar fielmente os fatos? Ou ele exprime mais as percepções de uma fração particular da população? Por outro lado, o pesquisador deve compreender adequadamente o sentido da mensagem e contentar-se com o que tiver à mão: fragmentos eventualmente, passagens difíceis de interpretar e repletas de termos e conceitos que lhe são estranhos e foram redigidos por um desconhecido etc. É, portanto, em razão desses limites importantes, que o pesquisador terá de tomar um certo número de precauções prévias que lhe facilitarão a tarefa e serão, parcialmente,

garantias da validade e da solidez de suas explicações (CELLARD, 2008, p. 295).

De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 173), uma pesquisa documental resulta do levantamento de diversas fontes independentemente da metodologia utilizada. As autoras afirmam que uma pesquisa científica pode ser dividida de duas maneiras distintas: pesquisa documental (ou de fontes primárias) e pesquisa bibliográfica (ou de fontes secundárias). Lakatos e Marconi (2003, p. 173) nos apresentam um quadro autoexplicativo, o qual reproduzimos abaixo, no qual classificam as fontes dos documentos, escritos ou não, constituindo-as como primárias ou secundárias; contemporâneas ou retrospectivas:

Quadro 7 - Fontes dos documentos

	ESCRITOS		OUTROS	
	PRIMÁRIOS	SECUNDÁRIOS	PRIMÁRIOS	SECUNDÁRIOS
CONTEMPORÂNEOS	<b>Compilados na ocasião pelo autor</b>	<b>Transcritos de fontes primárias contemporâneas</b>	<b>Feitos pelo autor</b>	
	<b>Exemplos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Documentos de arquivos públicos</li> <li>• Publicações parlamentares e administrativas</li> <li>• Estatísticas (censos)</li> <li>• Documentos de arquivos privados</li> <li>• Cartas</li> <li>• Contratos</li> </ul>	<b>Exemplos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relatórios de pesquisa baseados em trabalho de campo de auxiliares</li> <li>• Estudo histórico recorrendo aos documentos originais</li> <li>• Pesquisa estatística baseada em dados do recenseamento</li> <li>• Pesquisa usando a correspondência de outras pessoas</li> </ul>	<b>Exemplos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fotografias</li> <li>• Gravações em fita magnética</li> <li>• Filmes</li> <li>• Gráficos</li> <li>• Mapas</li> <li>• Outras ilustrações</li> </ul>	<b>Exemplos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Material cartográfico</li> <li>• Filmes comerciais</li> <li>• Rádio</li> <li>• Cinema</li> <li>• Televisão</li> </ul>
RETROSPECTIVOS	<b>Compilados após o acontecimento pelo autor</b>	<b>Transcritos de fontes primárias retrospectivas</b>	<b>Analisados pelo autor</b>	<b>Feitos por outros</b>
	<b>Exemplos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diários</li> <li>• Autobiografias</li> <li>• Relatos de visitas a instituições</li> <li>• Relatos de viagens</li> </ul>	<b>Exemplos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisa recorrendo a diários ou autobiografia</li> </ul>	<b>Exemplos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetos</li> <li>• Gravuras</li> <li>• Pinturas</li> <li>• Desenhos</li> <li>• Fotografias</li> <li>• Canções Folclóricas</li> <li>• Vestuário</li> <li>• Folclore</li> </ul>	<b>Exemplos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Filmes comerciais</li> <li>• Rádio</li> <li>• Cinema</li> <li>• Televisão</li> </ul>

Fonte: Lakatos; Marconi, 2003, p. 173.

Tendo em vista a explicitação das autoras, entendemos que nossas fontes se constituirão tanto primárias, haja vista que trazemos para análise documentos oficiais, dentre os quais currículos, leis, decretos, portarias, catálogos e livros didáticos. Mediante o explicitado, reiteramos que nossa pesquisa se configura como uma Análise ou Pesquisa Documental, asseverando a relevância de seu trajeto metodológico.

À luz do exposto, tomamos para análise em nosso estudo documentos em nível nacional e em nível estadual, os quais nomeamos seguidamente.

#### **Documentos em nível nacional:**

**a) Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2018) (BRASIL, 2018a):** documento curricular oficial mais atual, busca orientar as práticas pedagógicas dos diferentes componentes curriculares para a educação básica e traz prescrições que sustentam a implementação das novas orientações curriculares e dos itinerários formativos para o Ensino Médio;

**b) Lei Nº 13.415/2017 (documento do Novo Ensino Médio (2017) (BRASIL, 2017a):** alterou a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96, estabeleceu uma mudança no modelo de aprendizagem do Ensino Médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola, de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e estabeleceu uma nova organização curricular que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional do discente. De acordo com esse documento, ao findar o Ensino Médio, o aluno receberá um certificado do Ensino Médio contendo o curso técnico ou profissionalizante que cursou integrado ao ensino médio;<sup>11</sup>

**c) Portaria Nº 649/2018 (Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio) e documento orientador da portaria (2018) (BRASIL, 2018b):** tem a finalidade de dar assistência às Secretarias De Educação Estaduais e do Distrito Federal para que ajustem seus currículos, considerando a BNCC, os itinerários formativos e ampliação da carga horária escolar mínima para 1000 (mil) horas anuais em todas as escolas de Ensino Médio;

---

<sup>11</sup> Informação disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>. Acesso em: 10 out. 2022.

**d) Portaria MEC nº 1.432/2018 (2018) (BRASIL, 2018c):** documento que estabelece os Referenciais Curriculares para a construção dos Itinerários Formativos.

A BNCC do Ensino Médio será analisada em diálogo com a Lei Nº 13.415/2017 e a portaria nº 1.432/2018, haja vista a interdependência e a correlação existente entre esses documentos. Antes, porém, apresentamos breve resgate das versões da BNCC e sua divisão nas etapas da Educação Básica, e seguimos para sucinta exposição da Lei Nº13.415/2017, enfatizando as principais mudanças indicadas.

#### **Documentos em nível estadual:**

**a) O Plano de Implementação do Novo Ensino Médio Capixaba (2019) (ESPÍRITO SANTO, 2019a):** documento que visa a apresentar, de forma detalhada, as ações que norteiam a implementação do Novo Ensino Médio no Estado do Espírito Santo, com objetivo de garantir o cumprimento da Lei Nº 13.415/2017. Traz a ênfase na promoção do desenvolvimento do protagonismo estudantil e de seu projeto de vida e na ampliação da carga horária de estudo.

**b) As Diretrizes Pedagógicas para o Novo Ensino Médio Capixaba (versão 1.0/2021) (ESPÍRITO SANTO, 2021):** documento que busca prescrever *orientações pedagógicas e operacionais* referentes à implementação do Novo Ensino Médio no Estado do Espírito Santo, a partir do ano de 2021, e preconiza a mudança da carga horária de todas as unidades escolares que ofertam Ensino Médio Regular Diurno, Noturno e Integrado à Educação Profissional e Técnica.

**c) Livro didático do componente curricular Projeto de Vida, do Estado do Espírito Santo:** “Projeto de Vida: Construindo o Futuro” (2020), de autoria de Hanna Cebel Danza e Marco Antônio Morgado da Silva et al.

**d) O Catálogo dos Itinerários Formativos de Aprofundamento (não há determinação de ano – SD) (ESPÍRITO SANTO, SD):** documento informativo que traz diversas perguntas e respostas com vistas a dialogar com os estudantes no sentido de orientar a sua escolha relativamente aos Itinerários Formativos.

Seguimos para análise dos documentos elencados, buscando dialogar com eles, no sentido de melhor compreendê-los à luz dos contextos histórico, social, cultural, político e ideológico em que emergem.

## 5 AS ANÁLISES: INICIANDO O DIÁLOGO COM E SOBRE OS DOCUMENTOS CURRICULARES A SEREM ANALISADOS

Compreendendo com Bakhtin (2002) que os documentos a serem analisados são enunciados concretos e, nessa perspectiva, sua análise não pode prescindir do enfoque do contexto histórico, social, político e ideológico que os ensejaram, iniciamos diálogo com nosso *corpus* analítico, apresentando-os primeiramente, para, em seguida, intentar cotejá-los à luz das discussões que os precederam.

Assim, corroborando os escritos de Jobim e Souza & Albuquerque (2012), compreendemos que o referencial bakhtiniano embasará tanto nossas reflexões teóricas quanto nossas incursões metodológicas, uma vez que é por meio da dialogicidade que entendemos possível a compreensão dos documentos elencados, pois partimos da premissa que:

A epistemologia das ciências humanas de Bakhtin, pautada em sua filosofia da linguagem, tem como premissa problematizar a forte presença do positivismo no pensamento ocidental moderno, criando outra possibilidade de se produzir conhecimento no interior das ciências humanas. O argumento para isso é o de que o conhecimento que os homens podem ter do mundo natural é diferente do conhecimento que os homens podem ter de si mesmos, sobre sua natureza, suas criações e formas de vida. Ao levar em conta a particularidade do encontro do pesquisador com o seu outro e, conseqüentemente, a especificidade do conhecimento que pode ser gerado a partir dessa condição, o que se destaca é a produção de um conhecimento inevitavelmente dialógico e alteritário (JOBIM E SOUZA & ALBUQUERQUE, 2012).

Tendo em vista essa perspectiva, seguimos ao diálogo com os documentos elencados.

### 5.1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2017)<sup>12</sup>: O PROCESSO DE PRODUÇÃO DAS TRÊS VERSÕES

O atual cenário da educação brasileira nos apresenta novas diretrizes e documentos normativos que têm como foco a condução do ensino básico no país. Entender esses documentos pode ser complexo, mas é fundamental, principalmente quando se é professor atuante na educação básica. De acordo com esse entendimento,

---

<sup>12</sup> Utilizamos o ano de 2017 para os documentos da BNCC referentes às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, uma vez que foram homologados no dia 22 dezembro de 2017. Já o documento da etapa do Ensino Médio foi aprovado pelo CNE em 4 de dezembro de 2018.



buscamos analisar a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, atual documento curricular que prescreve o ensino no país e define quais conteúdos deverão ser trabalhados nas escolas de educação básica, tanto na rede pública quanto da rede privada, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio.

Logo, seu principal objetivo, de acordo com o próprio documento, é conduzir a formulação dos currículos das redes escolares de todo o Brasil. Dessa forma, a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular era anunciada desde a última Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB, Lei Nº 9.394/1996), em seu Art. 26:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996)

Aparecendo anteriormente na Constituição Federal de 1988, no Art. 210 da Educação:

Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. (BRASIL, 1988).

Durante o processo de elaboração da BNCC, três versões foram divulgadas para consulta pública da população. Nesta pesquisa documental, realizamos uma prévia descrição das três versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresentada pelo Governo Federal ao longo dos anos de elaboração e conclusão desse documento, 2015 a 2018, passando por três ministros da educação: Renato Janine Ribeiro atuou na primeira versão da Base em 2015, no primeiro mandato governo de Dilma Rousseff (1º de Janeiro de 2015); Aloísio Mercadante atuou no segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff (até 31 de agosto de 2016), na segunda versão da Base em 2016; já o Ministro de Educação José Mendonça Filho atuou no governo de Michel Temer, na terceira versão da Base, que foi finalmente homologada em 20 de dezembro de 2017.

De acordo com Sousa e Hissa (2023, p. 85).,

[...] em meio à construção da BNCC, o Brasil, no âmbito federal, passa por uma transição de governo com o impeachment de Dilma Rousseff, que governou o país entre os anos de 2011 e 2016. Essa transição política influenciou o contexto de produção da BNCC a partir do momento em que

houve uma reestruturação da comissão de especialistas e da organização discursiva (teórica e metodológica) que as versões vinham apresentando.

Compreendemos que a transição de um governo petista para um emedebista influenciou a produção da Base tanto em termos conceituais quanto ideológicos, entretanto, em nossa análise, nos deteremos nas informações que o próprio documento traz e que o governo federal expressou à época.

### **5.1.1 A primeira versão da BNCC**

Na primeira versão desse documento, o MEC instituiu, de acordo com a Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, uma Comissão de Especialistas, para atuação junto ao Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), visando a Elaboração da Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Conforme a referida portaria, em seu artigo 2º,

É atribuição da Comissão produzir documento preliminar da Proposta da Base Nacional Comum Curricular bem como produzir relatório consolidando os resultados da discussão pública para entrega ao Conselho Nacional de Educação - CNE até final de fevereiro de 2016.

Parágrafo único. A discussão pública a que se refere o caput desse artigo será realizada nas unidades da federação sob a coordenação das secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, bem como com as associações acadêmicas e científicas que atuam nas áreas de conhecimento da Educação Básica (BRASIL, 2015a).

Essa primeira versão da BNCC foi apresentada à sociedade em formato de consulta pública, entre julho de 2015 e março de 2016, no seguinte endereço eletrônico: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>, para amplo debate, com a finalidade de dialogar com a sociedade. Segundo essa versão, um dos principais objetivos desse documento era:

[...] sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica, compreendida pela Educação Infantil, Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, e Ensino Médio, capazes de garantir, aos sujeitos da educação básica, como parte de seu direito à educação, que ao longo de sua vida escolar possam:

Identificar suas potencialidades, possibilidades, perspectivas e preferências, reconhecendo e buscando superar limitações próprias e de seu contexto, para dar realidade a sua vocação na elaboração e consecução de seu projeto de vida pessoal e comunitária (BRASIL, 2015a, p. 8-9).

Já na versão inicial, a Base Nacional Comum apresenta-se estruturada em quatro áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, com a justificativa de que “tal organização visa superar a fragmentação na

abordagem do conhecimento escolar pela integração e contextualização desses conhecimentos, respeitando-se as especificidades dos componentes curriculares que integram as diferentes áreas” (BRASIL, 2015b, p. 16).

### **5.1.2 A segunda e terceira versões da BNCC**

A segunda versão da BNCC (2017b) não apresentou muitas alterações, uma vez que conservou, em grande parte, a estrutura do primeiro documento, sendo redigida a partir das contribuições da consulta pública, encerrada em 2016, com mais de 12 milhões de contribuições da sociedade civil, professores, escolas, organizações do terceiro setor e entidades científicas<sup>13</sup>.

A terceira versão da BNCC apresentou mudanças que foram apresentadas nos dias 25 e 26 de janeiro de 2017 para o Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e entidades da sociedade civil.

Em 20 de dezembro de 2017, a terceira e atual versão da BNCC foi homologada pelo então Ministro da Educação, Mendonça Filho, conforme a Portaria nº 1.570, de mesma data<sup>14</sup>.

Art. 1- Fica homologado o Parecer CNE/CP n- 15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 15 de dezembro de 2017, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a ser observada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. BRASIL. Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017., Brasília, 21 dez. 2017. Seção 1, p.146 (BRASIL, 2017c)

Dias depois, o Conselho Nacional de Educação (CNE) apresenta a Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (2017d), que “institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica”. Em seu artigo 1º, a referida Resolução dá mostras do caráter regimental e autocrático desse documento curricular:

---

<sup>13</sup> Disponível em: <<https://movimentopelabase.org.br>>. Acesso em: 01 mar. 2022.

<sup>14</sup> Disponível em: <<http://www.basenacionalcomum.mec.br/historico>>. Acesso em: 01 mar. 2022.

Art. 1º A presente Resolução e seu Anexo instituem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares.

No artigo 3º, a Resolução CNE/CP Nº 2/2017 (2017d) apresenta a terceira versão da BNCC como um currículo organizado por “competências e habilidades”, o que acaba por trazer implicações consideráveis:

Art. 3º No âmbito da BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Parágrafo Único: Para os efeitos desta Resolução, com fundamento no caput do art. 35-A e no §1º do art. 36 da LDB, a expressão “competências e habilidades” deve ser considerada como equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” presente na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017d).

Podemos observar, tanto na citada Resolução quanto no âmbito da própria BNCC, a correlação existente entre o entendimento/conceito de competências e o desenvolvimento de valores essenciais a serem alcançados durante o processo formativo dos estudantes, dentre os quais podemos ressaltar "seu preparo para o exercício da cidadania":

Art. 2º As aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências.

Parágrafo único. As aprendizagens essenciais compõem o processo formativo de todos os educandos ao longo das etapas e modalidades de ensino no nível da Educação Básica, como direito de pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.(BRASIL, 2017d, p. 4)

Coadunando com o explicitado, o termo competência é definido pela Resolução CNE/CP Nº 2 (2017, p. 4) “como mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos)” e cada uma das dez competências estabelecidas, quais sejam: Conhecimento; Pensamento Científico, Crítico e Criativo; Repertório Cultural; Comunicação; Cultura Digital; Trabalho e Projeto de vida; Argumentação; Autoconhecimento e Autocuidado; Empatia e Cooperação; Responsabilidade e

Cidadania<sup>15</sup>, possuem áreas do conhecimento que contribuem para o seu aprendizado e aspectos específicos que o estudante deve desenvolver.

Logo, podemos observar que o preparo para o exercício da cidadania é referenciado pela BNCC como uma competência a ser desenvolvida e, como tal, implicando a conjugação de habilidades que a ensejam, descritas na competência Responsabilidade e Cidadania. No entanto, não encontramos no documento um diálogo próximo e ensejador do debate acerca das diferenças, quer de gênero, raça, orientação sexual, diversidade religiosa, dentre outros. Assim, corroboramos o que explicitam Ferreira, Castro e Amorim (2021, p. 8) de que

[...] a BNCC busca superar antigos entraves que perpassam pela educação básica, na tentativa de responder aos novos desafios contemporâneos que se apresentam, no entanto, as revisões curriculares necessitarão ser acompanhadas por mudanças mais profundas no ambiente, nas práticas pedagógicas e, principalmente, na cultura dos professores e das instituições escolares para que, de fato, possamos ter uma educação mais inclusiva, justa e igualitária. Para que nossos estudantes sejam formados numa ótica democrática, com vistas ao exercício pleno da cidadania e a transformação social em prol dos coletivos sociais marginalizados, é importante que sintam-se representados no currículo escolar, independente de sua classe social, cor, religião, orientação sexual ou qualquer outro fator determinante da exclusão social.

Dialogando com o que expõem os autores citados, ao analisarmos a estrutura da BNCC, principalmente no que tange ao desenvolvimento de competências e habilidades, notamos uma valorização do individualismo maquiado pelo protagonismo do aluno, utilizando o componente integrador da parte diversificada – Projeto de Vida – para desenvolver no estudante as competências, de acordo com as necessidades do mercado de trabalho. Logo, é perceptível que é o sujeito o responsável pela capacitação profissional, ou seja, ele é o único que tem responsabilidade pelo seu êxito ou derrota, não levando em consideração as questões econômicas, sociais e políticas nas quais se encontra inserido.

Entendemos, pois, que a principal mudança encontrada na terceira versão da Base Nacional Comum Curricular volta-se a uma concepção pedagógica baseada no desenvolvimento de competências e habilidades, o que nos instiga a considerar que

---

<sup>15</sup> As denominações das competências apresentadas foram designações nomeadas pela pesquisadora.

o documento traz o reflexo das políticas neoliberais em que se encontra inserido, conforme nos explicitam Branco, Godoi Branco, Iwasse e Zanatta (2019, p. 160-161)

[...] foi visando a uma reestruturação do ensino para favorecer a expansão do capital, formando indivíduos *competentes* e com *habilidades* demandadas pelo mercado de trabalho, que o ensino voltado para as competências e habilidades ganhou espaço, tendo como via principal os Parâmetros Curriculares Nacionais. Entretanto, os PCN's não lograram êxito em se firmar como um documento normativo para a Educação Básica, podendo ser apontadas como causas disto o fato destes não serem obrigatórios e por eles terem sido elaborados e instituídos sob muitas críticas, especialmente, as advindas dos educadores. Em relação à BNCC, o problema não está apenas na organização dos currículos baseados no ensino por competências e habilidades, mas, no fato de se ter como foco central o desenvolvimento destas, preterindo, para não dizer “excluindo”, os preceitos de uma educação que busque o desenvolvimento social, a equidade e, principalmente, a emancipação do cidadão.

O que nos pontuam os referidos autores incide diretamente na temática de nosso estudo, haja vista compreendermos, já no documento da Base, implicações no que diz respeito ao desenvolvimento da cidadania e da reflexão crítica dos discentes, questão que seguimos tematizando na análise dos documentos seguintes.

### **5.1.3 A BNCC (2017) e sua estrutura**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é formada por três etapas/segmentos – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio –, que correspondem às três etapas da Educação Básica.

Apresentamos de forma mais aprofundada a etapa do Ensino Médio, a qual buscamos adentrar, haja vista constituir documento imprescindível no que tange ao alcance do nosso principal objetivo de pesquisa.

Seguimos para análise da BNCC do Ensino Médio, evidenciando, para sua melhor compreensão, a Resolução MEC/CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018 (2018d).

Antes, porém, de adentrarmos à análise da BNCC do Ensino Médio apresentamos, grosso modo, a Lei Nº 13.415/2017(2017a), com ênfase nas principais mudanças indicadas. Após, passamos ao diálogo da referida lei com a BNCC/EM (2018a) e com a Portaria Nº 1.432/2018 (2018c). Tal abordagem em conjunto faz-se necessário haja vista a interdependência e a correlação entre os documentos e,

nesse sentido, uma melhor compreensão quando enfocados por meio do diálogo entre si.

## 5.2 LEI Nº 13.415/2017 – LDB

A Lei Nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 foi estabelecida pela Medida Provisória Nº 746/2016 (2016a) e convertida em Projeto de Lei Nº 34/2016 (2016b) aprovado na Câmara dos Deputados e no Senado Federal e sancionada como Lei Nº 13.415 em 16 de fevereiro de 2017, compondo e alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/1996), na gestão do governo Michel Temer (2016-2019) e do então Ministro da Educação Mendonça Filho (12/05/2016 a 06/04/2018).

A referida lei (BRASIL, 2017a) altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96) e a Lei Nº 11.494, de 20 de junho 2007, (BRASIL, 2007) que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT (BRASIL, 1943), além de revogar a Lei Nº 11.161/2005, (BRASIL, 2005) a qual dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

O Art. 24 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

I - A carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o Ensino Médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no Ensino Médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (BRASIL, 1996).

De acordo com essa Lei, o currículo do novo Ensino Médio passa a ser dividido em dois segmentos. O primeiro é composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – que “definirá direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio” conforme o Art. 35-A, acrescida na LDB –, e o segundo por itinerários formativos (alteração do artigo 36 da LDB), “que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017a).

Nessa conjuntura, apenas o ensino de Língua Portuguesa e Matemática “será obrigatório nos três anos do Ensino Médio, assegurada às comunidades indígenas também a utilização das respectivas línguas maternas” (BRASIL, 2017a). Já as disciplinas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia, conforme o Art. 35-A acrescentado na LDB, (BRASIL, 2017a) estão presentes na BNCC (BRASIL, 2018a) como estudos e práticas, sem especificar a série nas quais serão abordadas no Ensino Médio. A língua inglesa deverá ser ofertada em caráter obrigatório e poderão ser ofertadas, em caráter optativo, outras línguas estrangeiras, de preferência a língua espanhola.

Assim, a carga horária destinada ao currículo da BNCC (BRASIL, 2018a) não poderá ultrapassar as 1800 horas da carga horária total do novo Ensino Médio, sendo enfatizado, ainda, que os currículos do Ensino Médio deverão primar pela formação integral do indivíduo, com especial atenção para a “construção do seu Projeto de Vida” e para seu desenvolvimento no que tange aos aspectos físicos, cognitivos e emocionais.

A segunda divisão do currículo do Ensino Médio apresenta-se como “flexível” pois possibilitará ao educando escolher seu itinerário formativo. O Art. 4º da Lei Nº 13.415/2017(2017a), alterando o Art. 36 da LDB 9.394/1996, (BRASIL, 1996) listou as seguintes possibilidades a serem escolhidas pelos estudantes, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

Quanto aos Itinerários Formativos, a Lei explicita ainda que poderão ser formados “Itinerários Formativos Integrados”, compostos pelos componentes curriculares da BNCC e dos próprios Itinerários Formativos, sendo facultada ao estudante a possibilidade de cursar mais de um Itinerário, de acordo com a disponibilidade de vaga do estabelecimento de ensino.

Outro ponto abordado na Lei 13.415/2017 (2017a), em seu artigo 4, § 10º, é que o “Ensino Médio pode ser organizar em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica” (BRASIL, 2017a). A referida Lei, no que tange à formação técnica e profissional, explicita que poderá ser ofertada pela própria instituição de



ensino ou em parceria com outras instituições e, segundo seu Art. 6º (que altera o Art. 61 da LDB), considera a possibilidade de que

[...] profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado. (2017a).

Relativamente à mudança na CLT (Brasil, 1943), ressaltamos a alteração referente ao Art. 318, cuja nova redação na Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), Art. 8º, explicita que o professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento em turnos diferentes, “desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, assegurado e não computado o intervalo para refeição” (BRASIL 2017a). Em suas páginas finais, com relação aos recursos financeiros, a Lei institui, em seu Art. 13, “a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL 2017a), observando as transferências de recursos às escolas públicas de Ensino Médio em tempo integral, desde que cumprido o que estabelece na presente Lei.

Como enfatizado anteriormente, após apresentação, de forma breve e sem análises, da Lei Nº 13.415/2017, (BRASIL 2017a), seguimos para seu enfoque no âmbito da BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018a) juntamente à Portaria nº 1.432/2018 (BRASIL, 2018c), buscando, agora, tecer considerações no que tange a nossa temática de estudo: investigar o que expressam os mais recentes documentos oficiais curriculares relativos à contrarreforma do Novo Ensino Médio (2017/2018), nos processos de ensino-aprendizagem dos estudantes com vistas ao desenvolvimento da cidadania e reflexão crítica dos discentes.

