

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TÁBATA VALESCA CORRÊA

Atuação do “Novo Ensino Médio” no contexto educacional estadual do Rio Grande do Sul: o currículo nos contextos de produção de texto e de prática

Porto Alegre

2023

Tábata Valesca Corrêa

Atuação do “Novo Ensino Médio” no contexto educacional estadual do Rio Grande do Sul: o currículo nos contextos de produção de texto e de prática

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção de título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luís Armando Gandin.

Linha de pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo.

Porto Alegre

2023

Tábata Valesca Corrêa

Atuação do “Novo Ensino Médio” no contexto educacional estadual do Rio Grande do Sul: o currículo nos contextos de produção de texto e de prática

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção de título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luís Armando Gandin.

Linha de pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo.

Aprovada em 1 de fevereiro de 2023.

Prof. Dr. Luís Armando Gandin – Orientador

Prof^a. Dr^a. Maria Beatriz Moreira Luce – PPGEDU/UFRGS

Prof^a. Dr^a. Elisete Medianeira Tomazetti – UFSM

Prof^a. Dr^a. Graziella Souza dos Santos – UFSC

CIP - Catalogação na Publicação

Corrêa, Tábata Valesca

Atuação do "Novo Ensino Médio" no contexto educacional estadual do Rio Grande do Sul: o currículo nos contextos de produção de texto e de prática / Tábata Valesca Corrêa. -- 2023.

275 f.

Orientador: Luís Armando Gandin.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Políticas educacionais. 2. Ensino Médio. 3. Currículo. 4. Atuação e práxis. 5. Referencial Curricular Gaúcho. I. Gandin, Luís Armando, orient. II. Título.

*Dedico esta tese às professoras e aos professores que lutam
diariamente pela educação pública e enfrentam
corajosamente os desafios da docência.*

*“Verás que um professor não foge à luta”
Fernando Haddad, 2018.*

Agradecimentos

A trajetória desta pesquisa atravessou momentos difíceis de um período histórico marcado por uma pandemia que deixou marcas profundas nas nossas vidas e por uma conjuntura política desastrosa para a educação brasileira. Diante desses grandes desafios, esta pesquisa tornou-se possível pela generosidade e solidariedade de pessoas muito importantes a quem agradeço imensamente por fazerem parte dessa construção.

Ao meu orientador, Luís Armando Gandin, agradeço pela confiança, incentivo e generosidade durante essa trajetória como pesquisadora, pela orientação exigente e rigorosa, mas sempre sensível e gentil nesse exercício desafiador da pesquisa.

Aos meus colegas queridos do grupo de pesquisa, Adriana, Déia, Rúbia, Bruna, Joice, Liliane, Simone, Iana, Jonas, Gabriel, Mateus, Guilherme, Tiago, Filipe, Iuri e Ricardo, agradeço pelo carinho e pelas contribuições generosas e valiosas a este trabalho.

Às professoras da banca examinadora, pesquisadoras que admiro e respeito, agradeço pela confiança neste trabalho e pelas contribuições fundamentais e preciosas.

Aos professores e às professoras que participaram desta pesquisa, agradeço pela confiança em me receber na escola, pela gentileza em conceder as entrevistas e pela generosidade na colaboração com este trabalho.

À minha família, agradeço imensamente por ser meu lugar seguro em todos os momentos, por me alegrarem, incentivarem e encorajarem nos dias mais difíceis, pela motivação, por me ensinarem sobre persistência, pelo cuidado, amor, carinho, apoio e por sempre acreditarem em mim.

Aos meus amigos e minhas amigas, agradeço pelo apoio e carinho, pelos momentos de alegria, leveza e companheirismo, pelas contribuições na reflexão sobre os caminhos desta pesquisa e por serem escuta nos momentos mais difíceis desse processo compreendendo também meus momentos de silêncio e ausências.

A todas as professoras e aos professores que fizeram parte da minha formação, contribuindo com a trajetória que me trouxe até aqui.

Por fim, agradeço a UFRGS pelo apoio técnico e pedagógico sempre eficiente e qualificado e a CAPES pelo apoio financeiro que tornou possível o desenvolvimento desta pesquisa, apesar de todas as tentativas de desmonte da universidade pública, da ciência, tecnologia e pesquisa no país, promovidas durante quatro anos (2019-2022) por um governo negacionista, genocida e golpista.