### 5.3 A BNCC DO ENSINO MÉDIO<sup>16</sup>, EM DIÁLOGO COM A LEI Nº 13.415/2017, A PORTARIA Nº 1.432/2018 E A RESOLUÇÃO Nº 3/CNE/CEB DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018

De acordo com a terceira versão da BNCC (2018a, p. 469), “[...] as aprendizagens essenciais definidas na BNCC do Ensino Médio estão organizadas por áreas do

---

<sup>16</sup> O documento que analisamos é o que conjuga as três etapas da Educação Básica. Em nossa análise, trazemos como foco a etapa do Ensino Médio, a partir da página 461.

conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), conforme estabelecido no artigo 35-A da LDB”, e estruturada a partir das competências gerais da BNCC. Desse modo, as competências gerais da Educação Básica direcionam o aprendizado dessa etapa do Ensino Médio, conforme descrito a seguir:

Na BNCC, para cada área do conhecimento, são definidas **competências específicas**, articuladas às respectivas competências das áreas do Ensino Fundamental, com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio. Essas competências específicas de área do Ensino Médio também devem orientar a proposição e o detalhamento dos itinerários formativos relativos a essas áreas.

Relacionadas a cada uma dessas competências, são descritas **habilidades** a ser desenvolvidas ao longo da etapa, além de habilidades específicas de Língua Portuguesa – componente obrigatório durante os três anos do Ensino Médio, da mesma maneira que Matemática (LDB, Art. 35-A, § 3º). Todas as habilidades da BNCC foram definidas tomando-se como referência o limite de **1.800** horas do total da carga horária da etapa.

As competências e habilidades da BNCC constituem a **formação geral básica**. **Os currículos do Ensino Médio** são compostos pela formação geral básica, articulada aos **itinerários formativos como um todo indissociável**, nos termos das DCNEM/2018 (Parecer CNE/CEB nº 3/2018 e Resolução CNE/CEB nº 3/2018).

O conjunto das competências específicas e habilidades definidas para o Ensino Médio concorre para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica e está articulado às aprendizagens essenciais estabelecidas para o Ensino Fundamental. Com o objetivo de **consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral**, atende às finalidades dessa etapa e contribui para que os estudantes possam construir e realizar seu projeto de vida, em consonância com os princípios da justiça, da ética e **da cidadania**. (BRASIL, 2018a, p.470-471, grifos do autor)

Segundo esse documento curricular (2018a, p. 470), a divisão em áreas do conhecimento não implica na exclusão das disciplinas bem como sua especificidade e conteúdos próprios. Observamos na figura seguinte como são definidas na Base as competências específicas para cada área do conhecimento, que orientam os itinerários formativos pertencentes a essas áreas (BRASL, 2018a).

Figura 1: Competências Gerais da Educação Básica



Fonte: Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018a, p. 469.

Acerca dos Itinerários Formativos, o texto da BNCC explicita-os como de fundamental importância:

[...] estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois possibilitam opções de escolha aos estudantes – podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados (BRASIL, 2018a, p. 477)

Tais Itinerários retratam uma das principais mudanças trazidas pelo Novo Ensino Médio, uma vez que visam substituir o currículo único por um mais flexível e diversificado, amparado pela Lei Nº 13.415/2017, (BRASIL, 2017a) conhecida como Reforma do Ensino Médio. Com a aprovação da referida lei, em 2017, foram estipulados cinco itinerários formativos que deverão ser oferecidos para os alunos, sendo quatro deles relativos às áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) definidas no documento da BNCC, acrescidos do último itinerário denominado Formação Técnica e Profissional.

Coerente com essa concepção, a Resolução Nº 3/2018, (BRASIL, 2018d) que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), aponta que o currículo dessa etapa de ensino deve ser composto por:

- **Formação Geral Básica:** Conjunto de competências e habilidades das Áreas de Conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) previstas na etapa do Ensino Médio da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais do Ensino Fundamental, a compreensão de problemas complexos e a reflexão sobre soluções para eles, com carga horária total máxima de 1.800 horas;
- **Itinerários Formativos:** Conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional, com carga horária total mínima de 1.200 horas (BRASIL, 2018d, grifos nossos).

Em diálogo com a BNCC, na etapa do Ensino Médio, (BRASIL, 2018a) o Art. 12 da Resolução Nº 3/CNE/CEB (BRASIL, 2018d) evidencia como devem ser organizados os itinerários formativos, a partir das áreas do conhecimento e da formação técnica:

- I - linguagens e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino;
- II - matemática e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos matemáticos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em resolução de problemas e análises complexas, funcionais e não-lineares, análise de dados estatísticos e probabilidade, geometria e topologia, robótica, automação, inteligência artificial, programação, jogos digitais, sistemas dinâmicos, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, organizando arranjos curriculares que permitam estudos em astronomia, metrologia, física geral, clássica, molecular, quântica e mecânica, instrumentação, ótica, acústica, química dos produtos naturais, análise de fenômenos físicos e químicos, meteorologia e climatologia, microbiologia, imunologia e parasitologia, ecologia, nutrição, zoologia, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em relações sociais, modelos econômicos, processos políticos, pluralidade cultural, historicidade do universo, do homem e natureza, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino;

V - formação técnica e profissional: desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira, quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino.

§ 1º Os itinerários formativos devem considerar as demandas e necessidades do mundo contemporâneo, estar sintonizados com os diferentes interesses dos estudantes e sua inserção na sociedade, o contexto local e as possibilidades de oferta dos sistemas e instituições de ensino.

§ 2º Os itinerários formativos orientados para o aprofundamento e ampliação das aprendizagens em áreas do conhecimento devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil, e organizar-se em torno de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes:

I - investigação científica: supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade;

II - processos criativos: supõe o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas pela resolução de problemas identificados na sociedade;

III - mediação e intervenção sociocultural: supõe a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade;

IV - empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias (BRASIL, 2018d)

Corroborando o explicitado no documento, a BNCC (BRASIL, 2018a, p. 467) enfatiza que esses itinerários “[...] deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” e, assim, compõem um conjunto de possibilidades dentre disciplinas, oficinas, projetos etc., que os estudantes poderão escolher. A Base explicita, também, que as redes de ensino terão autonomia para elencar os itinerários formativos que irão oferecer aos estudantes, a partir do envolvimento e da coparticipação de toda a comunidade escolar.

Complementando o que traz a BNCC, o parágrafo 6º do Art. 12 e o Art. 14. Parágrafo único, da Resolução Nº 3 de 2018, (BRASIL, 2018d) evidencia que

Os sistemas de ensino devem garantir a oferta de mais de um itinerário formativo em cada município, em áreas distintas, permitindo-lhes a escolha,

dentre diferentes arranjos curriculares, atendendo assim a heterogeneidade e pluralidade de condições, interesses e aspirações.

§ 8º A oferta de itinerários formativos deve considerar as possibilidades estruturais e de recursos das instituições ou redes de ensino.

§ 9º Para garantir a oferta de diferentes itinerários formativos, podem ser estabelecidas parcerias entre diferentes instituições de ensino, desde que sejam previamente credenciadas pelos sistemas de ensino, podendo os órgãos normativos em conjunto atuarem como harmonizador dos critérios para credenciamento.

§ 10. Os sistemas de ensino devem estabelecer o regramento do processo de escolha do itinerário formativo pelo estudante.

§ 11. As instituições ou redes de ensino devem orientar os estudantes no processo de escolha do seu itinerário formativo.

§ 12. O estudante pode mudar sua escolha de itinerário formativo ao longo de seu curso, desde que:

I- resguardadas as possibilidades de oferta das instituições ou redes de ensino;

II - respeitado o instrumento normativo específico do sistema de ensino.

**Parágrafo único.** Os currículos podem permitir que o estudante curse:

I - mais de um itinerário formativo dentro de seu curso de ensino médio;

II-itinerários formativos de forma concomitante ou sequencial. (BRASIL, 2018d), p. 8, grifos nossos).

Em acréscimo à Resolução 03/2018 e à BNCC, (BRASIL, 2018d) O Ministério da Educação (MEC) publica a Portaria Nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, (BRASIL, 2018c) que estabelece, em seu Art. 1º:

[...] os Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos, de modo a orientar os sistemas de ensino na construção dos itinerários formativos, visando atender as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, publicadas na Resolução MEC/CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, e a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, na forma do anexo a esta Portaria. (BRASIL, 2018c)

De acordo com essa Portaria (BRASIL, 2018c), “o Novo Ensino Médio pretende atender às necessidades e expectativas dos estudantes, fortalecendo seu interesse, engajamento e protagonismo, visando garantir sua permanência na escola”, todavia, não obstante a pretensão constante no documento, compreendemos a fragilidade da proposta encerrada pela Reforma do Novo Ensino Médio, haja vista que tal protagonismo e engajamento se calca, principalmente, na possibilidade de oferta pelas escolas de diferentes itinerários formativos, fato que não condiz com a realidade prática da maioria das instituições de ensino diante da carência de estrutura física e de pessoal para tal oferecimento. Assim, a escolha do estudante é a partir do que a escola pode oferecer, mediante a não contrapartida governamental para tal. Logo, corroboramos o que explicitam Ferreira, Santos e Gonçalves (2022, p. 42):

O NEM parte de uma falsa premissa: valoriza o protagonismo dos jovens e sua formação deve ser fundada no empreendedorismo e, o projeto de vida, é uma estratégia para fortalecer sua empregabilidade e transformá-los em pessoas resilientes. Entendemos que essa é uma falsa premissa e, mesmo que não fosse assim, traz uma retórica de liberdade de escolha que não se sustentará na prática escolar. (...) Ou seja, o protagonismo juvenil tem seu limite em face da disponibilidade da escola.

Coerentemente com o que explicita a Base, o Art. 12, parágrafo 2º das DCNEM, Resolução Nº 3/2018, (BRASIL, 2018d) orienta que os Itinerários Formativos devem “organizar-se em torno de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo”. A seguir, apresentamos o Quadro 08 referente aos quatro eixos estruturantes relativos aos itinerários formativos, apresentados em maiores detalhes pela portaria Nº 1.432/2018, (BRASIL, 2018c) com suas respectivas definições, justificativas, objetivos e foco pedagógico para uma melhor compreensão.

Quadro 8: Eixos Estruturantes dos Itinerários Formativos

<b>INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA:</b>	<b>PROCESSOS CRIATIVOS:</b>	<b>MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL:</b>	<b>EMPREENDEDORISMO:</b>
Este eixo tem como ênfase ampliar a capacidade dos estudantes de investigar a realidade, compreendendo, valorizando e aplicando o conhecimento sistematizado, por meio da realização de práticas e produções científicas relativas a uma ou mais Áreas de Conhecimento, à Formação Técnica e Profissional, bem como a temáticas de seu interesse.	Este eixo tem como ênfase expandir a capacidade dos estudantes de idealizar e realizar projetos criativos associados a uma ou mais Áreas de Conhecimento, à Formação Técnica e Profissional, bem como a temáticas de seu interesse.	Este eixo tem como ênfase ampliar a capacidade dos estudantes de utilizar conhecimentos relacionados a uma ou mais Áreas de Conhecimento, à Formação Técnica e Profissional, bem como a temas de seu interesse para realizar projetos que contribuam com a sociedade e o meio ambiente.	Este eixo tem como ênfase expandir a capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais ou produtivos articulados ao seu projeto de vida.
<b>Justificativa:</b> Para participar da sociedade da informação, os estudantes precisam se apropriar cada vez mais de conhecimentos e habilidades que lhes permitam acessar, selecionar, processar, analisar e utilizar	<b>Justificativa:</b> Para participar de uma sociedade cada vez mais pautada pela criatividade e inovação, os estudantes precisam aprender a utilizar conhecimentos,	<b>Justificativa:</b> Para participar de uma sociedade desafiada por questões socioculturais e ambientais cada vez mais complexas, os estudantes precisam se apropriar de conhecimentos e habilidades que lhes	<b>Justificativa:</b> Para participar de uma sociedade cada vez mais marcada pela incerteza, volatilidade e mudança permanente, os estudantes precisam se apropriar cada vez mais de conhecimentos e habilidades que lhes permitam se adaptar a

dados sobre os mais diferentes assuntos, seja para compreender e intervir na realidade, seja para lidar de forma crítica, reflexiva e produtiva com a quantidade cada vez maior de informações disponíveis.	habilidades e recursos de forma criativa para propor, inventar, inovar.	permitam atuar como agentes de mudanças e de construção de uma sociedade mais ética, justa, democrática, inclusiva, solidária e sustentável.	diferentes contextos e criar novas oportunidades para si e para os demais.
<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprofundar conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos;</li> <li>- Ampliar habilidades relacionadas ao pensar e fazer científico;</li> <li>- Utilizar esses conceitos e habilidades em procedimentos de investigação voltados à compreensão e enfrentamento de situações cotidianas, com proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade.</li> </ul>	<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprofundar conhecimentos sobre as artes, a cultura, as mídias e as ciências aplicadas e sobre como utilizá-los para a criação de processos e produtos criativos;</li> <li>- Ampliar habilidades relacionadas ao pensar e fazer criativo;</li> <li>- Utilizar esses conhecimentos e habilidades em processos de criação e produção voltados à expressão criativa e/ou à construção de soluções inovadoras para problemas identificados na sociedade e no mundo do trabalho.</li> </ul>	<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprofundar conhecimentos sobre questões que afetam a vida dos seres humanos e do planeta em nível local, regional, nacional e global, e compreender como podem ser utilizados em diferentes contextos e situações;</li> <li>- Ampliar habilidades relacionadas à convivência e atuação sociocultural;</li> <li>- Utilizar esses conhecimentos e habilidades para mediar conflitos, promover entendimentos e propor soluções para questões e problemas socioculturais e ambientais identificados em suas comunidades.</li> </ul>	<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprofundar conhecimentos relacionados ao contexto, ao mundo do trabalho e à gestão de iniciativas empreendedoras, incluindo seus impactos nos seres humanos, na sociedade e no meio ambiente;</li> <li>- Ampliar habilidades relacionadas ao autoconhecimento, empreendedorismo e projeto de vida;</li> <li>- Utilizar esses conhecimentos e habilidades para estruturar iniciativas empreendedoras com propósitos diversos, voltadas a viabilizar projetos pessoais ou produtivos com foco no desenvolvimento de processos e produtos com o uso de tecnologias variadas.</li> </ul>
<p><b>Foco Pedagógico:</b></p> <p>Neste eixo, os estudantes participam da realização de uma pesquisa científica, compreendida como procedimento privilegiado e integrador de áreas e componentes curriculares. O processo pressupõe a identificação de uma dúvida, questão ou problema; o levantamento,</p>	<p><b>Foco Pedagógico:</b></p> <p>Neste eixo, os estudantes participam da realização de projetos criativos, por meio da utilização e integração de diferentes linguagens, manifestações sensoriais, vivência artísticas,</p>	<p><b>Foco Pedagógico:</b></p> <p>Neste eixo, privilegia-se o envolvimento dos estudantes em campos de atuação da vida pública, por meio do seu engajamento em projetos de mobilização e intervenção sociocultural e ambiental que os levem a promover transformações positivas na comunidade. O processo pressupõe o</p>	<p><b>Foco Pedagógico:</b> Neste eixo, os estudantes são estimulados a criar empreendimentos pessoais ou produtivos articulados com seus projetos de vida, que fortaleçam a sua atuação como protagonistas da sua própria trajetória. Para tanto, busca desenvolver autonomia, foco e determinação para que consigam planejar e conquistar objetivos pessoais ou criar</p>



<p>formulação e teste de hipóteses; a seleção de informações e de fontes confiáveis; a interpretação, elaboração e uso ético das informações coletadas; a identificação de como utilizar os conhecimentos gerados para solucionar problemas diversos; e a comunicação de conclusões com a utilização de diferentes linguagens.</p>	<p>culturais, midiáticas e científicas aplicadas. O processo pressupõe a identificação e o aprofundamento de um tema ou problema, que orientará a posterior elaboração, apresentação e difusão de uma ação, produto, protótipo, modelo ou solução criativa, tais como obras e espetáculos artísticos e culturais, campanhas e peças de comunicação, programas, aplicativos, jogos, robôs, circuitos, entre outros produtos analógicos e digitais.</p>	<p>diagnóstico da realidade sobre a qual se pretende atuar, incluindo a busca de dados oficiais e a escuta da comunidade local; a ampliação de conhecimentos sobre o problema a ser enfrentado; o planejamento, execução e avaliação de uma ação social e/ou ambiental que responda às necessidades e interesses do contexto; a superação de situações de estranheza, resistência, conflitos interculturais, dentre outros possíveis obstáculos, com necessários ajustes de rota.</p>	<p>empreendimentos voltados à geração de renda via oferta de produtos e serviços, com ou sem uso de tecnologias. O processo pressupõe a identificação de potenciais, desafios, interesses e aspirações pessoais; a análise do contexto externo, inclusive em relação ao mundo do trabalho; a elaboração de um projeto pessoal ou produtivo; a realização de ações-piloto para testagem e aprimoramento do projeto elaborado; o desenvolvimento ou aprimoramento do projeto de vida dos estudantes.</p>
--	---	---	--

Fonte: Portaria Nº 1.432/2018 (BRASIL, 2018c).

Conforme afirma a Portaria Nº 1.432/2018, (BRASIL, 2018c) “[...] os quatro eixos estruturantes são complementares, é recomendado que os Itinerários Formativos incorporem e integrem todos eles”, uma vez que seus objetivos são:

- Aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais, às Áreas de Conhecimento e/ou à Formação Técnica e Profissional;
- Consolidar a formação integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seus projetos de vida;
- Promover a incorporação de valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade; e
- Desenvolver habilidades que permitam aos estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea, tomar decisões e agir nas mais diversas situações, seja na escola, seja no trabalho, seja na vida (BRASIL, 2018c).

Para além do destaque para os chamados “valores universais”, de acordo com a portaria o fim maior dos Itinerários é preparar o estudante para a continuação dos estudos ou para o mercado de trabalho, com a possibilidade de cursar um curso técnico na escola, logo, compreendemos com Garcia e Czernisz (2022, p. 48) que a

REM acaba por “[...] utilizar a escola como espaço para a formação de jovens que atendam às necessidades capitalistas, habilitando-os como mão de obra a ser explorada num contexto de poucas possibilidades de inserção no mercado [...]”, haja vista o destaque para o itinerário formativo profissionalizante, sobre o qual buscamos nos aprofundar a seguir.

Portanto, compete às escolas, segundo o documento supracitado, definir:

- a) a sequência em que os eixos estruturantes serão percorridos e as formas de conexão entre eles;
- b) o tipo de organização curricular a ser mobilizado: por disciplinas, por oficinas, por unidades/campos temáticos, por projetos, entre outras possibilidades de flexibilização dos currículos no Ensino Médio;
- c) se os Itinerários Formativos terão como foco uma ou mais Áreas de Conhecimento, a combinação de uma Área de Conhecimento com a Formação Técnica e Profissional ou apenas a Formação Técnica e Profissional. (BRASIL, 2018c)

No que tange à Formação Técnica e Profissional, também conforme a Portaria Nº 1.432/2018, (BRASIL, 2018c) a organização dos Itinerários deve respeitar a integração dos diferentes eixos estruturantes, “[...] ainda que as habilidades a eles associadas somem-se a outras habilidades básicas requeridas indistintamente pelo mundo do trabalho e a habilidades específicas requeridas pelas distintas ocupações [...]” (BRASIL, 2018c).

De acordo com a Resolução Nº 3/2018, (BRASIL, 2018d) em seu Art. 14, Parágrafo único, os currículos podem permitir que o estudante curse:

- I - mais de um itinerário formativo dentro de seu curso de ensino médio;
  - II - itinerários formativos de forma concomitante ou sequencial.
- (BRASIL, 2018, d)

O Ministério da Educação ficou incumbido de elaborar um guia que oriente as instituições e redes de ensino na implementação dos itinerários formativos, conforme cita essa resolução no Parágrafo 15, sendo que o Parágrafo 9 afirma:

Para garantir a oferta de diferentes itinerários formativos, podem ser estabelecidas parcerias entre diferentes instituições de ensino, desde que sejam previamente credenciadas pelos sistemas de ensino, podendo os órgãos normativos em conjunto atuarem como harmonizador dos critérios para credenciamento. (BRASIL, 2018d).

A título de ilustração e esclarecimentos, traçamos um breve paralelo, no quadro a seguir, a respeito dos Itinerários Formativos, segundo a Resolução Nº 3, de 2018. (BRASIL, 2018d). Tais itinerários terão carga horária total mínima de 1.200 horas, sendo organizados em três frentes diferenciadas: Itinerários Formativos, Itinerários de Formação Técnica e Profissional, e os Itinerários Formativos Integrados:

Quadro 09: Tipos de Itinerários Formativos

Itinerários Formativos (orientados para o aprofundamento)	Itinerários de Formação Técnica e Profissional	Itinerários Formativos Integrados
<p>São cada conjunto de unidades curriculares que devem ser organizados a partir das áreas do conhecimento:</p> <p>I - linguagens e suas tecnologias;</p> <p>II - matemática e suas tecnologias;</p> <p>III - ciências da natureza e suas tecnologias;</p> <p>IV - ciências humanas e sociais aplicadas;</p> <p>V - formação técnica e profissional.</p> <p>Os itinerários devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil, e organizar-se em torno de um ou mais dos eixos estruturantes:</p>	<p>Compreende um conjunto de termos e conceitos próprios, tais como:</p> <p>a) ambientes simulados;</p> <p>b) formações experimentais;</p> <p>c) aprendizagem profissional;</p> <p>d) qualificação profissional;</p> <p>e) habilitação profissional técnica de nível médio.</p> <p>f) programa de aprendizagem.</p> <p>Podem ser ofertados tanto a habilitação profissional técnica quanto a qualificação profissional, incluindo-se o programa de aprendizagem profissional em ambas as ofertas.</p> <p>Em até 3 (três) anos do início da oferta da referida formação experimental, o sistema de ensino deverá deliberar a respeito do seu reconhecimento e, em caso positivo, os cursos serão incluídos no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, preferencialmente, no prazo de até 6 (seis) meses, limitados ao prazo de 5 (cinco) anos, contados da data de oferta inicial da formação.</p> <p>Possibilita a concessão de certificados intermediários de qualificação profissional técnica, desde que seja estruturado e organizado em etapas com terminalidade, segundo os interesses dos estudantes, as possibilidades das instituições e redes de ensino, as demandas do mundo do trabalho e a relevância para o contexto local.</p> <p>Podem compreender a oferta de um ou mais cursos de qualificação profissional, desde que articulados entre si.</p>	<p>Art. 12º. Parágrafo 3º: Itinerários formativos integrados podem ser ofertados por meio de arranjos curriculares (<i>seleção de competências que promovam o aprofundamento das aprendizagens essenciais demandadas pela natureza do respectivo itinerário formativo</i>) que combinem mais de uma área de conhecimento e da formação técnica e profissional.</p>
<p>I - investigação científica;</p> <p>II - processos criativos;</p> <p>III - mediação e intervenção sociocultural;</p> <p>IV – empreendedorismo.</p>		

Fonte: Resolução Nº3/2018 (BRASIL, 2018d, p. 2-8).

Entendemos, por meio da leitura dos documentos analisados – BNCC-EM (2018a), Resolução Nº 3/2018 (BRASIL, 2018d) e Portaria Nº 1.432/2018 (BRASIL, 2018c) que os Itinerários denominados para o Aprofundamento e Itinerários Formativos Integrados acontecem no âmbito do Ensino Médio Regular por meio de diferentes ofertas das secretarias de Ensino, já o Itinerário de Formação Técnica e Profissional deve acontecer por meio do Ensino Técnico Integrado, que possui carga horária de mais 1200h.

Mediante o que nos dizem os documentos até o momento analisados, compreendemos que a reestruturação curricular do chamado Novo Ensino Médio, a qual busca flexibilizar o currículo por meio dos itinerários formativos (parte diversificada), apresenta diversos aspectos negativos que podem comprometer a qualidade do ensino, não obstante a Base (BRASIL, 2018a, p. 479) propor, em tese, a possibilidade de escolha aos estudantes, e a Resolução Nº 3 de 2018 (BRASIL, 2018d) , Art. 12, § 11 recomendar que “as instituições ou redes de ensino devem orientar os estudantes no processo de escolha do seu itinerário formativo”.

Conforme já apontamos, o que constatamos, verdadeiramente, é a ausência do direito de escolha dado aos alunos, uma vez que, segundo os documentos supracitados, serão os estabelecimentos de ensino a decidir quais itinerários serão ofertados. Outra questão que nos chama a atenção, é: como determinadas escolas de periferia, muitas vezes sem infraestrutura ou suporte técnico, terão condições de oferecer os tais itinerários formativos? E mais: quais deles, verdadeiramente, acabam sendo oferecidos, e por quais circunstâncias?

Isso quer dizer que escolas de periferia, cujas rede de ensino possuem poucos recursos, dificilmente terão condições de disponibilizar diferentes itinerários formativos, o que é muito preocupante, visto que os estudantes não terão oportunidade de escolha e serão obrigados a optar pelo que a escola pode oferecer. Logo, com menos componentes curriculares e itinerários que não condizem com sua realidade e interesse, o estudante estará mais à margem do ambiente social e menores serão suas oportunidades, aumentando assim as desigualdades sociais no acesso à educação, uma vez que com os itinerários a carga horária das disciplinas do ensino regular serão diminuídas. Nesse sentido, corroboramos novamente o que nos expõem Garcia e Czernisz (2022, p. 48), ao explicitarem que “[...] a reforma do Ensino Médio não é apenas uma reforma do ensino, mas sim um direcionamento

que afirma os interesses de um grupo com um projeto de sociedade capitalista, explorador e aniquilador de possibilidades futuras para a juventude e povo brasileiro”.

Com relação à carga horária a ser cumprida no Ensino Médio, a Resolução Nº 3, de 2018, (BRASIL, 2018d), no parágrafo 3º, do Art.11, indica que

Art. 11. § 3º A formação geral básica deve ter carga horária total máxima de 1.800 (mil e oitocentas) horas, que garanta os direitos e objetivos de aprendizagem, expressos em competências e habilidades, nos termos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

§ 4º Devem ser contemplados, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de:

I - língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas;

II - matemática;

III - conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil;

IV - arte, especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro;

V - educação física, com prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei;

VI - história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;

VII - história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras;

VIII - sociologia e filosofia;

IX - língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino. (BRASIL, 2018d),

Observamos que as disciplinas de Arte, Filosofia e Sociologia não estão listadas como obrigatórias, o que corrobora nossa compreensão de que têm caráter facultativo de cumprimento pelo estudante, bem como podem ser ofertadas pela via dos Itinerários Formativos, um fato que, muitas vezes, acaba acontecendo, tendo em vista a necessidade de complementação de carga pelos professores das referidas disciplinas. Assim, regidas pela LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), as disciplinas de Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia surgem na Lei Nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) do Novo Ensino Médio como “estudos e práticas”.

O fato de não serem referidas como disciplinas na lei do Novo Ensino Médio abre um precedente para que essas matérias sejam mencionadas como conteúdos transversais, ou seja, podem ser citadas por outro componente curricular, apenas, e por profissionais que não têm formação nessa área.

Logo, sob a falácia de que os estudantes não “perderão disciplinas”, haja vista que poderão escolher um itinerário afim, entendemos que a retirada da obrigatoriedade da matrícula nos três anos do Ensino Médio para as disciplinas de Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física, não obstante a exigência de sua oferta pelos estabelecimentos de ensino, é mais um aspecto de subtração do direito ao conhecimento e que acaba comprometendo uma formação discente que deveria ser integral. Este fato é determinante para o enfraquecimento da formação do estudante, em especial o de escola pública, uma vez que ele irá perder o contato com disciplinas que possibilitam a formação do pensamento crítico e a ampliação de sua visão de mundo. Elencar essas disciplinas como facultativas, ou seja, como não obrigatórias, em todos os anos da etapa do Ensino Médio é um retrocesso sem precedentes, incidindo na formação crítica e cidadãos estudantes, o que nos faz reiterar o questionamento das autoras supracitadas: “Como pensar um futuro com uma educação estruturada com base na minimização, na flexibilização, no presenteísmo, no praticismo, na individualização de projetos e na responsabilização individual?” (GARCIA E CZERNISZ, 2022, p. 57).

Conforme o Art. 17 § 2º da referida Resolução, no Ensino Médio diurno, a duração mínima é de 3 (três) anos, sendo que “I - a carga horária total deve ser ampliada para 3.000 (três mil) horas até o início do ano letivo de 2022” (Brasil, 2018d). Assim, como a divisão da carga horária no Novo Ensino Médio dar-se-á entre a formação geral básica e o itinerário formativo, a formação básica deve somar 1800 horas e as 1.200 horas restantes será destinada aos itinerários formativos. Ao final dos três anos de Ensino Médio, as instituições de ensino deverão emitir um certificado para os estudantes, atestando a conclusão dos itinerários formativos ou do curso profissionalizante escolhido. Logo, haverá a ampliação gradativa da carga horária anual total de 800 (oitocentas) horas para 1.400 (um mil e quatrocentas) horas.

Compreendemos que esse é outro aspecto que pode tornar desfavorável a reforma do Novo Ensino Médio, pois, com a ampliação da carga horária anual de aulas, as escolas acabam por implementar o turno integral, objetivando conseguir cumprir a média de 7 horas de aula por dia. Esse aumento progressivo da carga horária pode contribuir para a evasão escolar, principalmente para uma determinada parcela desfavorecida da pirâmide social, uma vez que muitos jovens necessitam de

trabalhar para completar a renda familiar, seja por meio dos estágios remunerados ou mesmo em trabalhos informais.

Para além disso, de acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Art. 208, Inciso I e II, (BRASIL, 1988) é dever do Estado garantir “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade”, no entanto, com a reestruturação do ensino médio e a ausência da valorização ao professor na nova Lei (13.415/2017, (BRASIL, 2017a) o Estado, em determinadas circunstâncias, acaba ficando isento de suas obrigações com as políticas de formação e de valorização da carreira docente, ancorado na figura do “notório saber”.

Assim, outro ponto negativo que nos chamou a atenção é o reconhecimento do “notório saber”, citado no Art. 29 da Resolução MEC/CNE/CEB nº 3/2018, (BRASIL, 2018d), o qual permite que profissionais sem licenciatura assumam disciplinas, podendo “atuar como docentes do Ensino Médio apenas no itinerário de formação técnica e profissional para ministrar conteúdos afins à sua formação ou experiência profissional”.

Sabemos que há regiões no Brasil que apresentam uma carência significativa de professores habilitados, por exemplo, em determinadas áreas do conhecimento dos seguintes componentes curriculares: física, química, matemática, biologia. Portanto, quem nos garante que não serão esses profissionais de “notório saber” que lecionarão essas disciplinas, se faltar o professor habilitado, mesmo com o documento restringindo sua atuação ao “itinerário de formação técnica e profissional”? Como acontecerá essa fiscalização nas escolas menores, desprovidas de recursos, em sua maioria interioranas e periféricas? Para além disso, como esse profissional de “notório saber” fará dialogar a formação técnica com os componentes curriculares em curso pelo estudante, condição indispensável à compreensão maior de toda a formação técnica e tecnológica?

Compreendemos que a atividade docente acaba saindo enfraquecida com a prerrogativa do profissional de “notório saber”, uma vez que, apesar de o profissional ter o conhecimento da parte técnica e profissionalizante, é necessário qualificar-se no campo pedagógico, haja vista que a formação de professores oferecida por instituições reconhecidas por seu mérito acadêmico e científico exige que os universitários não apenas dominem os conteúdos específicos de uma área de

conhecimento, mas caminhem por diversos conhecimentos, como, por exemplo, de Metodologia de Ensino, Didática, Sociologia da Educação, Psicologia da Aprendizagem, Filosofia, Políticas Educacionais, as quais asseguram o conhecimento de não somente “o que ensinar”, mas também de “como ensinar”. Ao encontro do explicitado, concordamos com a compreensão de Lima e Maciel (2018, p. 19), no sentido de que “[...] a não exigência de licenciatura via notório saber representa uma tentativa do governo de resolver problemas estruturais do Ensino Médio, como a falta de professores em determinadas áreas e o custo que eles representam” (LIMA; MACIEL, 2018, p. 19).

Nessa atual conjuntura, estamos correndo um sério risco de as escolas privadas continuarem ensinando o conhecimento universal e as públicas priorizarem o ensino técnico, com o objetivo de formar mão de obra barata para atender ao mercado, à indústria. Assim, passamos a ter a volta de um sistema dualista, em que o filho de classe média mais abastada passa a ter conhecimento universal e crítico e o do pobre é treinado na escola com ênfase para o trabalho. Essa conduta nos leva ao retrocesso da década de 70, quando a educação brasileira era regida pela LDB Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, (BRASIL, 1971) quando vigorava a dualidade entre o ensino científico X ensino profissionalizante.

Intencionando uma melhor compreensão dos efeitos da Reforma no Ensino Médio, mostraremos, no quadro a seguir, as semelhanças entre a LDB 5.692/1971 (BRASIL, 1971) e a Lei Nº 13.415/2017, (BRASIL, 2017a) que alterou a LDB e definiu uma nova organização curricular para o Ensino Médio que incluísse uma Base Nacional Comum Curricular e a oferta de diferentes itinerários formativos com ênfase nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

Quadro 10: Comparativos das Leis 5.692/71 e 13.415/2017

<b>Lei Nº 5.692/1971 - LDB</b>	<b>Lei Nº 13.415/2017 - LDB</b>
Economia: forte impacto do desenvolvimento da indústria na América Latina. Exigência da “qualificação” da mão-de-obra para atuar no setor industrial.	Economia: discurso predominante da quarta revolução industrial (Indústria 4.0). Exigência da “qualificação” da mão-de-obra para atuar no setor industrial.
Consequência na educação: Reforma do Ensino Médio: 1º e 2º Graus.	Consequência na educação: Reforma do Ensino Médio: Organização por itinerários formativos no Ensino Médio e BNCC para o Fundamental e Médio.
Currículo com foco no “capital humano”.	Currículo com foco no “capital humano”.
Formação Geral e Formação Específica.	Formação Geral e Formação Específica.



Ênfase nas escolhas por áreas.	Ênfase nas escolhas por áreas.
Profissionalização Compulsória.	Forte discurso para induzir ao ensino profissionalizante (“Ensino superior não é para todos” – Presidente da República).
Foco: Ler, escrever e contar.	Foco: Matemática e Língua Portuguesa (ou seja: Ler, escrever e contar).
Retirada da Filosofia e Sociologia.	Retirada da Filosofia, Sociologia, Educação Física e Arte como disciplinas obrigatórias; e relativização acentuada do ensino das humanidades.
Foco no desenvolvimento econômico e qualificação tecnicista para o trabalho	Foco no desenvolvimento econômico e qualificação tecnicista para o trabalho

Fonte: Inter-Ação, Goiânia, v. 45, n. 1, p. 159, jan./abr.2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org>>.

Observamos que, apesar da nova retórica discursiva que a Lei Nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) propaga, culpabilizando a estrutura curricular vigente como sendo uma das principais causas da evasão escolar e do desinteresse do jovem no Ensino Médio, não detectamos diferenças relevantes entre ambas as legislações. O que constatamos foi um retrocesso da atual reforma do chamado “Novo Ensino Médio”, comparando-a com a reforma da mesma etapa de ensino durante a ditadura militar em 1971, conforme novamente nos coloca Lima e Maciel (2018, p. 21):

Em nossa perspectiva, a corrosão do direito à educação, perceptível no conteúdo da lei n. 13.415/2017, articula-se com o processo de asfixia do gasto público viabilizado pela DRU e pela PEC 241/55 (...). No conjunto da obra, isso torna a reforma do ensino médio do Governo Temer um retrocesso maior do que o promovido pela lei n. 4.024/1961 ou pela lei n. 5.692/1971 e, sob certos aspectos, pior que o decreto n. 2.208/1997 (Brasil, 1997) e o projeto de lei n. 6.840-A/2013 (Brasil, 2013). Podemos inferir que, em curto e longo prazos, essas medidas possuem o fito real de atender às demandas da crise do capital, conduzidas pelo projeto de poder dos setores neoliberais e neoconservadores da sociedade brasileira.

A seguir, com vistas à melhor compreensão da *contrarreforma* do Ensino Médio, passamos a dialogar com o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProeMI), que é o documento orientador da Portaria 649/2018.

#### 5.4 A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NOS ESTADOS DA FEDERAÇÃO: O PROGRAMA DE APOIO AO NOVO ENSINO MÉDIO (PRONEM) – DOCUMENTO ORIENTADOR INSTITUÍDO PELA PORTARIA Nº 649/2018 – E OUTROS DOCUMENTOS AFINS

O Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, doravante PRONEM, instituído pela Portaria Nº 649, de 10 de julho de 2018, (BRASIL, 2018b) tem como objetivo principal dar suporte às Unidades da Federação na implementação do Novo Ensino Médio, conforme explicita o Art. 1º, do capítulo I da supracitada Portaria:

[...] para apoiar as secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal na elaboração e na execução do Plano de Implementação de novo currículo que contemple a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, os diferentes itinerários formativos e a ampliação de carga horária para mil horas anuais. (BRASIL, 2018b)

Para além de apoio técnico e financeiro, conforme preconiza o Art. 2 da referida Portaria, o PRONEM deve oferecer formação continuada às equipes técnicas de currículo e gestão dos entes federados, visando a implementação do Novo Ensino Médio, por meio do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC, estabelecido pela Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018 (BRASIL, 2018e)

De acordo com o Art. 6º da vigente Portaria Nº 649/2018, (BRASIL, 2018b) o “Plano de Implementação do Novo Ensino Médio é o documento norteador para implantação do Novo Ensino Médio nas redes estaduais e distrital de ensino”. Assim, as secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal deverão elaborar seus planos de acordo com o referido documento, sendo contempladas as seguintes dimensões:

- I - diagnóstico da rede, contemplando dados e informações sobre docentes (formação, disponibilidade e modulação), infraestrutura escolar, transporte escolar, dentre outros, e diagnóstico sobre parcerias potenciais, perspectivas do mundo do trabalho e expectativas dos estudantes;
- II - objetivos e metas anuais para a ampliação da carga horária e para a oferta de currículos flexíveis com itinerários formativos, em todas as escolas de ensino médio, conforme disposto nos §§ 1º e 2º do art. 24 e nos incisos I ao V do art. 36 da Lei nº 9.394, de 1996;
- III - (re)elaboração dos currículos estaduais e distrital, em que deverão constar:
  - a) as principais ações e cronograma para a (re)elaboração do currículo;
  - b) a atuação do Conselho Estadual de Educação - CEE e de eventuais parceiros envolvidos; e

- c) a articulação com a implementação da BNCC dos anos finais da etapa do ensino fundamental;
- IV - formação continuada com foco na construção de itinerários formativos para as diferentes áreas do conhecimento, incluindo o cronograma e as metas para o quantitativo de profissionais a serem formados até 2023 e o escopo geral das formações para diretores, coordenadores pedagógicos, docentes, demais membros do corpo técnico das regionais e das secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal;
- V - estrutura administrativa e pedagógica, logística de transporte e infraestrutura física e tecnológica;
- VI - articulação com parceiros locais, com foco na oferta de diferentes itinerários formativos sobretudo o de formação técnica e profissional;
- VII - comunicação para informar à comunidade escolar sobre o Novo Ensino Médio;
- VIII - mobilização da comunidade escolar para envolvimento na implantação do Novo Ensino Médio;
- IX - marcos legais - revisão e adequação dos normativos estaduais, tais como: sistemas de matrícula, certificação da etapa, gestão de pessoal, entre outros;
- X - matriz que deve contemplar, (...) indicadores (...); e
- XI - cronograma geral da implementação do Novo Ensino Médio, em que deverão constar as ações que serão desenvolvidas pelas secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal e matriz de responsabilidades. (BRASIL, 2018b)

Logo, a referida Portaria constitui-se de um passo a passo para que as secretarias estaduais instituam o Novo Ensino Médio, configurando-se, a nosso ver, como uma forma de engessamento para essa implementação, não possibilitando aos Estados “escapular” desse novo currículo, bem como de seus desdobramentos. De acordo com Freitas (2018, p. 80), esses mecanismos, estruturados pelas bases nacionais curriculares, as quais fornecem as competências e habilidades para ‘padronizar’ o ensino e a aprendizagem, acabam por “[...] inserir as escolas em um sistema meritocrático de prestação de contas (accountability) de seu trabalho, alimentando a competição entre escolas e professores”. Acreditamos que os estabelecimentos de ensino, dentre eles os que se direcionam à etapa do Ensino Médio, vão muito além de aprendizagens limitadas a disciplinas básicas orientadas por bases nacionais curriculares, com o objetivo de endossar a elaboração de testes padronizados.

Conforme disposto no documento orientador do PRONEM (BRASIL, 2018b, p. 15), o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio deverá seguir um cronograma estabelecido pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – MEC. O quadro a seguir apresenta as ações de responsabilidades das secretarias estaduais, contidas no Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio, instituído pela Portaria N° 521, de 13 de julho de 2021, (BRASIL, 2021) citada pela Portaria N° 649/2018 (BRASIL, 2018b):

Quadro 11: Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio

Data/Ano	Execução da Tarefa
2020	Elaboração dos referenciais curriculares dos estados e do Distrito Federal, contemplando a BNCC e os Itinerários Formativos.
2021	Aprovação e homologação dos referenciais curriculares pelos respectivos Conselhos de Educação e formações continuadas destinadas aos profissionais da educação.
2022	Implementação dos referenciais curriculares no 1º ano do ensino médio.
2023	Implementação dos referenciais curriculares nos 1º e 2º anos do ensino médio.
2024	Implementação dos referenciais curriculares em todos os anos do ensino médio.
2022 a 2024	Monitoramento da implementação dos referenciais curriculares e da formação continuada aos profissionais da educação.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Portaria Nº 649/2018 (BRASIL, 2018b).

Observamos que os prazos para finalizar a implementação do Novo Ensino Médio pelas secretarias estaduais são exíguos, forçando os Estados a correrem contra o tempo sob pena de não recebimento dos recursos financeiros, conforme preconizado no Art. 2 da Portaria Nº 649/2018 (BRASIL, 2018b). Constitui-se, desse modo, segundo Freitas (2018, p. 78) um sistema de educação na qual

[...] leis passam a regulamentar os processos de responsabilização e a definir como o cumprimento ou não das metas afeta o acesso a recursos federais ou locais (editais de licitações específicos, acesso a programas ou dotações especiais, bônus de mérito etc.), e definem também a responsabilização dos gestores. A qualidade da educação torna-se também uma questão dos 'Tribunais de Contas', nos vários âmbitos da administração, que passam a poder vetar gestores e rejeitar as suas prestações de contas anuais.

Quanto aos recursos didáticos para o Novo Ensino Médio, a distribuição e a escolha dos materiais foram e serão efetuadas conforme as normas do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), cumprindo os seguintes prazos postulados do Art. 5º da Portaria Nº 521/2021, (BRASIL, 2021) de acordo com o cronograma a seguir:

Quadro 12: Cronograma de entrega de materiais didáticos - PNLD

Ano	Escolha
2021	Escolha e distribuição das obras, projetos integradores e projetos de vida.
2022	Escolha e distribuição, por área de conhecimento, das obras de formação continuada e dos recursos educacionais digitais.
2023	Escolha e distribuição das obras literárias.
2024	Escolha e distribuição dos materiais e recursos didáticos para os itinerários formativos.

Fonte: Formatação própria a partir dos dados constantes no portal do MEC

Para além do Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio e os prazos de entrega para materiais e recursos didáticos via Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a Portaria Nº 521/2021 (BRASIL, 2021) também determina o cronograma de formação para os profissionais da educação e as modificações do Saeb e do Enem. Todas essas ações deverão ser realizadas paulatinamente, até 2024, segundo a referida Portaria.

No entanto, ao assumir o seu terceiro mandato de governo, o Presidente Luís Inácio Lula da Silva, eleito no ano de 2023 pressionado por parte significativa dos docentes brasileiros e também por parte da sociedade civil, suspendeu por 60 dias a Portaria Nº 521/2021, (BRASIL, 2021) cujo foco é o Cronograma de Implementação do Novo Ensino Médio, com o intuito de promover um diálogo com a população brasileira, por meio de uma consulta pública organizada pelo Ministério da Educação<sup>3</sup>(MEC). Essa alteração foi instituída pela Portaria MEC Nº 397, de 7 de março de 2023, (BRASIL, 2023) objetivando rever a reformulação do Ensino Médio promovida pelo governo anterior.

#### **5.4.1 Alguns Programas anteriores: o contraponto com o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProNem) –**

Embora o Ensino Médio brasileiro venha sofrendo frequentes reformas nas últimas décadas, dois Programas merecem destaques, entre os anos de 2009 e 2013: o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), estabelecido pela Portaria Nº. 971, de 9 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009b); e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) instituído pela Portaria Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013

(BRASIL, 2013a). Ambos os programas propunham a reformulação do Ensino Médio de forma articulada com o estabelecimento de ensino e o protagonismo dos discentes, docentes e gestores.

No intuito de apoiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, a Portaria Nº. 971/2009, (BRASIL, 2009b) em seu Art. 2, proporcionou apoio técnico e financeiro para que as escolas potencializassem ações pedagógicas que fossem pouco a pouco incorporadas ao currículo, na concepção de ampliar o tempo de permanência do(a) estudante na escola e de possibilitar a formação humana integral (BRASIL, 2009b).

O ProEMI, segundo o Ministério da Educação, em sua edição atual, “[...] está alinhado às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e à reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória 746/2016 (BRASIL, 2016a) e é regulamentada pela Resolução FNDE nº 4 de 25 de outubro de 2016”<sup>17</sup>.

Nesse sentido conforme o parágrafo único da portaria Nº 971/2009, (BRASIL, 2009b) são objetivos desse Programa:

- I – expandir o atendimento e melhorar a qualidade do ensino médio;
- II – desenvolver e reestruturar o ensino médio não profissionalizante, de forma a combinar formação geral, científica, tecnológica, cultural e conhecimentos técnicos-experimentais;
- III – promover e estimular a inovação curricular no ensino médio;
- IV – incentivar o retorno de adolescentes e jovens ao sistema escolar;
- V – fomentar o diálogo entre a escola e os sujeitos adolescentes e jovens;
- VI – promover uma escola média onde os saberes e conhecimentos tenham significado para os estudantes e desenvolvem sua autonomia intelectual;
- VII – desenvolver a autonomia do estudante por meio do oferecimento de uma aprendizagem significativa;
- VIII – criar uma rede nacional de escolas de ensino médio públicas e privadas que possibilite o intercâmbio de projetos pedagógicos inovadores;
- IX – promover o intercâmbio dos Colégios de Aplicação dos IFES, dos Institutos Federais e do Colégio Pedro II com as redes públicas estaduais de ensino médio;
- X – incentivar a articulação, por meio de parcerias, do Sistema S com as redes públicas de ensino médio estaduais. (BRASIL, 2009b)

De acordo com MEC, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria nº. 971, de 09/10/2009, (BRASIL, 2009b) foi elaborado para provocar o debate sobre o Ensino Médio junto aos Sistemas de Ensino Estaduais e do Distrito

---

<sup>17</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13439:ensino-medio-inovador>>. Acesso em: 15 set. 2022.

Federal, acarretando propostas curriculares inovadoras nos estabelecimentos de ensino, além de possibilitar apoio técnico e financeiro, conforme a criação de um “[...] currículo dinâmico, flexível e que atenda às demandas da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2009b, p.10), buscando combater a fragmentação dos saberes, que marcam o currículo do Ensino Médio ao longo da história educacional brasileira.

Nesse contexto, percebe-se que o ProEMI engloba as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), entendendo que essas condutas seriam incorporadas ao currículo das instituições de ensino, aumentando o tempo na escola, no sentido de atender às necessidades dos estudantes do Ensino Médio e como estratégia do Governo Federal para incitar a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. O Programa indica em seu Documento Base<sup>18</sup> as condições fundamentais para a elaboração dos Projetos de Reestruturação Curricular (PRC), quais sejam:

- a) Carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa. De acordo com o documento orientador (BRASIL, MEC/SEB, 2013), é facultado à escola ampliar sua jornada para 5 horas ou para 7 horas;
- b) Foco na leitura como elemento de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as áreas do conhecimento;
- c) Atividades teórico-práticas apoiadas em laboratórios de ciências, matemática e outros espaços ou atividades que potencializem aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento;
- d) Fomento às atividades de produção artística que promovam a ampliação do universo cultural do estudante;
- e) Fomento as atividades esportivas e corporais que promovam o desenvolvimento dos estudantes;
- f) Fomento às atividades que envolvam comunicação e uso de mídias e cultura digital, em todas as áreas do conhecimento;
- g) Oferta de atividades optativas (de acordo com os macrocampos), que poderão estar estruturadas em disciplinas, ou em outras práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares;
- h) Estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas;
- i) Incorporação das ações ao Projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar;
- j) As escolas integrantes do Programa deverão promover a participação dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); e
- k) Elaboração de plano de metas para melhoria do índice escolar. (BRASIL, 2009b).

---

<sup>18</sup> Documento Base do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13439:ensino-medio-inovador>. Acesso em: 16 jun. 2023.

Portanto, o ProEMI (BRASIL, 2009b) consiste em um programa curricular cujo objetivo era modificar o atual cenário do Ensino Médio por meio de uma mudança no currículo escolar, sendo direcionado para as redes estaduais de ensino, pois, de acordo com o Censo Escolar de 2010, essas redes “[...] respondem por 85,9% das matrículas de Ensino Médio do país”. Assim, o redesenho curricular apresentado pelo Programa se destacava ao entender que o currículo deve considerar sujeitos, movimento e dia a dia escolar enquanto integrantes curriculares em nível médio. Logo, especialmente por considerar tais elementos, possibilitava ultrapassar uma visão limitada de currículo.

De acordo com o site do MEC na época<sup>19</sup>, (2014), ao qual se reportava a então coordenadora do Ensino Médio da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, Sandra Garcia:

[...] as unidades dispostas a aderir devem apresentar projeto de mudança do currículo escolar e de ampliação da carga horária, elaborado de acordo com as diretrizes curriculares nacionais do programa. Hoje, o ensino médio prevê 800 horas de aula por ano e 2,4 mil nos três anos. No ProEMI, serão mil horas anuais e 3 mil no fim do curso, implantadas de forma gradativa. Como as 27 unidades da Federação já aderiram ao programa, (...) elas são as responsáveis por indicar as escolas. Na adesão, as unidades de ensino devem informar o tipo de projeto a ser desenvolvido e o número de estudantes que serão atendidos em 2014 e em 2015. As bases para a elaboração do projeto de mudança curricular estão definidas nas diretrizes curriculares nacionais do ProEMI, em vigor desde janeiro de 2009. (BRASIL, 2009b).

Observamos que um ponto de destaque desse Programa é o fato de promover autonomia às escolas e partir de suas realidades para que elaborem seus Projetos de Redesenho Curricular (PRC), conforme enfatiza em seu artigo 2º:

[...] Art. 2º o Programa visa apoiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do ensino médio não profissionalizante, com ênfase nos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras (BRASIL, 2009b).

---

<sup>19</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/389-noticias/ensino-medio-2092297298/20164-ensino-medio-inovador-receber-a-adesao-de-escolas-em-fevereiro?Itemid=164>>. Acesso em: 25 abr. 2023.



É necessário ressaltar que, embora o ProEMI apresentasse potencial para garantir uma nova identidade para o Ensino Médio, isto não quer dizer que não apresentasse também pontos vulneráveis, haja vista que planejar um novo currículo demanda participação dos professores, tempo para conhecer os fundamentos teóricos do Programa, elaborar ideias e debatê-las. Logo, como planejar coletivamente e/ou estudar os documentos orientadores do ProEMI, se não há um tempo específico para essa demanda na escola?

Nesse sentido, estruturado ao ProEMI, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria N° 1.140, de 22 de novembro de 2013 (BRASIL, 2013a), e Resolução nº 51, de 11 de dezembro de 2013 (BRASIL, 2013b), envolveu, duas ações: o redesenho curricular, através do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), e a formação continuada de professor, com o intuito de promover a valorização do profissional de educação das escolas de Ensino Médio.