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo compreender a atuação dos atores da política do “Novo Ensino Médio” nos contextos de produção de texto e da prática no âmbito educacional estadual do Rio Grande do Sul. Tendo como foco o campo do currículo, este estudo buscou investigar os processos de interpretação e tradução da política na construção do Referencial Curricular Gaúcho e na prática curricular de professores e professoras em uma escola da rede pública estadual do Rio Grande do Sul. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 10 sujeitos de pesquisa atores do “Novo Ensino Médio” Gaúcho, além de análise de documentos. Como parte do processo de construção do Referencial Curricular Gaúcho e de definição do “Novo Ensino Médio” no estado do RS, foram criados componentes curriculares obrigatórios para o primeiro ano – *Projeto de Vida; Cultura e Tecnologias Digitais; e Mundo do Trabalho* – incorporados na estrutura da parte diversificada do currículo. Esses novos componentes curriculares são foco de análise na atuação docente da política no contexto da prática. Este trabalho insere-se no paradigma crítico e sua análise é de natureza qualitativa, utilizando as lentes teóricas e metodológicas dos estudos sociológicos da educação e dos estudos educacionais críticos. Com base nos estudos de Sacristán (2000), esta pesquisa se sustenta na concepção de currículo como práxis e tem como foco de análise as dimensões do currículo prescrito e do currículo modelado pelos professores e pelas professoras no âmbito do planejamento pedagógico. As análises deste trabalho são orientadas pelas abordagens metodológicas da Análise Relacional (APPLE, 2006) e do Ciclo de Políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992), buscando evidenciar a agência dos atores da política nos diferentes contextos de sua trajetória e as contradições nas dinâmicas investigadas, utilizando entrevistas semiestruturadas como procedimento metodológico e o conceito de atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012) como ferramenta analítica. No processo de análise, o conceito de práxis (FREIRE, 2011) também foi mobilizado, especialmente para a compreensão da atuação docente no contexto da prática. No contexto de produção de texto, a atuação dos atores da política evidencia a natureza prática e dinâmica da política curricular, que é sempre resultado de tensionamentos, disputas, acordos e negociações (BOWE; BALL; GOLD, 1992; SACRISTÁN, 2000). Os dados mostram as disputas em torno do currículo nas definições preliminares dos itinerários formativos, os tensionamentos e as resistências dos redatores do Referencial Curricular Gaúcho na correlação de forças na construção do documento, e as disputas em torno dos pressupostos da política nesse processo. No contexto da prática, as análises permitem identificar as contradições no processo de atuação da política na escola, promovendo um aprofundamento da precarização do trabalho docente como desdobramento da flexibilização curricular e das implicações da política nos campos prefigurados da estrutura curricular. Como parte dos tensionamentos e das resistências dos docentes à política, os dados mostram que a política é recriada e modelada na escola através de complexos processos de interpretação e tradução (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012). Com base na teorização de práxis (FREIRE, 2011), as análises evidenciam que os processos de interpretação e tradução são orientados reflexivamente, pelos pressupostos pedagógicos e ideológicos, pelos saberes docentes, conforme as táticas de sobrevivência dos docentes à política e de acordo com as respostas dos estudantes e as condições materiais da escola.

Palavras-chave: Políticas educacionais; Ensino Médio; Currículo; Atuação; Práxis; Referencial Curricular Gaúcho.

Abstract

This research aims to understand the enactment of the policy actors of the “New High School” in the contexts of text production and practice in the educational state of Rio Grande do Sul (RS), Brazil. Focusing on the curriculum field, this study investigated the processes of interpretation and translation of policy in the construction of the Gaucho Curricular Reference and in the curricular practice of teachers in a state public school in Rio Grande do Sul. Semi-structured interviews were conducted with 10 research subjects, actors from the Gaucho “New High School” in addition to documents analysis. As part of the construction process of the Gaucho Curriculum Reference and the definition of the “New High School” in the state of Rio Grande do Sul, mandatory curricular components were created for the first year – Life Project; Culture and Digital Technologies; and World of Work – incorporated into the structure of the diversified part of the curriculum. These new curricular components are the focus of analysis in the teaching practice of policy in the context of practice. This dissertation is part of the critical paradigm and its analysis is of a qualitative nature, using the theoretical and methodological lenses of Sociology of Education and Critical Educational Theories. Based on studies by Sacristán (2000), this study is supported on the conception of curriculum as praxis and focuses on the analysis of the dimensions of the prescribed and the modeled curriculum by teachers in the context of pedagogical planning. The analyzes of this study are guided by the methodological approaches of Relational Analysis (APPLE, 2006) and the Policy Cycle (BOWE; BALL; GOLD, 1992), seeking to show the agency of policy actors in the different contexts of their trajectory and the contradictions in investigated dynamics, using semi-structured interviews as a methodological procedure and the concept of enactment (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012) as an analytical tool. In the analysis process, the concept of praxis (FREIRE, 2011) was also mobilized, especially to understanding the teacher enactment in the context of practice. In the context of text production, the enactment of policy actors shows the practical and dynamic nature of curriculum policy, which is always the result of tensions, disputes, agreements and negotiations (BOWE; BALL; GOLD, 1992; SACRISTÁN, 2000). The research data show the disputes around the curriculum in the preliminary definitions of curricular paths, the tensions and resistance of the writers of the Gaucho Curricular Reference in the correlation of forces in the construction of the document, and the disputes around the policy assumptions in this process. In the context of practice, the analyzes allow us to identify contradictions in the process of policy enactment at school, deepening the precariousness of teacher's work as a result of curricular flexibility and the implications of policy in the prefigured fields of the curricular structure. As part of the teachers' tensions and resistance to the policy, the research data show that the policy is recreated and modeled at school through complex processes of interpretation and translation (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012). Based on the theorization of praxis (FREIRE, 2011), the analyzes show that the processes of interpretation and translation are reflexively oriented, by the pedagogical and ideological assumptions, by the teaching knowledge, according to the teachers survival tactics and according to the students' responses and the material conditions of the school.

Key-words: Educational Policies; High School; Curriculum; Enactment; Praxis; Gaucho Curriculum Reference.