Nesta perspectiva, a formação proposta pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio proporcionaria um momento para a reflexão entre teoria e prática no processo de formação docente com base nos conhecimentos teóricos e didáticos, conforme cita o Art. 3º do Pacto, cujos objetivos são:

- I - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio;
- II - promover a valorização pela formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio; e
- III - discutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM

Compreendemos que, no sentido oposto a esses dois programas (ProEMI (BRASIL, 2009b) e Pacto (BRASIL,2013a)), temos a atual Reforma do Ensino Médio, que, nascida da Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016a) e sancionada pelo poder executivo com a Lei Nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), é imposta à sociedade brasileira, a qual pode, a nosso ver, impulsionar a propagação da exclusão e da desigualdade social, tendo em vista, principalmente, a imposição dos Itinerários Formativos, o que implica em uma redução da oferta de componentes curriculares básicos para a formação do estudante, resvalando na possibilidade da continuidade de seus estudos, com o ingresso no ensino superior.

A Reforma do Novo Ensino Médio, desde que se tornou conhecida da sociedade brasileira, acarretou diversos movimentos pela sua revogação, como a carta aberta

assinada por associações, confederações, fóruns educacionais, sindicatos, dentre outros. A seguir, trechos da Carta Aberta assinada em 08 de junho de 2022 (na íntegra no Anexo 1), a qual apresenta uma síntese do que já explanamos anteriormente:

No ano de 2003, que marcou o início do governo Lula, foi realizado em Brasília um seminário intitulado Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho, cujo propósito era debater e propor uma política de educação básica de nível médio tendo no centro duas problemáticas: enfrentar a fragmentação curricular que sempre caracterizou esta etapa educacional e colocar no centro desse debate as juventudes que frequentam a escola pública no Brasil.

[...] Em decorrência daquele debate, se seguiram algumas experiências no terreno da política educacional: em termos curriculares, adquiriu centralidade o eixo ciência, cultura, trabalho e tecnologia, compreendidos enquanto dimensões da vida em sociedade e da formação humana. A tentativa de reformulação curricular se fez presente nas novas diretrizes curriculares nacionais exaradas pelo Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE n. 02/2012), no Programa Ensino Médio Inovador, no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, dentre outras ações.

[...] Na contramão de tudo o que vinha sendo encaminhado, temos hoje uma Reforma do Ensino Médio que, em vez de integrar, desintegra.

[...] desde 2016, a Reforma do Ensino Médio assumiu a característica de projeto antipopular e de contornos autoritários. Sua implementação perpassou o governo ilegítimo de Michel Temer e ganhou continuidade natural no governo de extrema direita e de viés conservador de Jair Bolsonaro, que ganhou as eleições após uma campanha eleitoral marcada pela desinformação.

[...] A implementação da Reforma do Ensino Médio pelos estados durante a pandemia revela mais uma de suas facetas perversas, impossibilitando o debate democrático, dificultando o controle social e aprofundando processos de precarização e privatização da educação pública.

[...] a implementação acelerada da Reforma em estados como São Paulo desnuda a falácia sobre a necessidade de diminuir o número de disciplinas no Ensino Médio, uma vez que, com os itinerários formativos, criou-se um conjunto de novas disciplinas sob a orientação de institutos e fundações da sociedade civil vinculadas ao capital, enquanto as disciplinas ligadas aos campos científicos, culturais e artísticos tradicionais da docência profissional em nível médio foram eliminadas do currículo – num claro movimento de desmonte das possibilidades de formação científica e humanística da juventude que estuda nas escolas públicas.

A tão propalada liberdade de escolha por parte dos estudantes, uma das principais bandeiras de propaganda dos governos em defesa da reforma, tem se mostrado um engodo, visto que a escolha se restringe aos itinerários formativos disponibilizados pela escola, e que nunca abrangem a totalidade de possibilidades das redes de ensino.<sup>1</sup> Ainda que, para alguns estudantes, a mudança de escola para cursar o itinerário desejado possa ser uma opção, isso não ocorre para a maioria, especialmente nos quase três mil municípios do país que possuem uma única escola pública de Ensino Médio.

Até aqui, todas as evidências apontam para um mesmo fato: o compromisso da atual Reforma do Ensino Médio não é com a consolidação do Estado Democrático de Direito e nem com o combate às desigualdades sociais e educacionais no país.

A Reforma está serviço de um projeto autoritário de desmonte do Direito à Educação como preconizado na Constituição de 1988. De fato, os primeiros impactos concretos da implementação da Reforma nos estados vão

mostrando que a Lei 13.415/2017 vincula-se a um projeto de educação avesso à democracia, à equidade e ao combate das desigualdades educacionais [...].

Observamos, conforme também explicitamos, que, inicialmente, a Carta cita o Programa Ensino Médio Inovador e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio como ações que foram implementadas na tentativa de uma reformulação curricular do Ensino Médio, pautada nas discussões com os coletivos educacionais e nos princípios estabelecidos na LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996) – projetos que “caíram por terra”, com a promulgação da Reforma do Novo Ensino Médio pelo governo Michel Temer.

## **5.5 A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO: NOVO ENSINO MÉDIO CAPIXABA**

Com vistas à implementação do Novo Ensino Médio nas escolas capixabas, a Secretaria Estadual de Educação – Sedu/ES, tendo como base, principalmente, a Lei Federal Nº 13.415 de 2017 (BRASIL, 2017a), a Resolução Nº 3 de novembro de 2018 (BRASIL, 2018d) a Portaria MEC Nº 1.432 (BRASIL, 2018c) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2018), produz e promulga alguns documentos, três dos quais trazemos para uma análise, quais sejam:

- O Plano de Implementação do Novo Ensino Médio Capixaba (2019) (ESPÍRITO SANTO, 2019a)
- O Novo Ensino Médio Capixaba – Diretrizes Pedagógicas para o Ensino Médio – Versão 01/2021 (ESPÍRITO SANTO, 2021);
- O Catálogo dos Itinerários Formativos de Aprofundamento (sem definição de ano e data no documento) (ESPÍRITO SANTO, SD).

No então governo Paulo Hartung (2015-2018), tendo Haroldo Rocha como Secretário de Educação, iniciou-se a discussão do Novo Currículo do Espírito Santo, pautado na BNCC (2018a), que foi seguida no primeiro governo de Renato Casagrande (2019-2022), com Vitor Amorim de Angelo à frente da Secretaria Estadual de Educação.

Relativamente ao Ensino Médio Capixaba, temos o novo currículo aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), por meio da Resolução CEE Nº 5.777/2020 (ESPÍRITO SANTO, 2020) composto pela Formação Geral Básica, que corresponde a um conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento, e a parte flexível, relativa aos oito Aprofundamentos Propedêuticos e o Itinerário de Educação Técnica e Profissional. Os Aprofundamentos Propedêuticos, juntamente com as disciplinas Projeto de Vida, Estudo Orientado e as Eletivas, integram os Itinerários Formativos, os quais correspondem à parte diversificada do Novo Ensino Médio no Currículo do Espírito Santo<sup>20</sup>.

Segundo informa o site oficial da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo – (SEDU)<sup>21</sup>, em 2020, com a elaboração de uma nova estrutura curricular nas escolas públicas de Ensino Médio, fez-se necessária a criação de um Plano de Implementação do Novo Ensino Médio Capixaba, cujo objetivo era ajudar os profissionais que atuam na área da administração técnica e os gestores dos estabelecimentos de ensino no cumprimento das mudanças previstas na Lei Nº 9.394/96,(BRASIL, 1996a) de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), mudança alterada pela Lei do Novo Ensino Médio, Nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a).

Com a justificativa de impulsionar a participação da sociedade capixaba, foi aberta uma consulta pública pela Sedu, que ficou disponível no site da Secretaria de Educação no período de 21 de outubro a 11 novembro de 2019 e contou com um total de 4.675 contribuições e a participação de 8.715 cidadãos, de acordo com o documento do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio Capixaba (ESPÍRITO SANTO, 2019a, p. 30)

De acordo com a Portaria Nº 176-S, de 08 de fevereiro de 2019 (ESPÍRITO SANTO, 2019b), a Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo (Sedu) criou “um grupo de trabalho (GT) para coordenar a ação de implantação do Novo Ensino Médio e elaborar o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio – PLI Capixaba”. Na visão de Silva, Ferreira e Santos (2021, p. 43), tal adoção estratégica se deu haja vista “[...] que as políticas educacionais podem ser implantadas de diversas formas,

---

<sup>20</sup> Disponível em: <<https://cee.es.gov.br/Not%C3%ADcia/conselho-estadual-de-educacao-aprova-novo-curriculo-do-ensino-medio>>. Acesso em: 20 maio 2022.

<sup>21</sup> Disponível em: <<https://novoensinomedio.sedu.es.gov.br/Not%C3%ADcia/consulta-publica-sobre-novo-curriculo-do-ensino-medio-tem-quase-4-7-mil-contribuicoes>>. Acesso em: 03 jun. 2022.

de acordo com cada cultura escolar e conforme as capacidades técnicas, financeiras e políticas de cada ente da federação”.

De acordo com as referidas autoras, “a organização do ‘novo ensino médio’ na rede estadual do ES reafirma a lógica neoliberal que deu origem à Lei Nº 13.415/2017 dentro de um governo do Partido Socialista Brasileiro” (Silva; Ferreira; Santos, 2021, P. 46). Corroboramos o pensamento das autoras, uma vez que entendemos a política neoliberal como uma política de mercado, que valoriza e enaltece a meritocracia, e em uma sociedade como a brasileira, com desníveis sociais, culturais e intelectuais acachapantes, chega a ser ofensivo falar em meritocracia, considerando-se que individualiza o estudante, seguindo uma lógica desumana, em que o futuro e o sucesso profissional dependem, tão somente, do mérito e do esforço de cada um, não considerando a trajetória de cada cidadão. De acordo com Freitas (2018, p. 31),

O neoliberalismo olha 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. Segundo essa visão, a generalização desta concepção para todas as atividades do Estado produzirá uma sociedade melhor. Os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social. É dessa visão de mundo que advêm as finalidades que ele atribui à educação.

Compreendemos com Freitas (Ibidem, p. 35) quando afirma que “entender os objetivos finais desse processo e os meios de destruição da escola pública que são postos em marcha é fundamental para que se possa organizar a resistência”.

### **5.5.1 O Plano de Implementação do Novo Ensino Médio Capixaba**

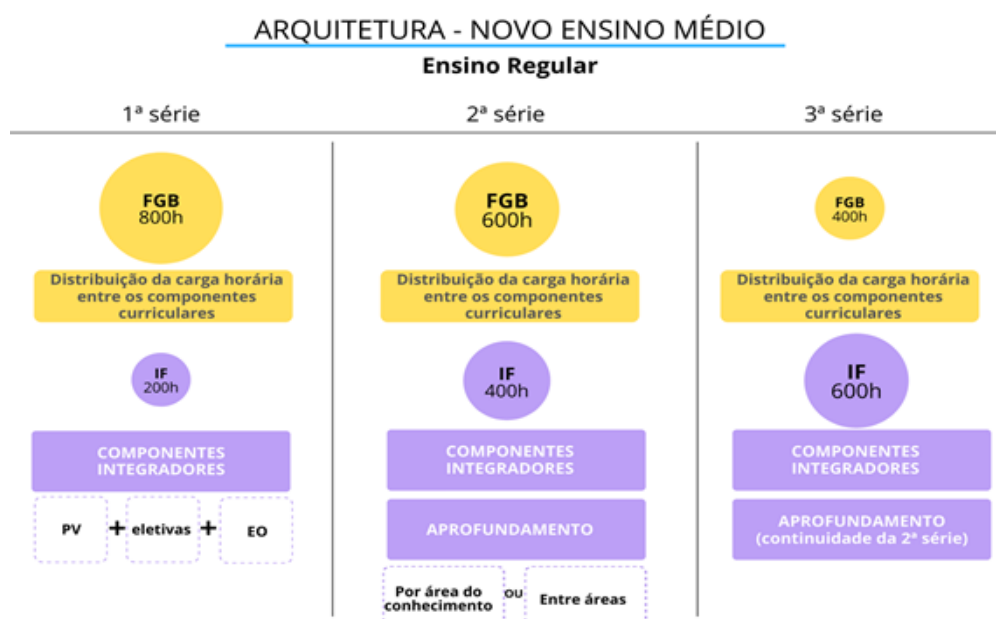
O Plano de Implementação – PLI (ESPÍRITO SANTO, 2019a, p.1), de acordo com o próprio documento, “[...] visa a apresentar, de forma detalhada, as ações norteadoras da implementação do Novo Ensino Médio no estado do Espírito Santo”. É constituído por objetivos gerais, acrescido da Distribuição da Carga Horária, seguindo para a Nova Estrutura Curricular (Formação Geral Básica -FGB, Itinerários Formativos-IF, Componentes Curriculares e Integradores) e finaliza com Aprofundamentos das Áreas de Conhecimento, com a Escrita Curricular, Eletividade, Fluxos de Comunicação e Mobilização, Ciclos de Implementação no Espírito Santo, Infraestrutura, e com o Cronograma. Dessa forma, trata-se de um material que

orienta as ações dos docentes e gestores escolares de modo que estas se conciliem com as modificações relativas ao Novo Ensino Médio.

De acordo com o PLI (ESPÍRITO SANTO, 2019a, p.17), o Novo Ensino Capixaba segue alguns princípios para efetivar suas decisões na rede escolar, são elas: Flexibilização, Formação Integral Humana, Exercício da Cidadania, Progresso Científico e Educacional, Equidade e Valorização das Diferenças, Qualificação para o Trabalho, Protagonismo Juvenil, Desenvolvimento de Competência. Logo, conforme o documento de Implementação do Novo Ensino Médio Capixaba (ESPÍRITO SANTO, 2019a, p. 17), deve-se considerar as seguintes premissas: a ampliação da carga horária mínima, a formação geral básica, os itinerários formativos, a escolha dos estudantes e o currículo do Espírito Santo.

Assim, de acordo com o documento do Plano de Implementação, a estrutura curricular do Novo Ensino Médio Capixaba recomenda a seguinte arquitetura:

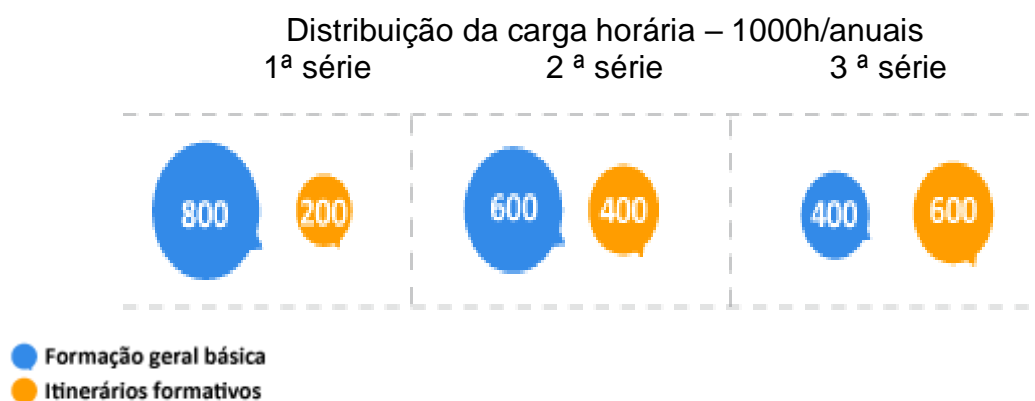
Figura 2: Competências Gerais da Educação Básica



Fonte: Plano de Implementação – Novo Ensino Médio Capixaba.

Um dos pilares da Lei da Reforma do Ensino Médio Capixaba é a ampliação da carga horária mínima anual para 1.400 horas ao longo de cinco anos, prazo limite, cuja meta é atender à Lei Nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) do Novo Ensino Médio. Vejamos a seguir o infográfico com a distribuição da carga horária:

Figura 3: Competências Gerais da Educação Básica



Fonte: Plano de Implementação – Novo Ensino Médio Capixaba

Portanto, conforme cita o Plano de Implementação, a Formação Geral Básica na 1ª série terá carga horária de 800h anuais, sendo complementadas com as 200h de Itinerários Formativos, composto por Componentes Integradores. Logo, o discente inicia seu contato com os Itinerários Formativos a partir da primeira etapa do Ensino Médio, com ênfase para o seu Projeto de Vida. Nessa conjuntura, os componentes curriculares de aprofundamento das áreas de conhecimento são ofertados a partir da 2ª série do Ensino Médio.

Dessa forma, o documento curricular capixaba, segundo o Plano de Implementação (ESPÍRITO SANTO, 2019a), foi organizado mediante dois pilares: Formação Geral Básica (FGB), que significa o desenvolvimento de todas as competências e habilidades enunciadas na BNCC, e Itinerários Formativos (IF), cujo propósito foi desenvolver habilidades gerais e específicas correlacionadas aos quatro eixos estruturantes que são: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo.

Vale destacar, de acordo com o documento do Novo Ensino Médio Capixaba, – Plano de Implementação – que os itinerários formativos da rede pública estadual estão estruturados em Componentes Integradores (Eletivas, Projeto de Vida e Estudo Orientado) e Aprofundamentos das Áreas de Conhecimento, que se organizam em: Aprofundamento em Linguagens e Suas Tecnologias; Aprofundamento em Matemática e Suas Tecnologias; Aprofundamento em Ciências da Natureza e Suas Tecnologias; Aprofundamento em Ciências da Humanas e Sociais Aplicadas; Aprofundamentos entre Áreas do Conhecimento.

O documento informa ainda que

[...] a flexibilização do currículo capixaba para o Ensino Médio se dá pela possibilidade de criação de arranjos de unidades curriculares nas escolas, a partir da construção da Proposta Pedagógica (PP), podendo o estudante escolher seu percurso formativo de acordo com as unidades curriculares ofertadas pelas escolas e com seus interesses”. (ESPÍRITO SANTO, 2019a, p. 34).

Apresentamos, a seguir, o organograma da oferta do Novo Ensino Médio Capixaba, prevista no documento Plano de Implementação, a qual se divide em componentes curriculares obrigatórios e outros para escolha dos estudantes (eletividade):

Quadro 13: Organograma da oferta do Novo Ensino Médio Capixaba

OBRIGATÓRIAS	ELETIVIDADE Escolhas dos Estudantes
<b>Formação Geral Básica:</b> obrigatória para todos os estudantes, nas três séries.	<b>Eletivas:</b> cada estudante escolhe a eletiva de seu interesse, em cada trimestre (feirão), no decorrer das três séries.
<b>Projeto de vida:</b> obrigatório para todos os estudantes, nas três séries.	<b>Aprofundamento das áreas de conhecimento ou entre áreas:</b> unidades curriculares obrigatórias, pré-definidas pelo currículo, ofertadas sequencialmente, até a 3ª série.
<b>Estudo Orientado:</b> obrigatório para todos os estudantes, nas três séries.	<b>Formação Técnica e Profissional:</b> unidades curriculares e módulo do Mundo do Trabalho obrigatórios, pré-definidas pelo currículo, ofertadas sequencial, até a 3ª série.

Fonte: Diretrizes Pedagógicas para o Novo Ensino Médio Capixaba - versão 1.0/ 2021 (ESPÍRITO SANTO, 2021)

Para Silva, Ferreira e Santos (2021),

[...] a decisão da Sedu em organizar o ‘novo ensino médio’ com base nessas três atividades diversificadas [o projeto de vida, as eletivas e o estudo orientado] vem de sua experiência do programa Escola Viva (Programa de Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio em Turno Único, conhecido como Programa Escola Viva), implantado pelo governo anterior de Paulo Hartung (governo atual é de oposição), no ano de 2015.

Para o Programa Escola Viva foi priorizado um “alto investimento em detrimento das demais escolas da rede regular de ensino” (ALCÂNTARA; MATOS; COSTA, 2020, p.15) do então governo Paulo Hartung, assim, tal programa, quando herdado pelo governo de Renato Casagrande, apenas teve seu nome mudado para Escola de Tempo Integral, trazendo sua estrutura para o Novo Ensino Médio Capixaba, principalmente com o Projeto de Vida.



### 5.5.2 Novo Ensino Médio Capixaba – Diretrizes Pedagógicas para o Ensino Médio – Versão 01/2021

De acordo com o próprio documento, as Diretrizes Pedagógicas para o Ensino Médio–Versão 1.0/2021 (ESPÍRITO SANTO, 2021, p. 07) doravante DPNEM-Capixaba (2021), objetivam “[...] fornecer orientações pedagógicas e operacionais relacionadas aos processos que norteiam a implementação do Ensino Médio, no ano de 2021”, no Estado do Espírito Santo. Assim, traz elementos que norteiam as aulas de Projeto de Vida, de Estudo Orientado, de Eletivas, de Redação e de Cultura Digital, atingindo, ainda, o formato das Atividade Pedagógicas Não Presenciais APNP e a Educação Técnico Profissional. Conforme sinalizamos, esses são Componentes Curriculares Integradores que compõem a parte diversificada do Ensino Médio Capixaba. Veremos a seguir, de forma sucinta, as orientações e o desenvolvimento que compete a cada um desses componentes curriculares que envolvem a parte diversificada do currículo do Novo Ensino Médio Capixaba.

#### O componente Projeto de Vida

O componente curricular denominado Projeto de vida é determinado no Parágrafo 7º do Artigo 3º da Lei Nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), com a seguinte proposta: “Os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu *Projeto de Vida* e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”. (BRASIL, 2017a).

A sexta competência geral da educação básica na BNCC (2017b, p. 9) também contempla o componente curricular obrigatório Projeto de Vida quando preconiza:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu *projeto de vida* pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Sendo assim, conforme disposto no Art. 5º da Resolução nº 3/2018 (BRASIL, 2018d, p. 2), “O Ensino Médio em todas as suas modalidades de ensino e as suas formas de organização e oferta, além dos princípios gerais estabelecidos para a educação nacional no Art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e no Art. 3º da LDB (BRASIL, 1996a) [...]”, reconhece o “[...] **projeto de vida** como estratégia de reflexão

sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante”.

Logo, temos o componente curricular Projeto de Vida, doravante PV, citado e explanado em três documentos diferentes – Lei Nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), BNCC (2017) (BRASIL, 2017b) e Resolução nº 3/2018 (BRASIL, 2018d) –, fato que o faz reverberar-se nos documentos curriculares capixabas relativos ao Ensino Médio, dentre os quais DPNEM-Capixaba (ESPÍRITO SANTO 2021), que define objetivo, diretrizes curriculares e operacionais de PV e orienta o docente para a organização das aulas, definindo temática e objetivos por cada série; 1ª série: “*autoconhecimento eu no mundo*”; 2ª série: “*Futuro: os planos e as decisões*”; e 3ª série: “*Acompanhamento do Projeto de Vida*”.

Ainda de acordo com as DPNEM-Capixaba (2021), (ESPÍRITO SANTO 2021), as atribuições e responsabilidades desse componente curricular ficam a cargo do Diretor, do Pedagogo, do Professor Coordenador de Área (PCA) e regente de classe, entretanto, compreendemos que é sobre o professor que recai a maior responsabilidade quanto ao planejamento e consecução prática dessa disciplina.

Assim, visando auxiliar o professor no trabalho pedagógico do Projeto de Vida, o MEC disponibilizou livros didáticos para uso em sala de aula com os discentes. Conforme cita o Edital do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2021, os docentes tiveram à sua disposição três exemplares de livros didáticos do componente curricular Projeto de Vida, tendo que escolher apenas um deles. No estado do Espírito Santo, o livro escolhido foi o dos autores Hanna Cebel Danza e Marco Antônio Morgado da Silva, doutores em Psicologia e Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), intitulado de “Projeto de Vida: Construindo o Futuro” (2020).

O livro aborda os seguintes temas: autoconhecimento, autoestima, identidade, relações interpessoais, escolhas pessoais e profissionais, tomada de decisão, planejamento e os processos de transformação de si mesmo e do mundo a seu redor; e está organizado em três segmentos, sendo que cada um está organizado por blocos temáticos, tais como: ser, conviver, fazer parte, planejar e transformar, acompanhados de atividades, síntese (ou seja, um resumo do conteúdo) e autoavaliações.

Para um melhor entendimento de cada parte e bloco desse livro, segue o quadro de objetivos, constantes na página 10 do livro didático. Vale destacar que os objetivos desse quadro são baseados nos critérios estabelecidos pelo Edital de Convocação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2021<sup>22</sup>.

Quadro 14: Livro Didático - Projeto de Vida

<b>Parte 1 – Dimensão pessoal</b>
<b>A Parte 1</b> do livro dá ênfase ao autoconhecimento. Conhecendo melhor a si mesmo, seus sonhos, interesses e sua rede de apoio social, você poderá conduzir melhor a construção do projeto de vida.
<b>Os principais objetivos da Parte 1 são levar você a:</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar os próprios interesses e necessidades.</li> <li>2. Estabelecer significado às experiências na escola e fora dela.</li> <li>3. Conhecer-se como estudante, identificando por que, com quem e como estudar e aprender.</li> <li>4. Estabelecer objetivos e metas, entendendo a necessidade da persistência para alcançá-los.</li> <li>5. Vivenciar, refletir e dialogar sobre as maneiras como se relaciona com o outro e com o bem comum.</li> <li>6. Conhecer-se, compreendendo as próprias emoções e como lidar com elas.</li> <li>7. Ser aberto às novas culturas, pessoas e ideias.</li> <li>8. Reconhecer as próprias forças e apoiar-se nelas, reconhecendo também a importância do convívio com o outro.</li> <li>9. Identificar caminhos e estratégias para superar as dificuldades e alicerçar a busca da realização dos sonhos.</li> <li>10. Olhar para o futuro sem medo.</li> </ol>

Fonte: Livro didático Projeto de vida: Construindo o futuro, volume único, 2020, p. 10.