Lista de Siglas

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEEd-RS	Conselho Estadual de Educação do RS
CEENSI	Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio
CFE	Conselho Federal de Educação
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DRU	Desvinculação de Receitas da União
EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESP	Escola sem Partido
FAEB	Federação de Arte Educadores do Brasil
FGB	Formação Geral Básica
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEPSE	Grupo de Pesquisa em Sociologia da Educação
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPCA	Índice de Preços ao Consumidor Anual
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBL	Movimento Brasil Livre
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória

NEM	Novo Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
PECIM	Programa das Escolas Cívico-Militares
PFC	Proposta de Flexibilização Curricular
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL	Projeto de Lei
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEM	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
RCG	Referencial Curricular Gaúcho
RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saers	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEDUC-RS	Secretaria Estadual de Educação do RS
SEE	Secretarias Estaduais de Educação
SINEPE	Sindicato do Ensino Privado
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Lista de Figuras

Figura 1. Linha do tempo da trajetória do NEM no RS.....	117
Figura 2. Desenho curricular do NEM no documento preliminar do RCG.....	146
Figura 3. Estrutura curricular do NEM gaúcho.....	160

Lista de Tabelas

Tabela 1. Temas das propostas preliminares de percursos formativos.....	120
---	-----

Lista de Quadros

Quadro 1.	Sujeitos da pesquisa: atores do NEM no RS e o trabalho com a política.....	112
Quadro 2.	Elementos da matriz curricular do NEM – Percorso Formativo Cidadania e Gênero.....	135
Quadro 3.	Elementos das propostas preliminares de percursos formativos das matrizes curriculares do NEM.....	138
Quadro 4.	Elementos da proposta curricular do itinerário formativo Empreendedorismo no documento preliminar do RCG.....	151
Quadro 5.	Objetos do conhecimento do itinerário formativo Empreendedorismo no documento preliminar do RCG.....	153
Quadro 6.	Unidades curriculares eletivas definidas no documento preliminar do RCG.....	156
Quadro 7.	Planejamento da utilização de recursos para a PFC na escola Atena.....	166
Quadro 8.	Planejamento do componente curricular Projeto de Vida.....	186
Quadro 9.	Elementos da matriz curricular do componente curricular Cultura e Tecnologia Digitais.....	195
Quadro 10.	Planejamento do componente curricular Cultura e Tecnologias Digitais.....	199
Quadro 11.	Planejamento do componente curricular Mundo do Trabalho.....	213

Sumário

Introdução.....	15
1. Justificativa.....	25
1.1. Problema de pesquisa.....	31
1.2. Objetivos de pesquisa.....	31
2. O ensino médio como território contestado.....	32
3. A Reforma do Ensino Médio: contexto e intersecções com o campo do currículo.....	53
4. Referencial teórico-metodológico.....	66
4.1. Análise Relacional.....	67
4.2. Ciclo de Políticas.....	74
4.3. Currículo como práxis.....	80
4.4. Atuação de políticas educacionais pela óptica da práxis curricular.....	89
5. Metodologia.....	99
5.1. O campo da pesquisa: situando a Reforma do Ensino Médio no âmbito educacional do RS.....	100
5.2. Procedimentos de coleta de dados.....	108
5.3. Procedimentos de análise.....	114
6. Contexto de produção do Referencial Curricular Gaúcho (RCG).....	118
6.1. A correlação de forças na atuação dos atores do NEM no processo de construção do documento.....	119
6.2. As propostas preliminares de percursos formativos para o NEM no RS: disputas no campo do currículo.....	134
6.3. A atuação dos atores do NEM na construção do RCG: disputas em torno dos pressupostos da política.....	144
7. Contexto da prática do NEM na escola Atena.....	163
7.1. Trajetória inicial da política na escola: experiências de flexibilização curricular como escola-piloto.....	164
7.2. Campos prefigurados da estrutura curricular: implicações da política na prática.....	173
7.3. Os novos componentes curriculares obrigatórios do NEM do RS: interpretação e tradução pelos docentes da escola.....	181
7.3.1. Projeto de Vida.....	184
7.3.2. Cultura e Tecnologias Digitais.....	194
7.3.3. Mundo do Trabalho.....	207
Conclusões.....	222

Referências.....	229
Apêndices.....	241
Anexos.....	249

Introdução

Esta tese faz parte da produção acadêmica da linha de pesquisa “Arte, Linguagem e Currículo” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS) e apresenta uma pesquisa realizada sobre o território da educação. Além disso, esta tese compõe as produções e trabalhos do Grupo de Estudos e Pesquisa em Sociologia da Educação (GEPSE-UFRGS), o qual integro, utilizando as lentes teóricas e metodológicas dos estudos sociológicos da educação e dos estudos educacionais críticos. Assim sendo, este trabalho insere-se no paradigma crítico e sua análise é de natureza qualitativa, pois busca “entender os processos sociais implicados nas questões e fenômenos educacionais, deslindando as estruturas e agenciamentos humanos que os constituem [...]. Interrogar as bases, as origens, os condicionantes, as mediações e processos sociais inscritos na educação” (TEIXEIRA, 2003, p. 98). Diante do conjunto de dinâmicas e processos que constituem a esfera da educação, destaco que este trabalho é resultado do desejo de aprofundamento dos meus estudos especialmente no âmbito do currículo.

Afora o interesse pelo currículo, a etapa escolar do ensino médio também é um campo mobilizador desta pesquisa, por isso é crucial destacar que a realização deste estudo insere-se no contexto do “Novo Ensino Médio” (NEM), instituído em nível nacional pelos desdobramentos da Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Essa política é, portanto, elemento estruturante da pesquisa na medida em que promove um contexto de mudanças que possibilitam compreender as dinâmicas que constituem e caracterizam o currículo enquanto arena das disputas por hegemonia na interface com o campo das políticas educacionais. Sendo assim, esta pesquisa consiste na investigação dos movimentos, práticas e processos presentes no entrecruzamento desses campos, tendo como foco as dinâmicas atuadas por atores da política¹ do NEM no processo de construção e prática curricular no âmbito educacional do estado do Rio Grande do Sul (RS).

Tendo em vista a complexidade do contexto do NEM, pela abrangência e profundidade das mudanças no campo do currículo, alguns aspectos desse enredo merecem

¹ A designação “atores da política” tem como base teórica os estudos de políticas educacionais desenvolvidos por Ball, Maguire e Braun (2012) e de etnografia de redes de Ball (2014), fazendo referência aos diversos sujeitos – atores individuais e coletivos – que atuam as políticas nos diferentes contextos de sua trajetória.

uma concisa apresentação inicial buscando situar o lugar de cada elemento desse conjunto de políticas no contexto desta pesquisa. Minha leitura desse contexto se dá a partir do entendimento de que a Reforma do Ensino Médio é uma política guarda-chuva que se sustenta em três eixos: a política de fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI); a política da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e a política de flexibilização curricular em itinerários formativos². A legislação e as diretrizes que fundamentam a Reforma do Ensino Médio consistem em “instrumentos dessa política curricular” (SACRISTÁN, 2000), que prescrevem, regulam e configuram o NEM.

Nessa perspectiva, entende-se que o contexto da reforma diz respeito ao processo organizador do NEM, ou seja, no contexto da reforma “existe algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo” (SACRISTÁN, 2000, p. 104). Com base nesse entendimento, há de se considerar que esta tese não se refere a um estudo sobre a Reforma do Ensino Médio, embora apresente uma discussão contextual sobre a mesma para fins de compreensão dos princípios mobilizados na trajetória dessa política. Esta pesquisa refere-se, portanto, ao NEM como política curricular materializada e atuada em âmbito local – situada no contexto estadual do RS – mas sempre estabelecendo as relações mais amplas no horizonte dessa investigação, conforme a perspectiva da Análise Relacional (APPLE, 2006). Desse modo, para compreensão dos desdobramentos da reforma no âmbito do estado do RS, este estudo baseia-se no Ciclo de Políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992) e tem como foco o contexto de produção de texto e o contexto da prática – a partir da atuação de atores da política do NEM na elaboração do Referencial Curricular Gaúcho (RCG) e na prática curricular de uma escola da rede pública estadual do RS.

Para entender os caminhos que condicionaram este estudo, impondo alguns limites e desafios, é fundamental destacar um importante aspecto da conjuntura em que a pesquisa foi realizada, que diz respeito ao cenário mundial marcado pela pandemia de covid-19³. Esse cenário desafiou todas as esferas sociais, políticas e institucionais – aprofundando situações de empobrecimento, desigualdades, angústias e perdas humanas. No mundo

² No capítulo 3, os aspectos que caracterizam a Reforma do Ensino Médio são discutidos de forma aprofundada.

³ Trata-se de uma doença infecciosa provocada por uma nova cepa de coronavírus (Sars-CoV-2) que ainda não havia sido encontrada em humanos. Os primeiros casos de infecção por esse vírus aconteceram em Wuhan, na China, e foram notificados à Organização Mundial da Saúde (OMS) no dia 31 de dezembro de 2019, espalhando-se muito rapidamente pela maioria dos países em escala global. No Brasil, o primeiro caso foi notificado em fevereiro de 2020.

inteiro, escolas, universidades e outros diversos setores tiveram suas atividades presenciais suspensas durante muitos meses, atendendo a medidas de distanciamento social para preservação da saúde e da vida das populações. No Brasil, houve um agravamento da crise provocada pela pandemia devido a posturas negacionistas⁴, assumidas tanto por instâncias do Governo Federal quanto por parcela significativa da população, incentivada e legitimada pelo governo de Jair Bolsonaro, que assumiu o poder no país no ano de 2018, colecionando diversas polêmicas em um mandato controverso. Essa conjuntura de pandemia, somada à instabilidade política, consolidou um horizonte de incertezas que reverbera fortemente sobre o campo da educação em todas as suas dimensões.

No ano de 2020, com a suspensão das atividades escolares presenciais e a necessidade de adotar o ensino remoto emergencial, houve uma grande demanda de readequação das práticas docentes, desafiando as escolas em inúmeros aspectos. Um desses desafios foi em relação às dificuldades de concretização dos itinerários formativos, que foi interrompida por algumas escolas-piloto que ainda davam seus primeiros passos nesse processo. Embora a maioria das escolas-piloto do NEM no RS tenham dado continuidade às experiências de flexibilização curricular no período de 2020 a 2022, as condições materiais e pedagógicas para que essa política se realizasse nessas escolas apresentavam muitos desafios. Esse cenário inviabilizou o acompanhamento dessas experiências no contexto escolar pela dificuldade de acesso a esse campo.