<b>Bloco</b>	<b>Objetivos</b>
Bloco 1 (ser): Quem é você?	1, 6
Bloco 2 (conviver): Quem você tem por perto?	1, 2, 5, 8
Bloco 3 (fazer parte): O sentido da experiência	2, 7, 9
Bloco 4 (escolher): Sonhar para realizar	9
Bloco 5 (planejar): Um olhar para o futuro	1, 3, 4, 5, 9, 10
Bloco 6 (transformar): Quem você quer se tornar?	6, 10

Fonte: Livro didático Projeto de vida: Construindo o futuro, volume único, 2020, p. 10.

<b>Parte 2 – Dimensão interpessoal e cidadã</b>
<b>A Parte 2</b> do livro aborda o autoconceito positivo e as relações interpessoais, as estratégias de planejamento e os critérios de escolha, tendo como referência o compromisso com o outro e com o bem comum.

<sup>22</sup> Segue o Edital de Convocação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2021. Disponível em: <<https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/13106-edital-pnld-2021>>. Acesso em: 24 jan. 2023.

<b>Os principais objetivos da Parte 2 são levar você a:</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conhecer e compreender seus direitos e deveres perante si mesmo e a sociedade.</li> <li>2. Reconhecer a força de agir coletivamente.</li> <li>3. Agir com empatia, sendo capaz de assumir a perspectiva dos outros, compreendendo as necessidades e os sentimentos alheios, construindo relacionamentos baseados no compartilhamento e abertura para o convívio social republicano.</li> <li>4. Refletir e dialogar sobre as maneiras como vivencia o compromisso com o outro e com o bem comum, buscando soluções concretas para problemas existentes por meio de princípios éticos necessários à construção da cidadania.</li> <li>5. Vivenciar e atribuir significados às experiências cotidianas na escola, em especial àquelas que dizem respeito à construção de laços afetivos e à atuação em grupos de trabalho escolares, nos projetos extraclasse e nas aulas.</li> <li>6. Perceber-se como cidadão que integra a construção da vida familiar, escolar, comunitária, nacional e internacional, e é capaz de ampliar seus horizontes e perspectivas em relação a oportunidades de inserção no mundo do trabalho.</li> </ol>

Fonte: Livro didático Projeto de vida: *Construindo o futuro*, volume único, 2020, p. 10.

<b>Bloco</b>	<b>Objetivos</b>
Bloco 1 (ser): Autoconceito positivo	2, 3, 4, 5
Bloco 2 (conviver): Amar é...	3, 4, 5
Bloco 3 (fazer parte): Percursos formativos	4, 6
Bloco 4 (escolher): Escolher é preciso!	6
Bloco 5 (planejar): Os desvios de percurso	5
Bloco 6(transformar): Protagonismo juvenil e sustentabilidade na escola	1, 2, 4

Fonte: Livro didático Projeto de vida: *Construindo o futuro*, volume único, 2020, p. 10.

<b>Parte 3 – Dimensão social e profissional</b>
<p><b>A Parte 3</b> do livro enfoca as duas formas de você inserir-se na sociedade e impactar o mundo por meio do projeto de vida: o exercício profissional e o engajamento em ações de cidadania.</p>
<b>Os principais objetivos da Parte 3 são levar você a:</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Refletir e dialogar sobre os próprios interesses em relação à inserção no mundo do trabalho, bem como à ampliação dos conhecimentos sobre os contextos, as características, as possibilidades e os desafios do trabalho no século XXI.</li> <li>2. Identificar, valorizar e fortalecer sonhos, aspirações, conhecimentos, habilidades e competências, desenvolvidos ao longo da sua trajetória escolar, familiar e comunitária.</li> <li>3. Reconhecer-se como estudante no final da Educação Básica, identificando os caminhos de desenvolvimento até o momento, necessidades de melhorar e possíveis continuidades de estudos para o futuro.</li> <li>4. Apropriar-se de habilidades pessoais, estratégias mentais e instrumentos</li> </ol>

práticos para planejamento de metas e estratégias para alcançá-las.  
**5. Sistematizar interesses, identificar habilidades, conhecimentos e oportunidades que correspondem às aspirações profissionais, abrindo caminho sólido à elaboração escalonada de metas e estratégias viáveis**

Fonte: Livro didático Projeto de vida: *Construindo o futuro*, volume único, 2020, p. 10.

<b>Bloco</b>	<b>Objetivos</b>
Bloco 1 (ser): Identidade	2, 3
Bloco 2 (conviver): O profissional que desejo ser	1, 2, 5
Bloco 3 (fazer parte): A vida em um mundo comum	2
Bloco 4 (escolher): Tomada de decisão responsável	1, 4, 5
Bloco 5 (planejar): Persistir para realizar	1, 2, 4, 5
Bloco 6 (transformar): É hora de mudar o mundo!	3

Fonte: Livro didático Projeto de vida: *Construindo o futuro*, volume único, 2020, p. 10.

Segundo o livro didático em questão, “o professor tem um papel muito especial na construção dos projetos de vida dos estudantes” (DANZA; SILVA, 2020, p. 217). O livro elenca algumas ‘tarefas’ que o docente necessita desenvolver em sala de aula com o estudante, quando do trabalho pedagógico com PV. Vejamos a seguir:

- Assumir um compromisso ético com a coerência. O professor deve implicar-se pessoalmente em ser uma referência de conduta para seus estudantes.
- Também é papel do professor posicionar-se em situações de conflito ético, comprometendo-se com os valores mínimos para a convivência – aqueles contidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos – e com a cultura de paz e não violência.
- Seu objetivo é criar condições sociais para que a dignidade seja um valor universalmente garantido.
- Nos casos em que os conflitos de valor envolverem temas mais abrangentes, que não abarquem esses valores mínimos, o professor deve agir com neutralidade, auxiliando os estudantes a clarificar seus valores e a dialogar sobre os diferentes pontos de vista.
- Cultivar as disposições emocionais e a saúde mental dos estudantes. Questionar como eles se sentem sobre os temas trabalhados e auxiliá-los a lidar com suas emoções e sentimentos de forma adequada e positiva é uma tarefa que o professor não pode negligenciar.
- Esteja atento para acolher e orientar os estudantes sobre como agir, ajudando-os a: (a) identificar seu estado emocional; (b) reconhecer as causas de possíveis conflitos; e (c) criar estratégias para lidar com as causas dos conflitos.
- A escuta e a observação atenta e acolhedora de seus estudantes podem ser o início do enfrentamento de comportamentos ou pensamentos que colocam em risco a própria vida, como a automutilação ou os pensamentos suicidas (DANZA; SILVA, 2020, p. 217).

É importante observar que a estrutura do livro segue o que prescreve a BNCC (BRASIL, 2017b) e a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017a), haja vista constatarmos que a competência geral da Educação Básica de número seis

(Trabalho e Projeto De Vida) foi priorizada, com destaque para o componente curricular Projeto de Vida e para as competências socioemocionais no ambiente escolar, que estão relacionadas às emoções e encontram-se na Base incluídas em suas dez competências gerais, já citadas anteriormente.

Quando esse livro didático, consoante com a BNCC, elenca algumas tarefas que o professor deve desenvolver com o aluno, dentre elas “Cultivar as disposições emocionais e a saúde mental dos estudantes” (DANZA; SILVA, 2020, p. 217), convém lembrar que a média de alunos por sala de aula varia entre 40 e 45 estudantes, uma superlotação, acrescentando-se, ainda, o fato de, muitas vezes, as salas de aula estarem com ventiladores quebrados, tornando-se, assim, ambientes insalubres, sem ventilação. Logo, nos perguntamos como o docente dará conta dessa disciplina nessas circunstâncias. Questionamos, ainda, se como docentes e não psicólogos, como os autores do referido livro didático, os professores estariam aptos a trabalhar questões relativas “às disposições emocionais e a saúde mental dos estudantes” e para qual perspectiva esse trabalho realmente conduziria o discente em sua vida social, profissional e cidadã.

Compreendermos, outrossim, que o profissional não pode basear seu conhecimento e seu trabalho didático-pedagógico em um livro didático, cuja proposta é ser utilizado como uma ferramenta de apoio. Logo, consideramos estar frente a uma abordagem tecnicista de ensino, a qual entende os docentes como “tarefeiros” a executar atividades simplesmente mediante a prescrição de um material didático, com o agravante de não ser produzido por professores. Tal consideração nos reporta a Geraldi (1997, p. 116-117), quando explicita que:

Nos anos 1970-1980, o crescimento da população escolar nas escolas públicas do Estado de São Paulo foi da ordem de 1 milhão e meio de crianças. Esse crescimento foi um primeiro resultado da política educacional do Governo, implantada no período que sucedeu a revolução de 64 em nosso País e que, ampliou o número de anos de escolaridade a um contingente da população, pretendeu fazer passar a ideia de uma educação que se “democratizava”, porque fazia aumentar as chances de igualdade de condições. O aumento do número exigiu, em contrapartida, maior quantidade de professores. Onde buscá-los? O que se viu foi a formação de professores em cursos rápidos, sem maior embasamento teórico. [...] Assim a solução para o despreparo do professor, em dado momento, pareceu simples: bastaria oferecer-lhe um livro que, sozinho, ensinasse aos alunos tudo o que fosse preciso. Os livros didáticos seriam de dois gêneros: verdadeiros livros de textos para os alunos, e livros-roteiros para os professores, para que aprendessem a servir-se bem daqueles. Automatiza-

se, a um tempo, o mestre e o aluno, reduzidos a máquinas de repetição material.

Encontramos três cursos de formação continuada no período de 2022 a 2023 (capacitação para os docentes), disponibilizados pela Secretaria de Estado da Educação (SEDU) do Espírito Santo, que têm como alvo o componente integrador Projeto de Vida. Os cursos fazem parte de um projeto maior intitulado “Formação Projeto de Vida para o Programa Sucesso Escolar”<sup>23</sup>, todos no formato on-line e autoinstrucional. Entendemos que um componente curricular que se configura, de certo modo, como “novo” para os docentes, e para o qual se voltam tantos objetivos e expectativas, como o Projeto de Vida, não pode acontecer totalmente na modalidade de Educação a Distância (EAD), haja vista demandar espaço de diálogo e participação efetiva dos professores, o que é muito dificultado nesse modelo, uma vez que os espaços dialógicos são escassos, limitando-se, muitas vezes, aos Fóruns online, sem a existência de encontros presenciais e tutores. Entendemos, para além, que cursos autoinstrucionais são extremamente desestimulantes e dificultadores da participação dos docentes, considerando o tempo escasso para a dedicação a essa formação, bem como o distanciamento, não raras vezes, quanto ao manejo das novas tecnologias pelo professor.

Retomando a análise, ainda que rasa, do livro “Projeto de Vida: Construindo o Futuro”, constrange-nos a percepção de que seu objetivo acaba sendo “moldar” as atitudes dos estudantes, fazendo com que o alunado desenvolva diversas ações assertivas, seguindo determinado passo a passo, assemelhando-se, assim, a verdadeiros tutoriais de *boa conduta*. Podemos trazer como exemplo uma atividade do livro didático, a respeito de valores, no bloco Ser, na parte 1, página 18, cujo subtítulo é: “Quais são os seus valores?”, a qual nos dá mostras dessa percepção, uma vez que não encontramos uma explicação teórica para o conceito de valor/valores, sendo listadas palavras (76 ao todo) que indicariam a percepção prática (exemplos) de valores. Vale lembrar que estamos lecionando para adolescentes recém-saídos do ensino fundamental, com idade aproximada de 15

---

<sup>23</sup> Turma 1, de 28/04 a 03/06/2022, carga horária 42h. Turma 2: de 12/05 a 12/07/2022, carga horária 40h. Turma 3: de 18/04/2023 a 19/05/2023, carga horária 42h. Disponível em: <<http://sgf.sedu.es.gov.br/Views/Inscricao/PreInscricao>>. Acesso em: 12 maio 2023.

anos, que necessitam de conceitos fundamentais para sua formação social e humana.

Com relação ao conceito de Cidadania, encontramos menção somente no livro didático de Projeto de Vida, haja vista que nem a ementa desse componente curricular nem as ementas dos cursos de formação o enfatizam literalmente. Encontramos a temática Cidadania relacionada à sua Parte 3 do livro, intitulada “Fazer parte”, a qual, na página 159, explicita o conceito trazido pelo sociólogo britânico Thomas Marshall (1893-1981). Não é nosso mister neste estudo, e nem disponibilizamos de tempo para tal, analisar o conceito de Cidadania enfatizado pelo referido livro, pois entendemos que tal análise demandaria outra investigação, entretanto, pelo que pudemos verificar, sua abordagem prescinde, em grande parte, de uma análise crítica do estudante quanto ao que é ser cidadão, haja vista trazer textos e conceitos e então encaminhar perguntas sobre eles, não propondo, por exemplo, a contraposição a esses conceitos, ou seja, a reflexão crítica acerca deles a partir da crítica à sua própria realidade.

Ao encontro do explicitado, concordamos com Geaquinto (S/D, p. 25) ao enfatizar que

[...] é difícil, para não dizer impossível, exercer a cidadania sem que se formule uma posição crítica em relação à realidade em que se vive. Como ser cidadão, sem uma análise do que acontece no nosso dia a dia, sem questionar acontecimentos tais como: a falta de liberdade e de oportunidades, a miséria, o desemprego que marginaliza, a discriminação racial, a escalada da violência, os preconceitos de toda ordem, as desigualdades, a corrupção, a exploração da força de trabalho, o trabalho escravo e a prostituição infantil, a falta de ética na política, e muitos outros fatos e acontecimentos?

Seguimos para o enfoque de mais um componente curricular que constitui os Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio Capixaba, o qual, juntamente com os Componentes Eletivos e Projeto de Vida, fazem parte dos Componentes Integradores (obrigatórios), conforme a DPNEM-Capixaba (2021) (ESPÍRITO SANTO, 2021).

### **O componente Estudo Orientado**

De acordo com a DPNEM-Capixaba, 2021 (ESPÍRITO SANTO, 2021, p. 15), com o objetivo de orientar o processo de aprendizagem dos alunos, o componente Estudo Orientado (EO) visa desenvolver práticas de estudo, a princípio organizadas pelos



estabelecimentos de ensino, com intuito de que, posteriormente, os estudantes passem a desenvolver hábitos, rotinas de estudos fora da escola, tornando-se com o tempo uma prática de protagonismo discente. Assim, o maior objetivo desse componente é “ensinar o estudante a estudar” (ESPÍRITO SANTO, 2021, p. 16)

Para além disso, a DPNEM-Capixaba (ESPÍRITO SANTO, 2021) aborda, como parte da referida disciplina, diretrizes curriculares de EO, formação integral e objetivos de EO, diretrizes operacionais de EO, bem como organização para ministrar as aulas, considerando as funções do gestor, pedagogo, PCA, equipe pedagógica e professores. Convém destacar que “as aulas de EO serão ministradas por professores de qualquer componente curricular, a partir da disponibilidade da carga horária” (ESPÍRITO SANTO, 2021, p. 18).

Compreendemos a importância de a escola possibilitar que o aluno crie autonomia com relação aos seus próprios estudos, aprendendo a se organizar e administrar tempo e mecanismos para tal, no entanto, asseveramos que a elaboração de um componente curricular com esse objetivo, em detrimento de carga horária de disciplinas que consideramos imprescindíveis, como Filosofia e Sociologia, é totalmente improcedente, haja vista que tais procedimentos podem ser desenvolvidos em todas as disciplinas e não há um campo científico relacionado especificamente a eles.

Ademais, o desenvolvimento desse componente curricular carece de formação específica para o professor que o ministra, o qual se sente, muitas vezes, *perdido* em relação ao que irá trabalhar em sala de aula, trazendo para a disciplina um trabalho, em grande parte, inócuo e sem sentido.

### **O Componente Eletiva**

Relativamente ao componente Eletiva, as DPNEM-Capixaba (ESPÍRITO SANTO, 2021) elencam somente as atribuições e responsabilidades do pedagogo, do PCA e do professor. Esse componente é ofertado semanalmente e alterado trimestralmente, sendo que os estudantes podem escolher qual Eletiva cursar, por meio de divulgação de temas na escola, tendo como principal objetivo

[...] possibilitar a ampliação, o aprofundamento e o enriquecimento do repertório de conhecimentos do estudante a partir de conteúdos e temas relacionados aos componentes curriculares da Base Nacional Comum, expandindo, dessa forma, sua capacidade de ler o mundo de maneira crítica e propositiva e, mais ainda, de sua própria atuação como discente, como

protagonista e como agente de transformação da sociedade”. (ESPÍRITO SANTO, 2021, p. 22)

Assim, como serão formadas turmas mistas, essa disciplina também objetiva promover a integração dos alunos, juntando as três séries do Ensino Médio de modo a contribuir com a elaboração do Projeto de Vida.

O professor dessa disciplina deve propor as Eletivas à escola considerando o Catálogo de Eletivas, disponibilizado no site da Secretaria de Educação<sup>24</sup> ou, ainda poderá criar sua própria Eletiva, articulada com outros componentes curriculares do Novo Ensino Médio, de acordo com a BNCC, e que contemple elementos que fazem parte dos Projetos de Vida dos alunos.

O componente Eletiva também foi disponibilizado no formato de Programa de Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs)<sup>25</sup> instituído pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo, como recurso online na época da pandemia (Covid-19).

Convém destacar que para a abordagem desse componente curricular não houve formação a contento, bem como diálogo acerca dele na escola também é escasso. Logo, conforme reportagens vinculadas na mídia<sup>26</sup>, é possível identificar eletivas desde receitas culinárias a reforço escolar.

Assim constatamos, como enfatizado anteriormente, a criação, pela Reforma do Novo Ensino Médio, de outro componente curricular cuja carga horária ocupa lugar

---

<sup>24</sup> Disponibilizado em: <<https://blogteca.sedu.es.gov.br/novoensinomedio/>>. Acesso em: 4 nov. 2022.

<sup>25</sup> O programa, regulamentado pela Portaria Nº 048-R, de 02 de abril de 2020, contempla um conjunto de recursos capaz de apoiar as escolas e os professores a darem continuidade ao processo de ensino e aprendizagem por meio da complementação das aprendizagens já adquiridas e do desenvolvimento de novas aprendizagens por parte dos estudantes, favorecendo também o reforço escolar. Alguns dos recursos utilizados são: lives, aplicativos de webconferência, salas de aulas virtuais, *chats*, projetos com utilização de *padlet*, dentre outras ferramentas de interação a distância. É necessário garantir estratégias para os estudantes que não têm acesso a esses meios. Recomendamos, para essas situações, leituras e/ou produções de textos, disponibilização impressa de materiais utilizados virtualmente. Disponível em: <<https://sedu.es.gov.br/escolar/o-que-e-o-programa-escolar>>. Acesso em: 8 dez. 2022.

<sup>26</sup> Disponível em: <[https://www.google.com.br/search?q=eletiva+receita+de+culin%C3%A1ria+&source=hp&ei=oXZwZJ6pBdO55OUPKO5kAY&iflsig=AOEireoAAAAZHCEsUk6W7F9C8ZuyjDKozkJ9bjhvbbo&ved=0ahUKEwje\\_Y3x0JL\\_AhXTHLkGHfhRDmIQ4dUDCAk&uact=5&oq=eletiva+receita+de+culin%C3%A1ria+&gs\\_lcp=Cgdnd3Mtd2l6EA..](https://www.google.com.br/search?q=eletiva+receita+de+culin%C3%A1ria+&source=hp&ei=oXZwZJ6pBdO55OUPKO5kAY&iflsig=AOEireoAAAAZHCEsUk6W7F9C8ZuyjDKozkJ9bjhvbbo&ved=0ahUKEwje_Y3x0JL_AhXTHLkGHfhRDmIQ4dUDCAk&uact=5&oq=eletiva+receita+de+culin%C3%A1ria+&gs_lcp=Cgdnd3Mtd2l6EA..)>. Acesso em: 24 maio 2023.

de disciplinas imprescindíveis, para a formação crítica e cidadã dos estudantes, como Filosofia e Sociologia.

### O componente Redação

De acordo com as DPNEM-Capixaba “[...] o componente curricular Redação é parte integrante do componente curricular Língua portuguesa” (ESPÍRITO SANTO, 2021, p.29): O documento explicita ainda que

Elaborar um texto escrito significa empreender uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, por meio de sinais gráficos. Visto assim, o texto passa a configurar-se como uma manifestação gerada a partir de elementos linguísticos, cujo objetivo é não somente permitir aos interlocutores, no processo de interação, a socialização de conteúdos, como também favorecer a própria interlocução, conforme as práticas culturais de cada contexto social (*Ibidem*, p. 29)

Por meio do documento, compreendemos que esse componente curricular poderá ser ofertado separadamente da disciplina Língua Portuguesa de três maneiras: nas três séries do Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª séries); em duas séries (2ª e 3ª séries); e em apenas uma série (na 3ª série). Assim, o documento segue apontando a Organização Curricular da Redação nessas três *modalidades*:

Quando ofertada nas três séries do Novo Ensino Médio, deverá seguir a seguinte proposta de trabalho (ESPÍRITO SANTO, 2021, p. 32):

Quadro 15: Componente Curricular Redação nas três séries do Ensino Médio

1ª Série	2ª Série	3ª Série
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção de textos narrativos (relato, conto e crônica);</li> <li>- Produção de textos jornalísticos (notícia, textos publicitários e demais textos da esfera jornalística).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção de relatos/relatórios e artigos científicos;</li> <li>-Produção de cartas argumentativas e artigos de opinião.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção de textos dissertativo-argumentativos (em conformidade com as cinco competências avaliadas pelo Enem, tanto na proposta de produção, quanto na correção e devolutivas dos resultados).</li> </ul>

**Fonte:** Diretrizes Pedagógicas para o Novo Ensino Médio Capixaba - versão 1.0/ 2021 (ESPÍRITO SANTO, 2021, p. 32)

Agora vejamos a Organização Curricular quando a Redação é ofertada somente na 2ª e na 3ª Séries (ESPÍRITO SANTO, 2021, p. 32):

Quadro 16: Organização Curricular de Redação ofertada somente na 2ª e 3ª Séries do Ensino Médio

2ª Série	3ª Série
<p>-Produção de textos narrativos (relato, conto e crônica);</p> <p>-Produção de textos jornalísticos (notícia, textos publicitários e demais textos da esfera jornalística), produção de relatos/relatórios e artigos científicos.</p>	<p>-Produção de cartas argumentativas e artigos de opinião;</p> <p>-Produção de textos dissertativo-argumentativos (em conformidade com as cinco competências avaliadas pelo Enem, tanto na proposta de produção, quanto na correção e devolutivas dos resultados).</p>

Fonte: Diretrizes Pedagógicas para o Novo Ensino Médio Capixaba - versão 1.0/ 2021 (ESPÍRITO SANTO, 2021, p. 32)

E, por fim, a estrutura da Organização Curricular quando a Redação é ofertada apenas na 3ª Série (ESPÍRITO SANTO, 2021, p.32):

Quadro 17: Organização Curricular de Redação ofertada apenas na 3ª Série

3ª Série
<p>-Produção de textos dissertativo-argumentativos (em conformidade com as cinco competências avaliadas pelo Enem, tanto na proposta de produção, quanto na correção e devolutivas dos resultados).</p>

Fonte: Diretrizes Pedagógicas para o Novo Ensino Médio Capixaba - versão 1.0/ 2021 (ESPÍRITO SANTO, 2021, p. 32)

Podemos observar que, não obstante o documento indicar uma concepção de texto que infere uma perspectiva de linguagem como interação, aproximando-se de do referencial bakhtiniano, prioriza a estrutura e não o contexto de produção, ao indicar inicialmente o gênero e/ou tipo textual a ser produzido, entrando, pois, em contradição quanto a sua própria proposição e indo de encontro do que o próprio nome do componente preconiza: Redação e não Produção textual.

Considerando a estrutura apresentada no Quadro 21, referente à organização curricular do componente Redação para a 3ª série, compreendemos que não podemos restringir o estudo do gênero/tipo texto dissertativo-argumentativo apenas à sua estrutura e à *decoreba* de suas características, limitando, ainda, a aprendizagem desse texto somente para a 3ª série do Ensino Médio. Desta maneira, é importante destacar os aspectos dialógicos que a produção desse texto deveria proporcionar, haja vista sua intertextualidade, seus contextos, que possibilitam ao aluno a se apropriar da linguagem, proporcionando-os a possibilidade de contra-

argumentar fatos e questões do dia a dia; refletir, expondo pontos positivos e negativos a respeito de um determinado assunto; aprender a pesquisar, registrando suas fontes de pesquisa; e, assim, buscar elementos que possam contribuir para sua formação crítica e cidadã. Portanto, entendemos que a produção do texto dissertativo poderia abranger as três séries do Ensino Médio, desde que seu foco fosse o conteúdo e não a estrutura, ou seja, que possibilitasse o diálogo do estudante com as diferentes temáticas que permeiam o mundo moderno, incidindo no seu posicionamento crítico acerca delas. Logo, a forma como o componente curricular Redação é proposto no documento em nada contribui para que o professor trabalhe a produção textual em perspectiva crítica e dialógica, incidindo, em grande parte, em um treinamento para que o estudante produza satisfatoriamente a redação do ENEM.

Enfatizamos, outrossim que mesmo que o documento explicita que “[...] o professor que ministrará as aulas de redação deverá ser um professor de Língua Portuguesa” (ESPÍRITO SANTO, 2021, p.31), consideramos que a produção de texto não pode acontecer de forma separada dos demais eixos de trabalho com a linguagem (leitura, oralidade e análise linguística), haja vista tratar-se de um ofício em processo, que demanda leitura e produção oral para sua concretização e, posteriormente, a análise linguística acerca do texto produzido.

Quanto às atribuições e responsabilidades do pedagogo, do PCA e do professor relativamente ao componente Redação, seguem as mesmas dos componentes supracitados. Semelhante ao componente curricular eletiva, o componente redação também é desenvolvido no formato de APNP's.