Por outro lado, as discussões e definições sobre o NEM continuaram acontecendo de forma mais expressiva no âmbito das instâncias educacionais do RS, especialmente em relação à construção do referencial curricular estadual. Assim, um caminho de pesquisa que se mostrou possível foi de examinar a atuação dos atores da política no contexto de produção do documento RCG, buscando documentar os desafios, avanços, resistências e contradições no processo de interpretação e tradução dessa política curricular.

⁴ O negacionismo pode ser compreendido como a negação de conhecimentos científicos e fatos históricos e a defesa de crenças e opiniões desprovidas de comprovação e base evidencial. Vilela e Selles (2020) salientam que “o negacionismo científico é alimentado por uma mentalidade conspiracionista, na qual há supostamente um grupo ou um conjunto de ideias, que representa o oposto de certos valores que os grupos ultraconservadores desejam preservar” (VILELA; SELLES, 2020, p. 1730). As autoras ainda argumentam, com base em Bosco (2017), que “a negação de conceitos e teorias consensualizados pela ciência passou a ganhar força e visibilidade, sobretudo a partir da ascensão mundial do conservadorismo de ultradireita. Tal fenômeno emerge recrudescido com o advento da internet e das redes sociais que agregam e fortalecem grupos identitários e o consumo acrítico de desinformação. Esse processo é caracterizado pela criação de um novo espaço público que, contraditoriamente, coloca em xeque valores democráticos quando discursos acusatórios e reativos tomam o lugar do diálogo e do debate de ideias”. (VILELA; SELLES, 2020, p. 1724).

Como parte do processo de construção do RCG e de definição do NEM gaúcho, no ano de 2021 a Secretaria Estadual de Educação do RS (SEDUC-RS) estabeleceu um novo cronograma para o desenvolvimento dos itinerários formativos em todas as escolas da rede pública estadual do RS, com início em 2023 a partir do segundo ano do ensino médio. Também foram criados componentes curriculares para o primeiro ano do NEM gaúcho – *Projeto de Vida*⁵; *Cultura e Tecnologias Digitais*; e *Mundo do Trabalho* – incorporados na estrutura da parte diversificada do currículo a partir do ano letivo de 2022, precedendo o desenvolvimento dos itinerários formativos. Desse modo, ainda que não tenha sido possível pesquisar as experiências de flexibilização curricular nas escolas, essas definições do NEM no RS permitiram analisar a atuação dos atores da política também no contexto da prática com foco nesses novos componentes curriculares⁶.

Além da pandemia, outros aspectos da conjuntura em que esta pesquisa foi realizada são importantes para a compreensão do cenário educacional em que se desenvolveram as bases do NEM, desde suas definições políticas até suas implicações no campo do currículo. Na atual conjuntura política e educacional brasileira, temos presenciado um fortalecimento de investidas político-ideológicas semeadas ao longo das últimas décadas por grupos dominantes “que têm procurado criar um novo consenso em torno de seus próprios princípios” (APPLE, 2013, p. 59). Alguns exemplos desse movimento, realizado no campo ideológico pelos grupos dominantes, dizem respeito aos conceitos de “direitos”, “cidadania” e “democracia”, cujos princípios da ética, da justiça e da coletividade têm sido deslocados em torno de novos significados, redefinidos pelos princípios do mercado e do capital, tais como individualismo e competitividade (SILVA, 1994).

O que está em jogo não é apenas uma reestruturação neoliberal das esferas econômica, social e política, mas uma reelaboração e redefinição das próprias formas de representação e significação social. [...] Em seu conjunto, esse processo faz com que noções tais como igualdade e justiça social recuem no

⁵ Projeto de Vida também é componente curricular dos anos finais do Ensino Fundamental, prescrito na BNCC como proposta de integração das etapas da educação básica.

⁶ Além dos componentes curriculares mencionados, a matriz curricular divulgada pela SEDUC-RS para a rede estadual do RS, no ano de 2021, também faz referência a um quarto componente curricular, *Iniciação Científica*, previsto para o segundo e terceiro ano do NEM gaúcho. Pelo recorte temporal desta pesquisa (2020 a 2022), o componente curricular *Iniciação Científica* não aparece como dado de pesquisa, tampouco há informações e dados suficientes para uma compreensão da proposta, portanto não foi contemplado nas discussões deste estudo. Os demais componentes curriculares serão apresentados e discutidos com o devido aprofundamento nos capítulos de análise desta tese.

espaço de discussão pública e cedam lugar, redefinidas, às noções de produtividade, eficiência, “qualidade” [...]. (SILVA, 1994, p. 13-14).

Essas redefinições, pautadas pelos grupos dominantes, especialmente em um contexto de globalização e de hegemonia das políticas neoliberais, têm provocado severas consequências no campo da educação. No início dos anos 2000, Carlson e Apple (2003) alertavam para caminhos difíceis e incertos no campo da educação, sinalizando que deveríamos enfrentar batalhas em prol do fortalecimento de práticas e políticas mais democráticas e progressistas. Segundo esses autores

houve na educação pública um certo progresso limitado que vale a pena lutar para manter. Na verdade, as forças da restauração conservadora⁷ não estariam atacando tão veementemente as escolas se *não* tivesse havido ganhos. [...] poderosos grupos de interesse neoliberais e neoconservadores estão trabalhando para reinventar uma educação pública condizente com suas próprias visões de progresso. Se os educadores e as educadoras progressistas não forem capazes de articular novas e convincentes histórias de progresso no campo da educação, baseadas em novas idéias, metáforas e visões daquilo que poderia ser, então outras histórias ganharão espaço. (CARLSON; APPLE, 2003, p. 15. *Grifo dos autores*).

Atualmente, apesar dos esforços de grupos e coletivos que defendem uma educação democrática, decolonial, feminista, antirracista e inclusiva, muitas das histórias que têm ganhado espaço no cenário educacional brasileiro sustentam-se em uma visão contraditória de progresso pautada nos ideais coloniais, neoliberais e conservadores. Essa contradição se manifesta pela retórica da “mudança” e do “novo”, uma retórica que acaba por “encobrir o fato de que tais ‘reformas’ podem ser simplesmente novas formas de reproduzir velhas hierarquias de classe e raça” e acrescento aqui, de gênero (CARLSON; APPLE, 2003, p. 22). Essas visões contraditórias e retóricas de progresso silenciam um processo importante envolvendo medidas político-econômicas que precarizam a educação pública favorecendo sua mercantilização ou, em termos mais contemporâneos, sua mercadorização. Algumas

⁷ Gandin e Hypolito (2003) explicam que esse conceito foi reformulado por Apple (2003) para contemplar as mudanças na própria configuração da aliança conservadora, que inicialmente era sustentada por grupos populistas autoritários que representavam (e ainda representam) uma força restauradora. Contudo, com a liderança dos neoliberais, o conceito de modernização representa mais adequadamente a descrição atual dessa aliança. “Assim, *modernização conservadora* parece carregar uma descrição mais apurada desse movimento porque, muito embora o impulso básico de tal aliança seja amplamente conservador, no sentido de que deseja manter a estrutura econômica, a idéia de restauração não é algo que possa ser aplicado para classificar os neoliberais [...]. A utilização do conceito modernização conservadora impõe a problematização da contradição contida na definição do bloco hegemônico: é representativa das contradições internas da aliança. Representa exatamente os tipos diferentes de interesses coexistindo no bloco hegemônico” (GANDIN; HYPOLITO, 2003, p. 68. *Grifos no original*).

das histórias que têm ganhado espaço no atual cenário educacional brasileiro são legitimadas sob o ideário neoliberal e neoconservador e se expressam, por exemplo, pelo surgimento e crescimento de grupos políticos como Movimento Brasil Livre (MBL) que criou o Movimento Escola sem Partido (ESP), provocando diversas tentativas de interdição de debates políticos, especialmente sobre gênero, nas escolas. Ademais, outros exemplos desses movimentos referem-se ao processo de militarização das escolas por meio do Programa das Escolas Cívico-Militares (PECIM) e ao avanço das parcerias público-privadas por meio do fortalecimento do poder político e ideológico de grupos empresariais que integram o Movimento Todos pela Educação.

Todo esse cenário é resultado de um movimento de articulação política de grupos de direita que ganhou força nos últimos anos no Brasil, cujos interesses sustentam-se especialmente pelo neoliberalismo e pelo conservadorismo. Apple (2003) nos ajuda a entender que esses grupos, embora divergentes, foram acolhidos por um guarda-chuva ideológico que tem redefinido diversos conceitos no campo da educação, com base em concepções hegemônicas de classe, raça, etnia, gênero e sexualidade, traduzidas nos ideais de mercado, branquidade⁸ e heteronormatividade. “É justamente a articulação e a atuação orquestrada desses grupos na configuração dessa aliança que produzem a força da sua expansão” (SANTOS, 2020, p. 3). Essas articulações evidenciam que

Evidentemente, os grupos hegemônicos não controlam monoliticamente o processo de globalização [de manutenção de uma hegemonia global]. Há muitos conflitos entre os grupos dominantes relativos aos diferentes interesses locais e globais. Esses conflitos têm sido temporariamente resolvidos por meio da articulação dos interesses neoliberais e conservadores, denominada aliança conservadora, uma espécie de guarda-chuva sob o qual diferentes grupos e interesses são negociados, protegidos e defendidos de um inimigo comum: as forças progressistas e de esquerda e os interesses populares. (HYPOLITO; GANDIN, 2003, p. 62).

⁸ “Branquidade” é a tradução definida por Tomaz Tadeu da Silva para “whiteness” (APPLE, 1995) com intenção de designar uma conotação problematizada que essa expressão carrega no bojo das disputas discursivas em torno da racialização das pessoas negras, mantendo a fidedignidade ao uso que Apple faz dessa expressão nas suas teorizações sobre raça. Como argumento para tal tradução, considera-se que o uso do termo “branquitude”, por simetria morfológica com “negritude”, poderia carregar uma conotação ideológica de supremacia de ser branco, equiparado ao significado de negritude como conscientização de pessoas negras sobre a opressão colonialista e o resgate da subjetividade negra obliterada pela dominação da cultura branca. Para enfatizar a conotação ideológica colonialista de pessoas brancas sobre pessoas negras e de cor, portanto, adoto a terminologia “branquidade”.