### **O Componente Cultura Digital**

Conforme destacado nas DPNEM-Capixaba (2021), o componente Cultura Digital é pertencente às dez competências gerais da BNCC, com o objetivo de oportunizar ao educando possibilidades de comunicação e interação digital, com aulas interdisciplinares, dialogando com os outros componentes curriculares e baseando-se no projeto pedagógico de cada estabelecimento de ensino.

As referidas Diretrizes disponibilizam as diretrizes curriculares, os objetivos, a organização das aulas e as diretrizes operacionais de Cultura Digital, além de sugerir que as APNP's desse componente devem ser encaminhadas pela escola

para os alunos efetuarem as atividades não presenciais em suas residências, assim como as dos componentes Eletiva e Redação.

Quanto ao desenvolvimento do Componente Cultura Digital no formato de APNP, as DPNEM-Capixaba (2021) orientam os professores a utilizarem ferramentas digitais, tais como: ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), aulas de programação, gamificação, redes sociais, livros digitais, Google for Education, dentre outros, para os estudantes que têm acesso à internet em sua residência. Já com os alunos que são desprovidos deste, o professor poderá desenvolver outras atividades de pesquisa fazendo uso de Power Point, Portable Document Format (PDF) e conteúdos impressos no formato de apostilas disponibilizadas pelas escolas, de modo que o acesso do aluno a esse objeto tecnológico não fique prejudicado.

Quanto a esse componente curricular, faz-se necessário ressaltar que, em muitas escolas, o acesso à internet e mesmo a equipamentos é precário, circunstância que faz com que tais aulas limitem-se à teoria, impossibilitando a real conexão com a cultura digital. As DPNEM-Capixaba (ESPÍRITO SANTO, 2021), após evidenciarem as especificidades de cada turno do Ensino Médio (diurno e noturno), seguem explicitando a organização curricular da Educação Profissional de Nível Médio, sobre a qual não iremos tratar neste estudo, haja vista que nosso foco é a organização do Novo Ensino Médio de maneira geral, a qual já damos mostra por meio do currículo do Ensino Médio Regular.

### **5.5.3 O Catálogo dos Itinerários Formativos de Aprofundamento**

O Catálogo dos Itinerários Formativos de Aprofundamento (ESPÍRITO SANTO, SD) é um documento elaborado pela Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo, com o intuito de ajudar o aluno na escolha dos Itinerários Formativos de Aprofundamento que farão parte do seu Ensino Médio, conforme informa o site da SEDU<sup>27</sup>.

Segundo ainda o site citado, os Itinerários Formativos foram elaborados baseado na portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018c), que estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as

---

<sup>27</sup> Disponível em: <<https://novoensinomedio.sedu.es.gov.br/catalogo-dos-itinerarios-formativos-de-aprofundamento>>. Acesso em: 7 nov. 2022.

Diretrizes Nacionais do Ensino Médio, publicada na Resolução MEC/CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018 (BRASIL, 2018d), e a Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a).

De acordo com o referido Catálogo, os dez Itinerários Formativos de Aprofundamentos do Novo Ensino Médio Capixaba serão ofertados por Áreas do Conhecimento, Entre Áreas do Conhecimento, além da Formação Técnica e Profissional, conforme explicitado no Quadro 22:

Quadro 18: Os dez Itinerários Formativos de Aprofundamentos do Novo Ensino Médio Capixaba

<b>APROFUNDAMENTOS NAS ÁREAS DO CONHECIMENTO</b>	<b>APROFUNDAMENTOS ENTRE AS ÁREAS DO CONHECIMENTO</b>	<b>FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL</b>
<b>1) Mídias Digitais:</b> Linguagens em Ação; <b>2) Educação Financeira e Fiscal;</b> <b>3) Terra, Vida e Cosmo;</b> <b>4) Modernização;</b> Transformação Social e Meio Ambiente.	<b>1) Humanidades e Relações Socioambientais;</b> <b>2) Narrativas Socioliterárias:</b> Literatura, Arte e Ciências, Humanas Escrevem o Mundo; <b>3) O Esporte, a Ciência e as suas Linguagens;</b> <b>4) Energias Renováveis e Eficiência Energética;</b> <b>5) Aspirações Docentes.</b>	<b>1) Formação Técnica e Profissional</b>

Vejamos no quadro 23 a seguir os Itinerários Formativos de Aprofundamentos por Área do Conhecimento – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas –, com a especificidade de cada componente curricular:

Quadro 19: Itinerários Formativos de Aprofundamentos por Área do Conhecimento

<b>APROFUNDAMENTOS DAS ÁREAS DO CONHECIMENTO</b>			
Área de <b>LINGUAGENS</b> e suas Tecnologias  <b>MÍDIAS DIGITAIS: LINGUAGENS EM AÇÃO!</b>	Área de <b>MATEMÁTICA</b> e suas Tecnologias  <b>EDUCAÇÃO FINANCEIRA E FISCAL</b>	Área de <b>CIÊNCIAS DA NATUREZA</b> e suas Tecnologias  <b>TERRA, VIDA E COSMO</b>	Área de <b>CIÊNCIAS HUMANAS</b> e Sociais Aplicadas  <b>MODERNIZAÇÃO, TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E MEIO AMBIENTE</b>
<i>O que vou estudar nesse aprofundamento?</i>	<i>O que vou estudar nesse aprofundamento?</i>	<i>O que vou estudar nesse aprofundamento?</i>	<i>O que vou estudar nesse aprofundamento?</i>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Língua Portuguesa e linguagens digitais;</li> <li>• Inglês como Língua Franca na Cultura Digital;</li> <li>• Hispanidades e Brasilidades - Iniciação;</li> <li>• Arte e Patrimônio Cultural;</li> <li>• Mídias Digitais e as Práticas Corporais;</li> <li>• Linguagem, comunicação e mídia;</li> <li>• Língua Inglesa e as Mídias Digitais;</li> <li>• A Língua Espanhola na América Latina</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Matemática Financeira;</li> <li>• Estatística;</li> <li>• Consumo Responsável e Educação Tributária;</li> <li>• Educação Financeira;</li> <li>• Projetos em Educação Financeira e Fiscal (Raciocínio Lógico);</li> <li>• Consumo Responsável e Educação Tributária;</li> <li>• Projetos em Educação Financeira e Fiscal (Matemática Financeira)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciência, Tecnologia &amp; Saúde;</li> <li>• A luz;</li> <li>• Matrizes energéticas;</li> <li>• Sociedade, Comunicação e Transporte;</li> <li>• A Física Médica e o Cosmo;</li> <li>• Do micro ao macro: A Química está em tudo?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bioética e Natureza;</li> <li>• Perspectivas geográficas: Sociedade, Espaço e Recursos Naturais;</li> <li>• Transformações socioambientais, políticas e cidadania;</li> <li>• Sociologia e Sociedade;</li> <li>• Indivíduos, Natureza e Sociedade.</li> </ul>
---	---	---	--

A seguir, apresentamos o Quadro 24, explicativo dos Itinerários Formativos de Aprofundamentos Entre as Áreas do Conhecimento, apresentados no Catálogo dos Itinerários Formativos de Aprofundamento:

Quadro 20: Itinerários Formativos de Aprofundamentos Entre as Áreas do Conhecimento

ITINERÁRIOS FORMATIVOS DE APROFUNDAMENTOS ENTRE AS ÁREAS DO CONHECIMENTO	ÁREAS ENVOLVIDAS/CORRELATAS	OBJETIVOS
a) Humanidades e Relações Socioambientais	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Aspira ao desenvolvimento integral do ser humano e da sociedade por meio do comprometimento social e da solidariedade.
b) Narrativas Socioliterárias: Literatura, Arte e Ciências Humanas escrevem o mundo	Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Destina-se àqueles estudantes que, por meio da literatura, aprenderão a conhecer o mundo e ter acesso ao conhecimento em suas múltiplas dimensões, tornando-se cidadãos capazes de relacionarem diferentes linguagens e diferentes conhecimentos, por meio de uma formação ética, estética e crítica.
c) O Esporte, a Ciência e as suas Linguagens	Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Linguagens e suas Tecnologias	Visa ao aprofundamento de temas como fisiologia humana e a prática desportiva, bem como compreender a relação entre a prática esportiva, a ciência e a qualidade de vida, considerando os valores éticos e morais, além de desenvolver habilidades como a socialização, a cooperação, a solidariedade, a disciplina, o espírito de equipe e tantas outras, essenciais para a formação integral do estudante.
d) Energias Renováveis e Eficiência Energética	Todas as Áreas de Conhecimento	Propõe-se ao desenvolvimento da responsabilidade e sensibilidade na conservação do meio ambiente para



		a nossa e para as futuras gerações. Ele aborda conteúdos que envolvem as fontes de energia, matriz energética no Brasil e no Mundo, as questões geopolíticas que envolvem o uso de combustíveis, os impactos ambientais e a sustentabilidade energética.
e) Aspirações Docentes	Todas as Áreas de Conhecimento	Pretende possibilitar a aquisição de conhecimentos por meio da mediação entre os Estudos da Formação Geral, do Aprofundamento e Diversificação de Estudos na formação do estudante, bem como promover a atratividade para carreira docente, de forma que possam ser identificados os interesses e aptidões de cada um, para prosseguir os estudos na licenciatura de preferência.

Lembramos que os Itinerários Formativos de Aprofundamentos por Área do Conhecimento e os Itinerários Formativos de Aprofundamentos Entre as Áreas do Conhecimento serão ofertados a todos os estudantes do Ensino Médio, sendo que cada escola terá que ofertar, obrigatoriamente, no mínimo dois, conforme estabelece o Conselho Nacional de Educação (CNE), e o estudante poderá cursar um destes em outra escola que não a de sua matrícula de origem. Os alunos serão organizados em salas de acordo com o escolhido.

Para cada itinerário, o Catálogo dos Itinerários Formativos de Aprofundamento (ESPÍRITO SANTO, SD) traz uma série de perguntas e respostas com vistas a dialogar com o estudante no sentido de orientá-lo em sua escolha, quais sejam: Por que cursar esse aprofundamento? O que esse aprofundamento possui como propostas para o estudante? O que vou estudar nesse aprofundamento? E depois do Ensino Médio, quais cursos superiores posso fazer, dando continuidade à minha formação?

Finalizando, o Catálogo dos Itinerários Formativos de Aprofundamento (ESPÍRITO SANTO, SD) apresenta os Itinerários da Formação Técnica Profissional e seus eixos tecnológicos, sobre os quais não iremos tematizar haja vista o escopo desta pesquisa.

Os itinerários formativos foram anunciados pelo governo como uma das grandes mudanças elencadas no novo Ensino Médio, com os estados e municípios tendo autonomia para desenvolver seus itinerários formativos, a serem ofertados pelas

escolas, bem como os estudantes tendo essa mesma autonomia e liberdade de escolha. Todavia, reiteramos que, na prática, essa emancipação é substancialmente limitada, haja vista as limitações das próprias escolas na oferta desses itinerários – no que tange tanto a recursos materiais quanto humanos – e às dos próprios estudantes que se veem impelidos a escolher o que a escola pode ofertar. Acrescido a essa situação, encontramos diversos professores que têm sinalizado acerca de uma sobrecarga de atribuições e dificuldades para ministrar suas aulas, acerca dos Itinerários formativos<sup>28</sup>, o que os faz buscar apoio em apostilas e livros didáticos como único recurso para o planejamento e desenvolvimento das atividades de ensino, fazendo com que, muitas vezes, as aulas fiquem limitadas, desmotivadas e descontextualizadas para os estudantes.

---

<sup>28</sup> Tais relatos são encontrados nos diálogos tecidos em nossa prática diária, como professora da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo, na etapa do Ensino Médio, junto a colegas de profissão. Relatos que também se aplicam a nós, haja vista nossa experiência diária na docência nessa etapa de ensino.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa pretendeu refletir acerca da *nova* organização curricular denominada “Novo Ensino Médio”, ao encontro do conhecimento e da compreensão de documentos que embasam essa organização, tanto em nível nacional quanto em interface com a sua implementação no Estado do Espírito Santo. Assim, trouxe para o diálogo, principalmente, os seguintes documentos: a Base Nacional Comum Curricular (2018) (BRASIL, 2018a); a Lei Nº 13.415/2017; a Portaria Nº 649/2018 (Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio); a Portaria MEC nº 1.432/2018, o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio Capixaba (2019); as Diretrizes Pedagógicas para o Ensino Médio – Versão 1.0/2021 (SEDU/ES, 2021a); o livro didático do componente curricular Projeto de Vida, do estado do Espírito Santo : “Projeto de Vida: Construindo o Futuro” (2020); e o Catálogo dos Itinerários Formativos de Aprofundamento (SD).

Nosso objetivo principal consistiu em investigar o que expressam os mais recentes documentos oficiais curriculares relativos à contrarreforma do Novo Ensino Médio (2017/2018), em nível nacional e estadual, nos processos de ensino-aprendizagem dos estudantes, com vistas ao desenvolvimento da cidadania e da reflexão crítica dos discentes.

Nesse sentido, mediante a realização de uma análise documental e, em diálogo com autores que subsidiaram nossa investigação, aproximamo-nos dessa reestruturação curricular e pudemos evidenciar algumas considerações relativas a ela.

Faz-se importante destacar, anteriormente, que essa reestruturação curricular, instaurada no governo de Michel Temer, por meio da medida provisória 746/2016 (BRASIL, 2016a), tornando-se lei também nesse mesmo governo, por meio da 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), teve sua intensificação no governo do presidente Jair Bolsonaro, com a publicação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2018) (BRASIL, 2018a). No terceiro mandato de governo Lula (2023), a reforma volta a ser debatida, por esforços dos movimentos sociais, professores, estudantes e outras entidades de base, dentre as quais a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), trazendo pressão no sentido de sua revogação. Mediante questionamentos e críticas, o atual governo a suspende por 60

dias, por meio da portaria Nº 521/2021 (BRASIL, 2021), cujo foco é o cronograma de implementação do Novo Ensino Médio.

Logo, é nesse momento histórico que nos encontramos e é imersos nele, como *docente e cidadã*, que nos posicionamos mediante o Novo Ensino Médio, subsidiados pela investigação aqui empreendida. Assim, situados social, histórica e ideologicamente, elencamos, a seguir, alguns apontamentos, que se reafirmam como posicionamentos e reverberações, relativos a essa reforma curricular, os quais, em grande parte, já se encontram salientados no decorrer deste estudo, para, em seguida, nos manifestarmos mediante a ela, tendo em vista nosso principal mote de pesquisa – o desenvolvimento da cidadania e reflexão crítica dos discentes:

- A reforma denominada Novo Ensino Médio (REM) mostra-se, desde sua promulgação, como extremamente autoritária e antidemocrática, haja vista que não houve consulta junto à população quanto à sua procedência e implementação, sendo que o público mais interessado, os adolescentes, já haviam outrora se manifestado contrariamente à maioria de suas medidas, quando das ocupações de escolas públicas no ano de 2015;
- Assim, o Novo Ensino Médio não é uma reforma inédita, pois, a nosso ver, reedita tanto a organização curricular imposta pela LDB nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), na qual vigorava a dualidade entre ensino científico X ensino profissionalizante, quanto a reforma que ensejou a rejeição dos estudantes, incidindo no movimento das ocupações acontecido nos anos de 2015 e 2016;
- Ademais, como agravante, a REM, ao listar as disciplinas de Arte, Filosofia e Sociologia como não obrigatórias, corroborando nossa compreensão de que têm caráter facultativo de cumprimento pelo estudante, ofertadas pela via dos Itinerários Formativos, abre precedente para que esses componentes curriculares sejam mencionados como conteúdos transversais, ou seja, podem ser citados por outra disciplina e ministrados por profissionais que não têm formação nas respectivas áreas, incidindo na subtração do direito ao conhecimento, o que acaba comprometendo uma formação discente que deveria ser integral;
- Logo, ao evidenciar em seu cerne uma reestruturação que limita as aulas de Filosofia e Sociologia, uma vez que deixaram de ser obrigatórias, não sendo mais exigidas na última etapa do ensino médio (3ª série), a REM traz como consequência

o enfraquecimento da formação integral do estudante, em especial o da escola pública, uma vez que este perderá o contato com disciplinas que possibilitam a formação do pensamento crítico e ampliação de sua visão de mundo, refletindo na sua formação crítica e cidadã;

- O enfraquecimento da formação discente é acompanhado da extenuação da formação docente, haja vista que, com a reestruturação do Ensino Médio e a ausência da valorização ao professor, o Estado, acaba, em grande parte, ficando isento de suas obrigações com as políticas de formação e de valorização da carreira docente, ancorado na figura do “notório saber”;

- Compreendemos, outrossim, que o Novo Ensino Médio acaba por incutir o embuste do fortalecimento do interesse, engajamento e protagonismo discentes, visando garantir sua permanência na escola, calcada, principalmente, na possibilidade de oferta pelas instituições de ensino de diferentes itinerários formativos, com vistas à escolha das disciplina e autonomia do estudante, uma vez que tal oferta e escolha não condiz com a realidade prática da maioria das instituições de ensino diante da carência de estrutura física e de pessoal. Assim, a escolha do estudante é a partir do que a escola pode ofertar, mediante a não contrapartida governamental;

- Portanto, ao se impor à sociedade brasileira, a REM acaba, em nossa acepção, por impulsionar a propagação da exclusão e da desigualdade social, tendo em vista, principalmente, a imposição dos Itinerários Formativos, que implica em uma redução da oferta de componentes curriculares básicos para a formação do estudante, resvalando na possibilidade da continuidade de seus estudos, com o ingresso no ensino superior. Nesse sentido, compreendemos que a prioridade da reforma se direciona ao ensino técnico, com o objetivo de formar mão de obra barata para atender ao mercado, à indústria – em um contexto de poucas possibilidades de inserção no mercado de trabalho (GARCIA; CZERNISZ, 2022).

- Enfatizamos, ainda, que, com a ampliação da carga horária anual de aulas, as escolas acabam por implementar o turno integral, objetivando conseguir cumprir a média de 7 horas de aula diárias. Entendemos que esse aumento progressivo da carga horária contribui para a evasão escolar, principalmente para uma determinada parcela desfavorecida da pirâmide social, uma vez que muitos jovens necessitam

trabalhar para completar a renda familiar, seja por meio dos estágios remunerados ou mesmo em trabalhos informais;

- Entendemos, outrossim, que a organização do Novo Ensino Médio na rede estadual do ES reafirma a lógica neoliberal da REM, em nível nacional, uma vez que valoriza a meritocracia e se direciona à formação de mão de obra para o mercado de trabalho, haja vista a decisão da Sedu em organizar o Ensino Médio com base em três principais componentes – Projeto de Vida, Eletiva e Estudo Orientado –, reverberando um currículo implantado por meio do programa Escola Viva, do então governo Paulo Hartung;

- Destacamos a ênfase do Novo Ensino Médio Capixaba no componente curricular Projeto de Vida, que tem seu trabalho didático-pedagógico baseado, principalmente, em um livro didático, cujos autores são psicólogos. Assim, questionamos, como os professores, docentes e não psicólogos, como os autores do referido livro didático, estariam aptos a trabalhar questões relativas “às disposições emocionais e a saúde mental dos estudantes” e para qual perspectiva esse trabalho realmente conduziria o discente em sua vida social, profissional e cidadã.

- No que tange à formação continuada proporcionada/disponibilizada pela Secretaria de Estado da Educação (SEDU), encontramos cursos no período de 2022 a 2023 (capacitação para os docentes), em sua maioria no formato on-line e autoinstrucional, fatores que entendemos desestimulantes e dificultadores da participação dos docentes;

- Quanto ao componente curricular Estudo Orientado, criado com o objetivo de desenvolver práticas de estudo junto aos estudantes, temos outra disciplina que suprime carga horária de componentes que consideramos imprescindíveis, como Filosofia e Sociologia. Entendemos que, para além de tais práticas de estudo poderem ser desenvolvidas em todas as disciplinas, não há, assim como Projeto de Vida, um campo científico relacionado especificamente a esse componente, logo sua criação, a nosso ver, torna-se um equívoco.

- No que tange ao componente Eletiva, também constante do Novo Ensino Médio Capixaba, encontramos outro componente curricular cuja carga horária ocupa lugar de disciplinas imprescindíveis, sendo possível identificar eletivas desde receitas culinárias a reforço escolar, fato que corrobora nosso estranhamento e estupefação.

Mediante os apontamentos explicitados, acreditarmos estar diante de uma Contrarreforma que engessa o ensino e, ademais, o direciona para a execução de tarefas e, assim, para a formação de um contingente somente capaz de desempenhar funções básicas na sociedade, não ensejando, pois, o diálogo entre saberes científicos e técnicos, no sentido de possibilitar ao estudante não somente o exercício de uma profissão, se assim o quiser, mas, e principalmente, condições de participação em diferentes instâncias de interlocução, ao encontro da ampliação de suas capacidades linguístico-discursivas, no sentido de promover sua participação efetiva nas diversas instâncias sociais nas quais a ação cidadã precisa acontecer.

Logo, reverberamos com Garcia e Czernisz (2022, p. 48) que a reforma do Ensino Médio “[...] não é apenas uma reforma do ensino, mas sim um direcionamento que afirma os interesses de um grupo com um projeto de sociedade capitalista, explorador e aniquilador de possibilidades futuras para a juventude e povo brasileiro”. E retomando o que explicita Covre (1986, p, 73) de que “[...] é preciso haver uma educação para a cidadania”, uma vez que sua existência exige um conhecimento necessário para que o indivíduo exerça de forma consciente a sua função enquanto ser humano crítico, apto a modificar a realidade ao seu redor, ressaltamos que estamos diante de uma reestruturação curricular cujos impactos obstaculizam e mesmo impedem os processos de ensino-aprendizagem dos estudantes com vistas ao desenvolvimento de sua cidadania e reflexão crítica.

E, nessa perspectiva, entendemos a necessidade de uma análise profunda da REM, fruto de debate junto à sociedade, principalmente envolvendo docentes e discentes atualmente inseridos nessa etapa de ensino, visando sua reformulação e reescrita ao encontro das reais necessidades dos jovens brasileiros. Portanto, corroboramos o que expõe a educadora Nita Freire, viúva de Paulo Freire, em entrevista para o documentário “Novo Ensino Médio: um fracasso anunciado”, quando reflete o posicionamento do atual governo frente à REM<sup>29</sup>:

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. [...]

---

<sup>29</sup> Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=JaxUs\\_6VG7k&ab\\_channel=CarlosPronzato](https://www.youtube.com/watch?v=JaxUs_6VG7k&ab_channel=CarlosPronzato)>. Acesso em 20 maio 2023.

(In)cluindo nosso estudo, explicitamos, pois, que a pesquisa evidenciou os interesses sociais, políticos e econômicos que estão *por trás* da mudança na organização da etapa do Ensino Médio, presentes nos documentos oficiais que balizam o “Novo Ensino Médio” no Brasil e no Estado do Espírito Santo, bem como possibilitou interpelar o currículo imposto pela referida reforma no sentido de sua contribuição para uma prática pedagógica que proporcione o incremento da cidadania e reflexão crítica dos discentes, haja vista que o seu engessamento acaba por impedir o desenvolvimento de ações que evidenciem a participação dos estudantes em atividades que possibilitem, de forma dialógica e discursiva, a participação política e cidadã, trazendo a linguagem como mote de todo o processo.



## 7 PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional originado desta pesquisa trata-se do Catálogo Interativo, intitulado “Marcos legais: o que nos dizem os documentos oficiais relativos à Reforma do Ensino Médio, no Brasil e no Estado do Espírito Santo” com o objetivo de disponibilizar e apresentar para docentes da Educação Básica os mais recentes documentos curriculares oficiais relativos ao Ensino Médio, para que sejam de conhecimento público, ao encontro da reflexão crítica de como se reverberam nos fazeres docentes.

No Catálogo Interativo, evidenciamos os documentos analisados no capítulo 5 – AS ANÁLISES: INICIANDO O DIÁLOGO COM E SOBRE OS DOCUMENTOS CURRICULARES A SEREM ANALISADOS –, com a explicitação do que se trata cada um deles, bem como um comentário crítico, seguido da disponibilização do link e do QR Code para acesso direto.

Seguem os documentos apresentados no Produto Educacional - Catálogo Interativo “Marcos legais: o que nos dizem os documentos oficiais relativos à Reforma do Ensino Médio, no Brasil e no Estado do Espírito Santo”:

### **Documentos em nível nacional:**

**a) Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2018) (BRASIL, 2018a):** documento curricular oficial mais atual, busca orientar as práticas pedagógicas dos diferentes componentes curriculares para a educação básica e traz prescrições que sustentam a implementação das novas orientações curriculares e dos itinerários formativos para o Ensino Médio;

**b) Lei Nº 13.415/2017 (documento do Novo Ensino Médio (2017) (BRASIL, 2017a):** alterou a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96, estabeleceu uma mudança no modelo de aprendizagem do Ensino Médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola, de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e estabeleceu uma nova organização curricular que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional do discente. De acordo com esse documento, ao findar o Ensino Médio, o aluno

receberá um certificado do Ensino Médio contendo o curso técnico ou profissionalizante que cursou integrado ao ensino médio;<sup>30</sup>

**c) Portaria Nº 649/2018 (Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio) e documento orientador da portaria (2018) (BRASIL, 2018b):** tem a finalidade de dar assistência às Secretarias De Educação Estaduais e do Distrito Federal para que ajustem seus currículos, considerando a BNCC, os itinerários formativos e ampliação da carga horária escolar mínima para 1000 (mil) horas anuais em todas as escolas de Ensino Médio;

**d) Portaria MEC nº 1.432/2018 (2018) (BRASIL, 2018c):** documento que estabelece os Referenciais Curriculares para a construção dos Itinerários Formativos.

A BNCC do Ensino Médio será analisada em diálogo com a Lei Nº 13.415/2017 e a portaria nº 1.432/2018, haja vista a interdependência e a correlação existente entre esses documentos. Antes, porém, apresentamos breve resgate das versões da BNCC e sua divisão nas etapas da Educação Básica, e seguimos para sucinta exposição da Lei Nº13.415/2017, enfatizando as principais mudanças indicadas.