O crescimento e fortalecimento dessa aliança conservadora na arena política brasileira mostram que as previsões anunciadas por Carlson e Apple (2003) concretizam-se no atual contexto educacional do país, sobretudo por meio do avanço de políticas educacionais e curriculares voltadas aos interesses do capital e da manutenção dos valores tradicionais. Além disso, o avanço dessa aliança consiste em um movimento político que coloca em risco muitas das conquistas democráticas obtidas no campo da educação pública, pois, como alerta Apple (2000), os interesses da aliança conservadora

não residem em melhorar as oportunidades de vida e de trabalho. Em vez disso, procuram proporcionar as condições educacionais que se acreditam necessárias para aumentar a competitividade internacional, o lucro e a disciplina e para fazer-nos voltar a uma concepção passada e romantizada do lar, da família e da escola. (APPLE, 2000, p. 60).

No Brasil, essa aliança conservadora vem se constituindo ao longo das últimas décadas e, mais recentemente, desde o início da década de 2010, se nutrindo da ascensão e do fortalecimento do Bolsonarismo⁹, cujos interesses formam uma “conjugação heteróclita entre o ‘libertarianismo’, o fundamentalismo religioso e o antigo anticomunismo” (MIGUEL, 2016, p. 592). Essa articulação política vem aliando forças conservadoras remanescentes do colonialismo, do clientelismo e do patriarcado atuantes na arena política partidária, ocupando importantes posições de decisão na política nacional. Debaixo do guarda-chuva ideológico que abriga todos esses interesses, por vezes contraditórios, os grupos neoliberais e neoconservadores assumem a liderança dessa aliança conservadora e atuam de forma pujante no campo da educação.

É importante salientar que os movimentos políticos protagonizados por esses grupos têm incentivado o fenômeno do negacionismo, fomentando posturas de desconfiança em relação às escolas, aos professores e professoras, à educação pública de forma geral, à ciência, à democracia e aos direitos humanos, promovendo um cenário de descredibilização das minorias políticas que representam a diversidade sociocultural e de deslegitimação do conhecimento científico. Essas posturas, assumidas sobretudo por grupos neoconservadores, reverberam na esfera educacional contribuindo para intensificar a crise de precarização da educação pública brasileira – promovendo discursos de

⁹ Um movimento de massa que se consolidou no Brasil, liderado por Jair Bolsonaro.

desqualificação dos profissionais da educação e tentativas de interdição de pautas importantes para uma formação crítica e emancipatória.

Nessa conjuntura, o avanço da aliança conservadora no campo da educação foi bastante expressivo nas discussões e definições políticas que condicionaram a trajetória da Reforma do Ensino Médio¹⁰, por isso interessa nesta pesquisa compreender as dinâmicas de disputas e negociações em torno das decisões curriculares que orbitam o processo de flexibilização curricular, especialmente porque esse processo implicaria, supostamente, em possibilidades diversas de repensar o *status quo* do currículo escolar. Nesse sentido, esta pesquisa foi mobilizada pelo desejo de compreender de que forma os sujeitos envolvidos nesse processo, especialmente no contexto educacional do RS, estão construindo seus novos currículos – compreender, em última instância, quais histórias a atuação desses sujeitos podem nos contar.

A compreensão de que a atuação dos atores da política do NEM nos contam histórias sobre a construção do currículo sustenta-se no argumento de que “a maior parte das questões educacionais pode ser traduzida numa discussão sobre criação, seleção e organização do conhecimento escolar, isto é, sobre currículo [...]. No fundo, o que se discute sempre são questões relacionadas ao conteúdo e à forma do currículo escolar” (SILVA, 1992, p. 76). Sendo assim, entendo que o NEM, na medida em que propõe flexibilizar o currículo em itinerários formativos, abre espaços para disputas e negociações sobre a forma e o conteúdo do currículo escolar, reverberando em diferentes processos, dimensões e contextos educacionais. Considerando, portanto, as intersecções dessa política com o campo do currículo, buscou-se compreender como atores da política do NEM interpretaram e traduziram a proposta de flexibilização curricular no contexto educacional do RS, incluindo as definições dos novos componentes curriculares que integram esse processo.

Para compreender as questões de currículo imbricadas na atuação da política do NEM no RS, esta pesquisa se sustenta especialmente nos estudos teóricos desenvolvidos por Michael W. Apple, J. Gimeno Sacristán, Stephen J. Ball e colaboradores. Sendo assim, o posicionamento epistemológico que estrutura a construção desta pesquisa é a Análise

¹⁰ A participação de grupos empresariais, fundações, institutos e organizações privadas nas decisões sobre a reforma expressa o avanço e o fortalecimento dos interesses mercadológicos na educação pública. Além disso, grupos religiosos organizados politicamente e o Movimento “Escola Sem Partido” são exemplos que demonstram também o avanço dos grupos neoconservadores na arena de disputas da educação e do currículo (LIMA; HYPOLITO, 2019; 2020).