#### **Documentos em nível estadual:**

**a) O Plano de Implementação do Novo Ensino Médio Capixaba (2019) (ESPÍRITO SANTO, 2019a):** documento que visa a apresentar, de forma detalhada, as ações que norteiam a implementação do Novo Ensino Médio no Estado do Espírito Santo, com objetivo de garantir o cumprimento da Lei Nº 13.415/2017. Traz a ênfase na promoção do desenvolvimento do protagonismo estudantil e de seu projeto de vida e na ampliação da carga horária de estudo.

**b) As Diretrizes Pedagógicas para o Novo Ensino Médio Capixaba (versão 1.0/2021) (ESPÍRITO SANTO, 2021):** documento que busca prescrever *orientações pedagógicas e operacionais* referentes à implementação do Novo Ensino Médio no Estado do Espírito Santo, a partir do ano de 2021, e preconiza a mudança da carga horária de todas as unidades escolares que ofertam Ensino Médio Regular Diurno, Noturno e Integrado à Educação Profissional e Técnica.

---

<sup>30</sup> Informação disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>. Acesso em: 10 out. 2022.

**c) Livro didático do componente curricular Projeto de Vida, do Estado do Espírito Santo:** “Projeto de Vida: Construindo o Futuro” (2020), de autoria de Hanna Cebel Danza e Marco Antônio Morgado da Silva.

**d) O Catálogo dos Itinerários Formativos de Aprofundamento (não há determinação de ano – SD) (ESPÍRITO SANTO, SD):** documento informativo que traz diversas perguntas e respostas com vistas a dialogar com os estudantes no sentido de orientar a sua escolha relativamente aos Itinerários Formativos.

## REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, A. B.; MATOS, L.; COSTA, R. **Programa Escola Viva no Estado do Espírito Santo**: reflexões acerca da gestão educacional. Roteiro, Joaçaba, SC, v. 45, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/roteiro/v45/2177-6059-roteiro-45-e23378.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2021.
- ANTUNES, I.. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006
- BRANCA, G. M. C.F. **O papel da literatura na formação integral do indivíduo**. 2013. 100f. Relatório de Estágio. Faculdade de Letras – Universidade do Porto. 2013.
- BRANCO, E.P.; BRANCO, A.B.G.; IWASSE, L.F.A.; ZANATTA, S.C. **BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades?** Debates em Educação, Maceió, Vol. 11, Nº. 25, set./dez, 2019. p.160-111. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2019v11n25p155-171>. Acesso em: 17 nov. 2022.
- BRANDÃO, C. R.; SANTOS PAULO, F. dos. Pesquisa Participante e a Educação Popular: luta e resistência a partir de Paulo Freire e de educadoras populares. **Revista Panorâmica on-line**, Barra do Garças – MT, v. 24, p. 256 – 268, jan./jun. 2018.
- BORGES, S. G. **A dialética das experiências escolares na emergência da prática de ocupar e resistir**. Universidade do Vale do Rio dos Sinos-Unisinos. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7018?show=full>. Acesso em: 13 abr. 2021.
- BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **CLT - Consolidação das Leis do Trabalho**: DECRETO-LEI Nº 5.452, DE 1º DE MAIO DE 1943, 1943. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del5452.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm). Acesso em: 21 out 2022.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 4.024, DE 20 de dezembro de 1961.**, 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em: 11 NOV 2021.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 5.540, de 28 de novembro DE 1968. Fixa normas de organização e**

**funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média**, 1968. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5540.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm)>. Acesso em: 11 nov 2021.

\_\_\_\_\_. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei No 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.**, 1971. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm)>. Acesso em: 11 NOV 2021.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 01 jan 2021.

\_\_\_\_\_. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.**, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 26 maio 2022.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN: Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental**, Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 11.161, de 5 de agosto DE 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola**, 05 agosto 2005. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm)>. Acesso em: 18 mar 2022.

\_\_\_\_\_. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 11.494, de 20 de junho DE 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB**, 2007. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm)>. Acesso em: 22 jun 2021.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 5, DE 17 DE dezembro DE 2009: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. DF: Diário Oficial da União, 2009a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 12 jan 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério de Estado da Educação. **Portaria Nº 971, de 09 de outubro de 2009: Institui no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional**, 2009b. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1634-port-971&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1634-port-971&Itemid=30192)>. Acesso em: 22 jan 2022.

\_\_\_\_\_. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **CENSO**, 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/vitoria/panorama>>. Acesso em: 29 set 2021.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - Resolução 02/2012. **NORM[ATIVAS] - Portal Democrático de Atos Normativos de Educação**, 2012. Disponível em: <[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN22012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio)>. Acesso em: 06 mar 2022.

\_\_\_\_\_. Diário Oficial da União - nº 228, seção 1, p. 24. **Portaria Nº - 1.140, de 22 de novembro de 2013**: Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios, 25 novembro 2013a. ISSN 1677-7042. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&category\\_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 30 mar 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução nº 51 de 11 de dezembro de 2013**: Estabelece critérios e normas para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos profissionais participantes da formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, 2013b. Disponível em: <[http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao\\_cd\\_51\\_11122013.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_cd_51_11122013.pdf)>. Acesso em: 17 maio 2021.

\_\_\_\_\_. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**: aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências., 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 10 maio 2021.

\_\_\_\_\_. **BNCC - Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, v. 1ª versão, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 22 set 2021.

\_\_\_\_\_. Diário Oficial da União - nº 114 - ministério da Educação (ES) - publicado em 18 de junho de 2015. **Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015**: Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional posta da Base Nacional, 2015. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 7 jul 2021.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. **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**, 2016a. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>>. Acesso em: 23 set 2020.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei de Conversão nº 34, de 2016**: (Proveniente da Medida Provisória nº 746, de 2016). e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, 2016b. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4709784>>. Acesso em: 12 NOV 2021.

\_\_\_\_\_. Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, 2017a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)>. Acesso em: 11 nov 2021.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017b. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf)>. Acesso em: 12 nov 2022.

\_\_\_\_\_. Ministro de Estado da Educação. **Portaria nº 1.570 , de 20 de dezembro de 2017**: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 21 dez 2017. Seção 1, pág 146, 2017c. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DED EZEMBRODE2017.pdf>>. Acesso em: 24 nov 2021.

\_\_\_\_\_. NORM[ATIVA] - Portal Democrático de atos Normativos da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**: Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica., 2017d. Disponível em: <[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22017.pdf?query=curriculo](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo)>. Acesso em: 15 dez 2022.

\_\_\_\_\_. Diário Oficial da União - Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro - Publicado em: 05/10/2018 | Edição: 193 | Seção: 1 | Página: 19-20. **Portaria nº 1.024, de 4 de outubro de 2018**: Define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, 2018. Disponível em: <[https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/44100315/do1-2018-10-05-portaria-n-1-024-de-4-de-outubro-de-2018-44100107](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/44100315/do1-2018-10-05-portaria-n-1-024-de-4-de-outubro-de-2018-44100107)>. Acesso em: 10 mar 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base (3ª versão), 2018a. Disponível em:

<[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_s ite.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_s ite.pdf)>. Acesso em: 29 dez 2022.

\_\_\_\_\_. Diário Oficial da União - nº 132, p. 72, 11 de julho de 2018. **Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018:** Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes parâmetros e critérios para participação., 2018b. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=11/07/2018&jornal=515&pagina=72>>. Acesso em: 2 fev 2022.

\_\_\_\_\_. Diário Oficial da União - Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro - Publicado em: 05/04/2019 | Edição: 66 | Seção: 1 | Página: 94. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018:** Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio., 2018c. Disponível em: <[https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199)>. Acesso em: 03 set 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018:** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio., 2018d. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file#:~:text=RESOLU%C3%87%C3%83O%20N%C2%BA%203%2C%20DE%201%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202018%20\(\\*\),Nacionais%20para%20o%20Ensi no%20M%C3%A9dio](http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file#:~:text=RESOLU%C3%87%C3%83O%20N%C2%BA%203%2C%20DE%201%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202018%20(*),Nacionais%20para%20o%20Ensi no%20M%C3%A9dio)>. Acesso em: 13 jan 2020.

\_\_\_\_\_. Diário Oficial da União - Órgão: Ministério da Educação / Gabinete do Ministro - Publicado em: 06/04/2018 | Edição: 66 | Seção: 1 | Página: 10. **portaria nº 331, de 5 de abril de 2018:** Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação., 2018e. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA331DE5DEABRI LDE2018.pdf>>. Acesso em: 4 nov 2022.

\_\_\_\_\_. Diário Oficial da União - Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. **Portaria nº 1.024, de 4 de outubro de 2018:** Define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio., 2018f. Disponível em: <[https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/44100315/do1-2018-10-05-portaria-n-1-024-de-4-de-outubro-de-2018-44100107](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/44100315/do1-2018-10-05-portaria-n-1-024-de-4-de-outubro-de-2018-44100107)>. Acesso em: 26 jan 2023.

\_\_\_\_\_. Diário Oficial da União - Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro - Publicado em: 14/07/2021 | Edição: 131 | Seção: 1 | Página: 47. **Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021:** Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio, 2021. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769>>. Acesso em: 10 dez 2021.



\_\_\_\_\_. Carta Aberta pela revogação da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017). **CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação**, 20 jun 2022a. Disponível em: <<https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/75076-carta-aberta-pela-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio-lei-13-415-2017>>. Acesso em: 10 set 2022. Carta aberta datada em 08 de junho de 2022.

\_\_\_\_\_. Diário Oficial da União - Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro - Publicado em: 08/03/2023 | Edição: 46 | Seção: 1 | Página: 49. **Portaria nº 397, de 7 de março de 2023**: Altera a Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio., 2023. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-397-de-7-de-marco-de-2023-468444970>>. Acesso em: 19 abr 2023.

CANEDO, J. de A. **A Noção de Democracia na Formação do Leitor Crítico no Ensino Fundamental**. 2020. Instituto Federal de Educação do Espírito Santo - IFES. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/1566>. Acesso em: 30 out. 2021.

CARNEIRO, A. D. **A interdependência entre educação e cidadania**. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/38367/resenha-sobre-o-livro-o-que-e-cidadania>. Acesso em: 17 maio 2022.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295 - 316.

COVRE, M. de L. M. **O que é Cidadania?** Coleção Primeiros Passos. São Paulo-SP. Editora brasiliense, 1986.

CUNHA, J. B. C. **Educação, juventudes e participação política**: os sentidos atribuídos pelos jovens à ocupação de escolas em Goiás entre 2015 e 2016. 2019. 248 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/4380>. Acesso em 10 jan. 2010.

DAVID, R. **Cidadania, Língua Portuguesa e temas transversais**. Virtuajus, PUCMG, v. 3, p. 130-141, 2016. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/virtuajus/article/view/13737/10769>. Acesso em 21 jan. 2021.

Danza, H. C.; SILVA, M. A. M. **Projeto de Vida**: Construindo o Futuro. Ensino Médio, volume único, 1. ed. São Paulo: Editora Ática, 2020.

ESPÍRITO SANTO. Diário Oficial dos Poderes do Estado. **Portaria nº 034-R, de 16 de fevereiro DE 2018**: Estabelece perfis e atribuições dos profissionais que compõem a equipe técnico-pedagógica das unidades escolares públicas estaduais e

dá outras providências, 2018. Disponível em:

<<https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/034-R-ESTABELECE%20PERFIS%20E%20ATRIBUI%C3%87%C3%95ES%20PROFISSIONAIS%20QUE%20COMP%C3%95EM%20EQUIPE%20T%C3%89CNICO-PEDAG%C3%93GICA%20UNIDADES%20ESCOLARES%20P%C3%9ABLICAS%20ESTADUAIS.pdf>>. Acesso em: 16 nov 2022.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação (Estado). **Plano de Implementação do Novo Ensino Médio Cabixaba**, 2019a. Disponível em:

<<https://novoensinomedio.sedu.es.gov.br/media/novoensinomedio/arquivos/pli%20novo%20ensino%20m%C3%89dio%20versao%20mec.pdf>>. Acesso em: 13 MAIO 2023.

\_\_\_\_\_. Diário Oficial dos Poderes do Estado - Secretaria de Estado da Educação - SEDU. **Portaria nº 176-S, de 08 de fevereiro de 2019**: Institui o Grupo de Trabalho - GT Novo Ensino Médio Sedu para coordenar e elaborar o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio - PLI, no âmbito da Educação Básica no Estado do Espírito Santo, 16 MARÇO 2019b. Disponível em:

<<https://sedu.es.gov.br/media/sedu/portarias%20e%20editais/2020-03-16%20-%20edital%20de%20chamada%20p%C3%bablica%20001-2020.pdf>>. Acesso em: 9 jul 2022. Assinado digitalmente pelo DIO - DEPARTAMENTO DE IMPRENSA OFICIAL DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução CEE-ES Nº. 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, 2020. 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: 15 mar 2021.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. **Diretrizes Pedagógicas para o Ensino Médio: Versão 1.0/2021**, 2021. Disponível em: <<https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/wp-content/uploads/2021/06/Diretrizes-Pedagogicas-e-Operacionais-do-Ensino-Medio-1.0-003.pdf>>. Acesso em: 12 jun 2022.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação (Estado). **Catálogo dos Itinerários Formativos de Aprofundamento**, S/D. Disponível em:

<<https://novoensinomedio.sedu.es.gov.br/media/novoensinomedio/arquivos/cat%C3%81logo%20novo%20ensino%20medio.pdf>>. Acesso em: 17 mar 2022.

FANTIM, M. G. **Discurso, vozes e resistência(s)**: o movimento estudantil paulista de 2015 em Folha de S. Paulo e Jornalistas Livres. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de estudos da linguagem

laboratório de estudos avançados em jornalismo. Acesso em: 2 fev. 2020.

FERNANDES, K. S. **Ensino de língua portuguesa e literatura e a formação da cidadania**: uma análise dos discursos dos sujeitos e das instituições. Porto Alegre. 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/79618>. Acesso em: 20 jun. 2020.

FERREIRA, S. R. **Juventudes secundaristas, educação, cultura e política**: o fenômeno das ocupações de 2016 em Porto Alegre/RS. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/10204>. Acesso em 20 jun. 2021.

FERREIRA, J.L, CASTRO; S.D; AMORIM, I. B; SILVA, L.R. **Educar para a cidadania nos dispositivos legais para a educação básica**. Revista Científica Novas Configurações-Diálogos Plurais, v.2, n.1, 2021. Disponível em: <http://www.dialogosplurais.periodikos.com.br/article/10.4322/2675-4177.2021.001/pdf/dialogosplurais-2-1-1.pdf>. Acesso em:3 jun. 2022.

FERREIRA, E. B.; SANTOS, K. & GONÇALVES, Thalita. **A política do NEM no Espírito Santo**: o que dizem os documentos nos seus contextos local e global. In: KÖRBES, Cleci; FERREIRA, Eliza Bartolozzi;

FULFARO, A. C. A. **Escolas ocupadas e formação política**: da luta estudantil à reação conservadora. 2020. ( 184 p.) Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2020.1129007>. Acesso em: 20 jun. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018, p. 31.

FUJI, S. N. **Leitura, formação de conceitos e construção de cidadania no Projeto Leitura nas Diferentes Áreas**. 2008. 177 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/14008/1/Sonia%20Naomi%20Fuji.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

GARCIA, S. R. de O.; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. **A Reforma do Ensino Médio pela Lei 13.415/17**: percursos e impactos na rede pública. In: KÖRBES, Cleci; FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Monica Ribeiro; BARBOSA, Renata Peres. (Orgs). Ensino médio em pesquisa. Curitiba: CRV, 2022, p. 47-59.

GEAQUINTO, W. S. **Cidadania, o direito de ser feliz: iguais e desiguais até quando?** Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-16713/cidadania-o-direito-de-ser-feliz-iguais-e-desiguais-ate-quando>. Acesso em: 05 maio 2023.

GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, p. 40, 2004.

\_\_\_\_\_, J. W. **Portos de Passagem**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 116-117.

Guedes, P. C. [Artigo de jornal]. **A língua portuguesa e a cidadania**. Porto Alegre. Vol. 11, n. 25 (1997), p. 83-99 Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/173953>. Acesso em: 23 set. 2022.

Gohn, M. da G. (2018). **Jovens na Política Na Atualidade – uma nova cultura de participação**. Caderno CRH, 31(82), 117–133. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/jBGbrMwxkJBxvytwVnz9Wcp/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 09 jul. 2021.

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

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GODINHO, R. A.; STIEG, V. “**o que quer**” a base nacional comum curricular (BNCC) no Brasil: o componente curricular língua portuguesa em questão. Revista Brasileira de Alfabetização – ABAf.Vitória, ES, v. 1, n. 3, p. 119-141, jan./jul. 2016.

KOCH, I.V. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2013. Glossário Ceale.

HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S.; PIZZI, Laura C.V. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, p. 100-112, 2009.

JESUS, F. F. de. **Heróis de brincadeira: o imaginário insurrecional dos jovens na experiência de ocupações secundaristas nos anos 2015 e 2016**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19092019-152110/en.php>. Acesso em: 20 jun. 2022.

JOBIM E SOUZA, S.; ALBUQUERQUE, E. **Deccache Porto e. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana**. São Paulo, 7 (2): 109-122, jul./dez. 2012.

LEME, R.B. **Movimento estudantil secundarista como resistência às políticas educacionais neoconservadoras: as ocupações de escolas públicas nos estados de São Paulo, Goiás e Paraná (2015-2016)**. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000223922>. Acesso em 30 nov. 2021.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. Ed. revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIMA, M.; MACIEL, S. L. 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 E230058 2018, p. 1-25. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ypll3pntmlqkffr97q4s3rf/?format=pdf&lang=pt>. acesso em 06/02/2023.

Lima, F. de A. R. **A argumentação nas salas de aula de língua portuguesa**: uma discussão sobre a escrita em situações reais de uso visando ao exercício da cidadania. 2017. 151f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGPPF) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande - PB. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3426>. Acesso em: 18 ago. 2020

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEME, R. B. **Movimento Estudantil Secundarista como resistência às Políticas Educacionais Neoconservadoras**: as ocupações de escolas públicas nos estados de São Paulo, Goiás e Paraná (2015-2016). Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, 2018.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.; E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, R. C. M. de; ESPÍNDOLA, N. M.; RODRIGUES, A. C. Não é só pelo Diploma: as ocupações das escolas e os processos curriculares. **Revista E-curriculum**. PUC-SP, v. 14, nº, 4, p. 1358-1376, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/30018>. Acesso em: 21 jan. 2021.

MACEDO, R. C. M. de; ESPÍNDOLA, N. M.; RODRIGUES, A. C. Não é só pelo Diploma: as ocupações das escolas e os processos curriculares. **Revista E-curriculum**. PUC-SP, v. 14, p. 1358-1376, 2016.

MARTINS, M. F. et al. **As ocupações das escolas estaduais da região de Soroca-ba/SP**: falam os estudantes secundaristas - Entrevista. *Crítica Educativa*, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 227-260, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/76>. Acesso em: 10 mar. 2022.

MAY, T. 2004. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. 3ª edição. Porto Alegre. Artmed.

MELO, A. M. C. **Ensino de língua portuguesa e formação para o exercício da cidadania**: uma proposta de ação pedagógica. 2019. 284 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10149>. Acesso em: 20 julho 2020.

MONTEIRO, S. R. M. **A implementação da Reforma do Ensino Médio no Espírito Santo**: análise do currículo Sedu-Senai em Anchieta-ES. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo, 2021. Disponível em: <https://www.ufes.br/p%C3%B3s-gradua%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 12 out. 2021.

OLIVEIRA, S. D. M. **Ocupar é aprender**: sobre as narrativas de experiência em ocupações de escolas no Distrito Federal. *Sociedade e Estado*, [S. l.], v. 35, n. 01, p. 345–346, 2019. Universidade de Brasília. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/31845>. Acesso em: 20 jun. 2022.

PINSKY, J. **Cidadania e Educação**. São Paulo: Contexto, 1999.

PRONZATO, C. **NEM (Novo Ensino Médio) - Um Fracasso Anunciado I Documentário de Carlos Pronzato**. YOUTUBE - Brasil: produção de documentários independentes. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=JaxUs\\_6VG7k&ab\\_channel=CarlosPronza](https://www.youtube.com/watch?v=JaxUs_6VG7k&ab_channel=CarlosPronza). Acesso em: 20 maio 2023.

REAL, D. da C. V.. **Primavera Secundarista**: Engajamento Estudantil nas Ocupações de Vitória - Es em 2016. 159f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Espírito Santo, Vitória, 2018.

RIBEIRO, G. L. de C. **A produção de sentidos sobre itinerários formativos na reforma do ensino médio**. 2020. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/19150>. Acesso em: 21 jan. 2021

\_\_\_\_\_. **A produção de sentidos sobre itinerários formativos na reforma do ensino médio**. 2020. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

ROCHA, D. L. da. **Ocupação das escolas em 2015 e 2016**: uma breve análise da forma e do conteúdo da ação dos estudantes. *Rev. Sociologias Plurais*, v. 6, n. 1, p. 61-86, jan. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/sciplr/article/view/71450>. Acesso em: 1 abr. 2021.

ROMANELLI, G. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre família e escola. In: **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação** [S.l: s.n.], 2003.

RADICCHI, R. de O. **Movimento de ocupações das escolas públicas no Brasil (2015-2016): um contraponto à “gestão democrática” e enfrentamento da violência do Estado?** 06/08/2020 61 f. Mestrado Profissional em Promoção de Saúde e Prevenção da Violência Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca Depositária. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em 19 maio 2021.

SANTOS, V. G. F. dos. **O Ensino Médio Integrado e preparo para exercício da Cidadania: uma construção possível?** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto Federal do Espírito Santo - IFES. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/779>. Acesso em: 30 jul. 2021.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_ **O que significa o currículo?** Porto Alegre: Penso, 2013.

SÃO PAULO. **Material de apoio ao programa ensino integral do Estado de São Paulo**. Projeto de Vida | Ensino Médio | Caderno do Professor. 1. Ed. São Paulo: 2014.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. Ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SOUSA, N. O.; HISSA, D. L. **A arquitetônica bakhtiniana como proposta teórico-metodológica de análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Travessias Interativas. 2023

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, mai/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47157/29241>. Acesso em 9 de ago. de 2020.

SILVA J., A. da. **Ocupações Secundaristas no Espírito Santo (2016): Processos de aprendizagem nos espaços de ação direta**. 2020. 70f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/1043>. Acesso em: 28 dez 2020.

SILVA, H. S. da. **A concepção e construção do Projeto de Vida no Ensino Médio: um componente curricular na formação integral do aluno**. 2019. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-

Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SILVA, M. L. da. **A Atual Reforma do Ensino Médio no Sesi/Senai do Espírito Santo**: Configuração Curricular dos Itinerários Formativos e Bncc, Universidade Federal do Espírito Santo, 2021. Disponível em: <https://www.ufes.br/p%C3%B3s-gradua%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 1 jun. 2020.

SILVA, T. T. da. Um plano de imanência para o currículo. In: Secretaria de Educação de Santa Catarina (Org.). **Um novo olhar sobre a matriz curricular**. Florianópolis: Secretaria de Educação de SC, 2003.

SILVA, J. E. do N. **Língua Portuguesa, Educação e Cidadania**: Proclamação da Interdependência. v. 5 n. 3 (2018). Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/555>. Acesso em 30 maio 2021.

SILVA, H. S. da. **A concepção e construção do Projeto de Vida no Ensino Médio**: um componente curricular na formação integral do aluno. 2019. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22174>. Acesso em: 31 mar. 2022.

SILVA, M. R.; BARBOSA, R. P. (Orgs). Ensino médio em pesquisa. Curitiba: CRV, 2022, p. 33-46.

SILVEIRA, I. B. **“Lute como uma menina”**: gênero e processos de formação na experiência das ocupações secundaristas. 2019. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2019. Disponível em: <https://bdt.unifal-mg.edu.br:8443/handle/tede/1410>. Acesso em: 14 ago. 2020.

SOUZA, R. T. M. de. **A reorganização e as ocupações das escolas da rede pública estadual de ensino paulista, em 2015**: um registro de memória. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03032020-161506/pt-br.php>. Acesso em: 15 mar. 2022.

TAVOLARI, B., LESSA, M. R., MEDEIROS, J., MELO, R., & JANUÁRIO, A. (2018). As ocupações de escolas públicas em São Paulo (2015-2016): Entre a posse e o direito à manifestação. *Novos Estudos CEBRAP*, 37(2), 291–310. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/jtgmH5Lf6MRfFS8ZVdfgvtj/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 15 out. 2021.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TERRA, E. **Linguagem, língua e fala**. São Paulo: Scipione, 1997.



**ANEXOS**

**CARTA ABERTA**  
**PELA REVOGAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO**  
**(LEI 13.415/2017)**

No ano de 2003, que marcou o início do governo Lula, foi realizado em Brasília um seminário intitulado *Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho*, cujo propósito era debater e propor uma política de educação básica de nível médio tendo no centro duas problemáticas: enfrentar a fragmentação curricular que sempre caracterizou esta etapa educacional e colocar no centro desse debate as juventudes que frequentam a escola pública no Brasil.

O evento representou um ponto de inflexão na busca por um novo projeto de Ensino Médio no Brasil que fosse capaz de organizar a massificação improvisada dos períodos anteriores e de democratizar o currículo desta etapa de ensino. Afinal, o país havia passado de pouco mais de três milhões de matrículas no Ensino Médio no início dos anos 1990 para nove milhões em 2004! As perguntas centrais eram: qual Ensino Médio para essas juventudes? Que juventude é essa que passa a integrar a última etapa da educação básica?

Em termos de proposições, o que resultou daquele encontro – e contava com o respaldo de uma vasta produção de conhecimento – é que se estava diante da necessidade de construir um currículo menos fragmentado, mais integrado e capaz de permitir uma compreensão densa de um mundo cada vez mais complexo.

Em decorrência daquele debate, se seguiram algumas experiências no terreno da política educacional: em termos curriculares, adquiriu centralidade o eixo ciência, cultura, trabalho e tecnologia, compreendidos enquanto dimensões da vida em sociedade e da formação humana. A tentativa de reformulação curricular se fez presente nas novas diretrizes curriculares nacionais exaradas pelo Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE n. 02/2012), no Programa Ensino Médio Inovador, no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, dentre outras ações.

Na contramão de tudo o que vinha sendo encaminhado, temos hoje uma Reforma do Ensino Médio que, em vez de integrar, desintegra. A Reforma vigente no país

fot apresentada como Medida Provisória (MP 746/2016) poucos meses após a ascensão de Michel Temer à Presidência da República, em consequência do impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Com isso, o então presidente abortou o (ainda que insuficiente) processo de discussão sobre o Ensino Médio iniciado na Câmara dos Deputados em 2012. O uso do expediente autoritário da Medida Provisória para realizar uma reforma educacional fot criticado por entidades da sociedade civil organizada, mas também pelo então Procurador Geral da República, Rodrigo Janot, que apresentou parecer ao Supremo Tribunal Federal alegando a inconstitucionalidade da medida.

Ainda no ano de 2016, houve um intenso movimento de ocupações estudantis nas escolas de Ensino Médio e nas universidades públicas em 19 estados da federação, sendo alvos dos protestos a MP 746 e a PEC 241 do teto de gastos primários do governo de Michel Temer. O recado contra a proposição da Reforma fot dado pela juventude brasileira.

Em 2017, a MP 746 fot convertida na Lei 13.415/2017, e o governo de extrema-direita eleito em 2018 alinou-se à Reforma para aprovar os documentos legais que dariam sua sustentação normativa. Assim fot estruturado e executado o edital do novo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) adaptado à Lei 13.415/2017, bem como aprovadas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em 2018.

Assim, desde 2016, a Reforma do Ensino Médio assumiu a característica de projeto antipopular e de contornos autoritários. Sua implementação perpassou o governo ilegítimo de Michel Temer e ganhou continuidade natural no governo de extrema-direita e de viés conservador de Jair Bolsonaro, que ganhou as eleições após uma campanha eleitoral marcada pela desinformação.

Nem mesmo a pandemia de Covid 19 e a gestão federal desastrosa que resultou em 667 mil mortes no Brasil foram suficientes para frear os anseios reformistas, que se aproveitaram da suspensão das aulas presenciais para acelerar a aprovação de currículos estaduais sem a devida participação das comunidades escolares, em flagrante desrespeito ao princípio constitucional da gestão escolar democrática. A implementação da Reforma do Ensino Médio pelos estados durante a pandemia revela mais uma de suas facetas perversas, impossibilitando o debate democrático, dificultando o controle social e aprofundando processos de precarização e privatização da educação pública.

Ao publicar a MP 746/2016, o governo Temer justificou a medida com três objetivos que seriam alcançados pela Reforma: 1) tornar o Ensino Médio mais atrativo aos jovens, permitindo que estes possam escolher itinerários formativos diferenciados; 2) ampliar a oferta de ensino em tempo integral; e 3) aumentar o aspecto profissionalizante do Ensino Médio.

No entanto, a implementação acelerada da Reforma em estados como São Paulo desnuda a falácia sobre a necessidade de diminuir o número de disciplinas no Ensino Médio, uma vez que, com os itinerários formativos, criou-se um conjunto de novas disciplinas sob a orientação de institutos e fundações da sociedade civil vinculadas ao capital, enquanto as disciplinas ligadas aos campos científicos, culturais e artísticos tradicionais da docência profissional em nível médio foram eliminadas do currículo – num claro movimento de desmonte das possibilidades de formação científica e humanística da juventude que estuda nas escolas públicas.

A tão propagada liberdade de escolha por parte dos estudantes, uma das principais bandeiras de propaganda dos governos em defesa da reforma, tem se mostrado um engodo, visto que a escolha se restringe aos itinerários formativos disponibilizados pela escola, e que nunca abrangem a totalidade de possibilidades das redes de ensino.<sup>1</sup> Ainda que, para alguns estudantes, a mudança de escola para cursar o itinerário desejado possa ser uma opção, isso não ocorre para a maioria, especialmente nos quase três mil municípios do país que possuem uma única escola pública de Ensino Médio.

Até aqui, todas as evidências apontam para um mesmo fato: o compromisso da atual Reforma do Ensino Médio não é com a consolidação do Estado Democrático de Direito e nem com o combate às desigualdades sociais e educacionais no país. A Reforma está a serviço de um projeto autoritário de desmonte do Direito à Educação como preconizado na Constituição de 1988. De fato, os primeiros impactos concretos da implementação da Reforma nos estados vão mostrando que a Lei 13.415/2017 vincula-se a um projeto de educação avesso à democracia, à equidade e ao combate das desigualdades educacionais, uma vez que ela:

- 1) Fragiliza o conceito de Ensino Médio como parte da educação básica, assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na

---

<sup>1</sup> Rede Escola Pública e Universidade. *Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo* (Nota Técnica). São Paulo: REPU, 02 jun. 2022. Disponível em: [www.repu.com.br/notas-tecnicas](http://www.repu.com.br/notas-tecnicas).

medida em que esta etapa detxa de ser uma formação geral para todos. A incorporação do Ensino Médio na educação básica foi uma conquista recente do processo de democratização, e ainda não consolidada. Diante de um ensino secundário historicamente elitista, estratificado e propedêutico, a integração do Ensino Médio à educação básica foi uma medida importante para democratizar esta etapa, juntamente com a garantia de oferta de ensino noturno adequado às condições dos estudantes trabalhadores e da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) – ambos negligenciados pela Lei 13.415/2017;

- 2) Amplia a adoção do modelo de Ensino Médio em Tempo Integral sem assegurar investimentos suficientes para garantir condições de acesso e permanência dos estudantes, excluindo das escolas de jornada ampliada estudantes trabalhadores e aqueles de nível socioeconômico mais baixo, bem como estimulando o fechamento de classes do período noturno e da EJA;
- 3) Induz jovens de escolas públicas a cursarem itinerários de qualificação profissional de baixa complexidade e ofertados de maneira precária em escolas sem infraestrutura. Evidência disso é o Projeto de Lei 6.494/2019 que tramita na Câmara dos Deputados e visa alterar a LDB, propondo o aproveitamento “das horas de trabalho em aprendizagem para efeitos de integralização da carga horária do Ensino Médio até o limite de 200 horas por ano”. Mais uma vez, o que se propõe é a interdição do acesso qualificado ao conhecimento científico, à arte, ao pensamento crítico e reflexivo para a imensa maioria dos jovens que estudam nas escolas públicas, e que respondem por mais de 80% das matrículas do Ensino Médio no país;
- 4) Coloca em risco o modelo de Ensino Médio público mais bem-sucedido e democrático do país: o Ensino Médio Integrado praticado pelos Institutos Federats de Educação, Ciência e Tecnologia. Trata-se de um modelo que adota cotas sociais e raciais de ingresso desde 2012 e que apresenta resultados excelentes em avaliações de larga escala como o PISA. Seu centro organizador é a integração entre uma Formação Geral Básica fundada nos princípios do trabalho, ciência, cultura e tecnologia e a Educação Profissional de Nível Técnico. A Lei 13.415/2017 rebatxa a educação

profissional à condição de “itinerário formativo”, dissociando a formação geral básica da educação profissional;

- 5) Aumenta consideravelmente o número de componentes curriculares e acentua a fragmentação. Uma das justificativas para a Reforma do Ensino Médio era justamente a necessidade de diminuir o número de disciplinas escolares obrigatórias. Contudo, a implementação da Reforma nos estados vem realizando exatamente o contrário. Embora existam variações entre as redes estaduais, no estado de São Paulo – a título de exemplo – o 2º ano do Ensino Médio em 2022 possui 20 componentes curriculares;
- 6) Desregulamenta a profissão docente, o que se apresenta de duas formas: 1) construção de itinerários formativos que objetivam a aquisição de competências instrumentais, desmontando a construção dos conhecimentos e métodos científicos que caracterizam as disciplinas escolares em que foram formados os docentes, desenratizando a formação da atuação profissional; e 2) oferta das disciplinas da educação profissional por pessoas sem formação docente e contratadas precariamente para lidar com jovens em ambiente escolar. Tudo isso fere a construção de uma formação ampla e articulada aos diversos aspectos que envolvem a docência – ensino, aprendizagem, planejamento pedagógico, gestão democrática e diálogo com a comunidade;
- 7) Amplia e acentua o processo de desescolarização no país, terceirizando partes da formação escolar para agentes exógenos ao sistema educacional (empresas, institutos empresariais, organizações sociais, associações e indivíduos sem qualificação profissional para atividades letivas). Uma das dimensões desse problema é a possibilidade de ofertar tanto a formação geral quanto a formação profissionalizante do Ensino Médio a distância, o que transfere a responsabilidade do Estado de garantir a oferta de educação pública para agentes do mercado, com efeitos potencialmente catastróficos para a oferta educacional num país com desigualdades sociais já tão acentuadas;
- 8) Compromete a qualidade do ensino público por meio da oferta massiva de Educação a Distância (EaD). A experiência com o ensino remoto emergencial durante a pandemia da Covid-19 demonstrou a imensa exclusão digital da maioria da população brasileira, que impediu milhões de

estudantes das escolas públicas de acessarem plataformas digitais e ambientes virtuais de aprendizagem. As mesmas ferramentas utilizadas durante a pandemia estão agora sendo empregadas pelos estados na oferta regular do Ensino Médio, precarizando ainda mais as condições de escolarização dos estudantes mais pobres;

- 9) Segmenta e aprofunda as desigualdades educacionais – e, por extensão, as desigualdades sociais –, ao instituir uma diversificação curricular por meio de itinerários formativos que privam estudantes do acesso a conhecimentos básicos necessários à sua formação, conforme atestam pesquisas comparadas que analisaram sistemas de ensino de vários países<sup>2</sup>;
- 10) Delega aos sistemas de ensino as formas e até a opção pelo cumprimento dos objetivos, tornando ainda mais distante a consolidação de um Sistema Nacional de Educação, como preconiza o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei 13.005/2014).

Pelas razões acima expostas, é fundamental que o próximo governo do campo democrático REVOQUE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO e abra um amplo processo de discussão sobre esta etapa da Educação Básica apontado nos princípios estabelecidos na LDB de 1996 e nas discussões e construções teóricas acumuladas no campo progressista e democrático, de forma que qualquer mudança seja respaldada em um processo participativo e democrático.

Brasília, 08 de junho de 2022.

#### **ASSINAM**

Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf)

Associação Brasileira de Currículo (ABdC)

Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio)

Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH)

---

<sup>2</sup> Ferreira, E. B.; Santos, K. C.; Gonçalves, T. A política do NEM no Espírito Santo: o que dizem os documentos nos seus contextos local e global. In: Korbes, C.; Ferreira, E. B.; Silva, M. R.; Barbosa, R. P. (org.). *Ensino Médio em pesquisa*. Curitiba: CRV, 2022. p. 33-46.

Associação Nacional de História (ANPUH Brasil)

Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE)

Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (Abrapec)

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope)

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca)

Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae)

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)

Campanha Nacional pelo Direito à Educação

Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes)

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)

Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PIBID e Residência Pedagógica (Forpibid-RP)

Fórum Nacional de Diretores e Diretoras de Faculdades, Centros, Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (ForumDtr)

Rede Escola Pública e Universidade (REPU)

Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM)

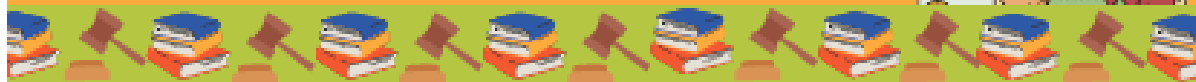
Sociedade Brasileira de Ensino de Química (SBEnQ)

Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS)



# Catálogo Interativo

**Marcos Legais: O que nos dizem os documentos oficiais relativos à reforma do ensino médio, no Brasil e no estado do Espírito Santo**



## **A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (2016-2023)**

O Catálogo Interativo "Marcos legais: o que nos dizem os documentos oficiais relativos à Reforma do Ensino Médio, no Brasil e no Estado do Espírito Santo", fruto de pesquisa documental de dissertação de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, intitulada "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), de autoria de Nausa Mara Silveira da Paixão, orientada pela professora doutora Ragina Godinho de Alcântara, objetiva disponibilizar e apresentar para docentes da Educação Básica, estudantes e demais interessados os mais recentes documentos curriculares oficiais relativos ao Ensino Médio, para que sejam de conhecimento público, ao encontro da reflexão crítica de como impactam os fazeres docentes.

No ano de 2016, foi aprovada a Medida Provisória 746/2016 (BRASIL, 2016a), no então governo do presidente Michel Temer, a qual visava alterar a carga horária e a estrutura curricular da etapa do Ensino Médio. Tal medida foi considerada autoritária, acarretando diversas críticas, uma vez que a população não foi consultada e o público mais interessado, o adolescente, foi deixado à margem das discussões, provocando inúmeras ocupações de escolas públicas no país, por parte dos estudantes nelas matriculados, devido à estrutura e ao conteúdo curricular proposto, bem como ao fechamento de escolas iniciado no ano de 2015 pelo governo de Geraldo Alckmin, em São Paulo.

A despeito de toda a movimentação estudantil, em 16 de fevereiro de 2017, também no governo do citado presidente, foi sancionada a Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), decorrente da medida provisória - MP 746/2016 (BRASIL, 2016a), propondo a alteração da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabelecendo uma mudança na estrutura do Ensino Médio, denominada "Novo Ensino Médio". No governo do presidente Jair Bolsonaro, com a publicação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2018) (BRASIL, 2018a), tal reforma ganha formato com vistas à sua implementação, com a prerrogativa de retomar a reforma prevista no Governo Temer.

Ao assumir o seu terceiro mandato de governo, o Presidente Luís Inácio Lula da Silva, eleito no ano de 2023 pressionado por parte significativa dos docentes brasileiros e também por parte da sociedade civil, suspendeu por 60 dias a Portaria Nº 521/2021, (BRASIL, 2021) cujo foco é o Cronograma de Implementação do Novo Ensino Médio, com o intuito de promover um diálogo com a população brasileira, por meio de uma consulta pública organizada pelo Ministério da Educação (MEC). Essa alteração foi instituída pela Portaria MEC Nº 397, de 7 de março de 2023, (BRASIL, 2023) objetivando rever a reformulação do Ensino Médio promovida pelo governo anterior.





Neste Catálogo Interativo, evidenciamos os documentos analisados no capítulo 5 da referida dissertação de mestrado – AS ANÁLISES: INICIANDO O DIÁLOGO COM E SOBRE OS DOCUMENTOS CURRICULARES A SEREM ANALISADOS –, com a explicitação do que se trata cada um deles, bem como um comentário crítico, seguido da disponibilização do link e do QR Code para acesso direto, quais sejam:

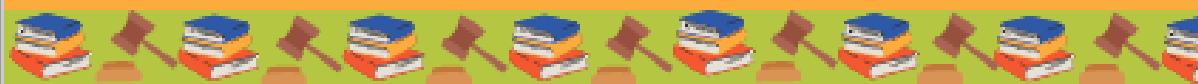
a) Documentos em âmbito federal:

- a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a);
- a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a);
- a Portaria Nº 649/2018 (Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio) (BRASIL, 2018b);
- a Portaria MEC nº 1.432/2018 (BRASIL, 2028c).

b) Documentos advindos da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo - Sedu:

- o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio Capixaba (2019) (ESPÍRITO SANTO, 2019a);
- as Diretrizes Pedagógicas para o Ensino Médio – Versão 1.0/2021 (ESPÍRITO SANTO, 2021);
- o Catálogo dos Itinerários Formativos de Aprofundamento (ESPÍRITO SANTO, SD);
- o Livro didático do componente curricular Projeto de Vida, do Estado do Espírito Santo: "Projeto de Vida: Construindo o Futuro" (2020), de autoria de Hanna Cebel Danza e Marco Antônio Morgado da Silva et. al, Editora Ática, 2020.





## Documentos em nível nacional



**BNCC 2018**



Documento curricular oficial mais atual, busca orientar as práticas pedagógicas dos diferentes componentes curriculares para a educação básica e traz prescrições que sustentam a implementação das novas orientações curriculares e dos itinerários formativos para o Ensino Médio.

Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_sita.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sita.pdf)

Enfatizamos a conexão do documento de BNCC (2018) com as políticas curriculares, uma vez que sua aplicação visa facilitar/visibilizar o preparo dos estudantes para a realização das avaliações em larga escala, visando o Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB), fazendo com que esse preparo, ou seja, o "treinamento" para cada habilidade (descriptor) seja o próprio currículo, fato que tem sérias implicações no que tange ao processo educacional. (p. 94)

A Base explicita que as redes de ensino terão autonomia para elencar os itinerários formativos que irão oferecer aos estudantes, a partir do envolvimento e da coparticipação de toda a comunidade escolar. Fato que compreendemos não condizer, em grande parte, com a realidade prática da maioria das instituições de ensino diante da carência de estrutura física e de pessoal para tal oferecimento. Assim, a escolha do estudante é a partir do que a escola pode oferecer, mediante a não contrapartida governamental para tal.

**Lei nº 13.415/2017**



Alterou a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96, e estabeleceu uma mudança no modelo de aprendizagem do Ensino Médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola, de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e estabeleceu uma nova organização curricular que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional do discente. De acordo com esse documento, ao findar o Ensino Médio, o aluno receberá, um certificado do Ensino Médio contendo o curso técnico ou profissionalizante que cursou integrado ao ensino médio.

Disponível em <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>.

Compreendemos que a reestruturação curricular do chamado Novo Ensino Médio, a qual busca flexibilizar o currículo por meio dos itinerários formativos (parte diversificada), apresenta diversos aspectos que necessitam ser rediscutidos e revisados, haja vista que podem comprometer a qualidade do ensino. Dentre os quais, entendemos que a retirada de obrigatoriedade de matrícula nos três anos do Ensino Médio para as disciplinas de Filosofia, Sociologia, Arte e Educação Física, não obstante a exigência de sua oferta pelos estabelecimentos de ensino, é mais um aspecto de subtração do direito ao conhecimento e que acaba comprometendo uma formação discente que deveria ser integral. Este fato é determinante para o enfraquecimento da formação do estudante, em especial o da escola pública, uma vez que ele irá perder o contato com disciplinas que possibilitam a formação do pensamento crítico e a ampliação de sua visão de mundo. Elencar essas disciplinas como facultativas, ou seja, como não obrigatórias, em todos os anos da etapa do Ensino Médio é um retrocesso sem precedentes, incidindo na formação crítica e cidadã dos estudantes. (p.110)



## Portaria Nº 649/2018



Possui a finalidade de dar assistência às Secretarias De Educação Estaduais e do Distrito Federal para que ajustem seus currículos, considerando a BNCC, os itinerários formativos e ampliação da carga horária escolar mínima para 1000 (mil) horas anuais em todas as escolas de Ensino Médio.

Disponível em [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216).

A Portaria Nº 649/2018 constitui-se de um passo a passo para que as secretarias estaduais instituem o Novo Ensino Médio, configurando-se, a nosso ver, como uma forma de engajamento para essa implementação, não possibilitando aos Estados "escapar" desse novo currículo, bem como de seus desdobramentos. De acordo com Freitas (2018, p. 80), esses mecanismos, estruturados pelas bases nacionais curriculares, as quais fornecem as competências e habilidades para "padronizar" o ensino e a aprendizagem, acabam por "[...] inserir as escolas em um sistema meritocrático de prestação de contas (accountability) de seu trabalho, alimentando a competição entre escolas e professores". Acreditamos que os estabelecimentos de ensino, dentre eles os que se direcionam à etapa do Ensino Médio, vão muito além de aprendizagens limitadas a disciplinas básicas orientadas por bases nacionais curriculares, com o objetivo de endossar a elaboração de testes padronizados. (p. 115)

## Portaria MEC nº 1.432/2018



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO GOVERNO FEDERAL



Documento que estabelece os Referenciais Curriculares para a construção dos Itinerários Formativos.

Disponível em [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199).

Relativamente aos itinerários formativos, constatamos uma ausência do direito de escolha dado aos alunos, uma vez que, segundo o documento, serão os estabelecimentos de ensino a decidir quais itinerários serão ofertados. Compreendemos que escolas cujas rede de ensino possuem poucos recursos dificilmente terão condições de disponibilizar diferentes itinerários formativos, o que é muito preocupante, visto que os estudantes não terão oportunidade de escolha e serão obrigados a optar pelo que a instituição pode oferecer. Logo, com menos componentes curriculares e itinerários que não condizem com sua realidade e interesses, o estudante estará mais à margem do ambiente social e menor será suas oportunidades, aumentando assim as desigualdades sociais no acesso à educação, uma vez que com os itinerários a carga horária das disciplinas do ensino regular são diminuídas.

## Documentos em nível estadual



### Plano de Implementação do Novo Ensino Médio Capixaba - 2019



Documento que visa a apresentar, de forma detalhada, as ações que norteiam a implementação do Novo Ensino Médio no Estado do Espírito Santo, com objetivo de garantir o cumprimento da Lei nº 13.415/2017. Traz a ênfase na promoção do desenvolvimento do protagonismo estudantil e de seu projeto de vida e na ampliação da carga horária de estudo.

Disponível

em

<https://novoensinomedio.sedu.es.gov.br/Media/NovoEnsinoMedio/Arquivos/PLI%20NOVO%20ENSINO%20M%C3%A9DIO%20VERSÃO%20MEC.pdf>

Dependemos que a decisão da Sedu em organizar o Novo Ensino Médio com base em três disciplinas principais - projeto de vida, eletivas e o estudo orientado - advém do currículo do programa Escola Viva, implementado pelo governo de Paulo Hartung no ano de 2015 (SILVA, FERREIRA E SANTOS, 2021). Para o Programa Escola Viva foi priorizado um "alto investimento em detrimento das demais escolas da rede regular de ensino" (ALCANTARA, MATOS, COSTA, 2020, p.15). Assim, tal programa, quando herdado pelo governo de Renato Casagrande, apenas teve seu nome mudado para Escola de Tempo Integral, trazendo sua estrutura para o Novo Ensino Médio Capixaba, principalmente com o Projeto de Vida.

### Diretrizes Pedagógicas para o Ensino Médio Versão 01/2021 (SEDU/ES, 2021)





Documento que busca prescrever orientações pedagógicas e operacionais referentes à implementação do Novo Ensino Médio no estado do Espírito Santo, a partir do ano de 2021, e preconiza a mudança da carga horária de todas as unidades escolares que ofertam Ensino Médio Regular Diurno, Noturno e Integrado à Educação Profissional e Técnica.

Disponível em <https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/wp-content/uploads/2021/06/Diretrizes-Pedagogicas-e-Operacionais-do-Ensino-Medio-1.0-003.pdf>.

Com ênfase em componentes como Eletiva, Projeto de Vida, Estudo Orientado, Redação (não Produção textual) e Cultura Digital, entendemos que a estrutura curricular proposta pelas Diretrizes Pedagógicas para o Ensino Médio no Espírito Santo retira carga horária de disciplinas imprescindíveis para a formação crítica e cidadã dos estudantes, como Filosofia e Sociologia, com o agravante da falta de uma política de formação docente presencial e não autorinstrucional e a não efetivação de todos os recursos humanos e materiais necessários para todas as instituições de ensino.

### Livro Didático do Componente Curricular Projeto de Vida



Danza, Hanna Cabel; SILVA, Marco Antônio Morgado da. Projeto de Vida: Construindo o Futuro. Ensino Médio, volume único, 1. ed. São Paulo: Editora Ática, 2020.

Disponível em <https://edocante.com.br/onld/construindo-o-futuro-projeto-de-vida/>.

Quanto ao componente curricular Projeto de Vida, destacamos que nas matrizes curriculares dos cursos de graduação em licenciatura, em sua maioria, não consta tal componente curricular, pelo menos aquelas de que temos conhecimento até a promulgação da Reforma do Novo Ensino Médio, em 2017 (BRASIL, 2017a). Nesse sentido, indagamos qual embasamento teórico e científico possibilita aos professores ministrar tal disciplina, uma vez que ela ainda não consta nas ementas dos cursos de graduação. Questionamos se, como docentes e não pedagogos, como os autores do referido livro didático, os professores estarão aptos a trabalhar questões relativas “às disposições emocionais e à saúde mental dos estudantes”.

Entendemos, pois, que a ausência de formação efetiva para os docentes compromete suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente a aprendizagem dos alunos, uma vez compreendemos que o profissional não pode basear seu conhecimento e seu trabalho didático-pedagógico em um livro didático, cujo propósito é ser utilizado como um instrumento de apoio. Logo, consideramos estar frente a uma abordagem tecnicista de ensino, a qual entende os docentes como “tarefeiros” a executar atividades simplesmente mediante a prescrição de um material didático, com o agravante de não ser produzido por professores.



## Catálogo dos Itinerários Formativos de Aprofundamento



Documento informativo que traz diversas perguntas e respostas com vistas a dialogar com os estudantes no sentido de orientar a sua escolha relativamente aos Itinerários Formativos.

Disponível

em

<https://novoensinomedio.sedu.es.gov.br/Media/NovoEnsinoMedio/Arquivos/CAT%C3%81LOGO%20NOVO%20ENSINO%20MEDIO.pdf>

O Catálogo dos Itinerários Formativos de Aprofundamento (ESPÍRITO SANTO, SD) traz uma série de perguntas e respostas com vistas a dialogar com o estudante no sentido de orientá-lo em sua escolha acerca dos itinerários formativos, enfatizando sua autonomia e liberdade. Todavia, reiteramos que, na prática, essa emancipação é substancialmente limitada, haja vista as limitações das próprias escolas na oferta desses itinerários e às dos próprios estudantes que se veem impelidos a escolher o que a escola pode ofertar. Acrescido a essa situação, encontramos diversos professores que têm sinalizado acerca de uma sobrecarga de atribuições e dificuldades para ministrar suas aulas, acerca dos itinerários formativos, o que os faz buscar apoio em apostilas e livros didáticos como único recurso para o planejamento e desenvolvimento das atividades de ensino.