Relacional (APPLE, 2006), que tem suas raízes nas teorias marxistas, concebendo a realidade de forma relacional na sua complexa e contraditória totalidade. A concepção de currículo, como campo teórico e empírico, assumida centralmente neste trabalho, refere-se a um cruzamento de práticas diversas que gravitam em torno do conhecimento (SACRISTÁN, 2000) e que se configuram a partir dos desdobramentos das políticas nesse campo. Estas políticas são atuadas por diversos atores e nos diferentes contextos e instâncias educacionais, sendo interpretadas e traduzidas de formas diversas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012). Nessa perspectiva, a abordagem metodológica que orienta este estudo é o Ciclo de Políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992), que oferece uma concepção cíclica da trajetória das políticas educacionais, tendo em vista as relações de influência entre os diversos contextos nos quais as mesmas são atuadas. Como parte do quadro teórico-metodológico mencionado, o conceito central que integra o processo de análise realizado na pesquisa é o conceito de atuação – *policy enactment* – concebido por Ball, Maguire e Braun (2012), como ferramenta conceitual para os estudos de políticas.

Em face dessas considerações iniciais, apresento sucintamente cada capítulo desta tese, cuja organização encontra-se da seguinte forma. No primeiro capítulo, expresso a justificativa desta pesquisa para o campo do currículo na sua interface com as políticas educacionais. Como parte da justificativa, apresento o problema de pesquisa e os objetivos que orientaram seu desenvolvimento. No segundo capítulo, apresento o histórico das disputas em torno do ensino médio brasileiro, evidenciando as concepções e os interesses em jogo na trajetória das políticas educacionais nos diferentes contextos políticos. O terceiro capítulo refere-se à Reforma do Ensino Médio como parte do contexto desta pesquisa, discutindo seus principais aspectos, bem como o cenário educacional no qual se estabelece essa reforma. No quarto capítulo, apresento o referencial teórico-metodológico que estrutura este trabalho, discutindo os principais pilares desta pesquisa, que dizem respeito às concepções e posicionamentos epistemológicos e metodológicos, bem como às concepções teóricas que sustentam este estudo no campo do currículo. O quinto capítulo refere-se à metodologia da pesquisa, no qual apresento, inicialmente, o campo mais amplo da pesquisa, situando a reforma no contexto estadual do RS e destacando as ações das instâncias educacionais estaduais que formalizaram o NEM gaúcho. A partir dessa contextualização, apresento os procedimentos metodológicos da pesquisa.

Nos capítulos sexto e sétimo deste trabalho, encontram-se as análises, onde apresento a atuação dos atores do NEM no contexto de produção do RCG, evidenciando a correlação de forças nesse processo e as dinâmicas de interpretação e tradução da política na construção do documento; e a atuação dos atores do NEM no contexto da prática, evidenciando os processos de interpretação e tradução das propostas dos novos componentes curriculares no âmbito de uma escola da rede pública estadual do RS. Por último, apresento as conclusões do trabalho, as referências bibliográficas utilizadas nessa construção e os anexos e apêndices da pesquisa.

1. Justificativa

O mundo nos impressiona e nos desafia originando diferentes perspectivas e visões sobre ele. “Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos [...]” (FREIRE, 2011, p. 116). Essa concepção de mundo freireana, alicerçada na compreensão dialética da realidade, nos convida a complexificar o olhar sobre nossos campos e objetos de estudo, tendo em vista as experiências, trajetórias e contextos diversos que nos impressionam e nos desafiam. É assim que busco justificar este caminho de pesquisa: a partir dos desejos, anseios, dúvidas, esperanças e desesperanças que constituem minha visão de mundo e minha trajetória despertando as motivações para este estudo.

Em primeiro lugar, exponho algumas motivações pessoais e acadêmicas que me despertam para o campo da educação. Iniciei minha formação em curso de Bacharelado em Filosofia, pelo qual iniciei a prática do pesquisar. Na medida em que teorizava alguns conceitos da filosofia, sentia necessidade de conectá-los em uma perspectiva concreta e cotidiana da vida social e passei a concebê-los no âmbito das relações escolares, motivada pelas experiências remanescentes da minha própria vida escolar. Essas aproximações me despertaram o desejo de cursar a Licenciatura. Ao optar pelo caminho da educação, passei a participar de um grupo de estudos e pesquisas sobre políticas educacionais para a educação básica e integrei o grupo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na área da Filosofia, desenvolvendo atividades, no âmbito do ensino médio, em uma escola da rede pública estadual do RS. A partir dessas experiências, despontavam minhas inquietações sobre o campo do currículo.

Essas experiências vividas no curso de Licenciatura em Filosofia aproximaram-me da etapa do ensino médio, campo educacional sobre o qual tenho focado as questões que acompanham minha trajetória acadêmica. Além disso, o campo do currículo adquiriu grande importância na minha formação, pois tem sido objeto de reflexão desde minha inserção nas escolas durante a graduação e, mais recentemente, tem sido foco das minhas análises nos cursos de mestrado e doutorado na área da educação. Nessa trajetória, incorporando as lentes da Análise Relacional (APPLE, 2006), um elemento importante que ganhou espaço no meu olhar sobre o currículo foi o campo das políticas educacionais. Ambos esses campos, portanto, são estruturantes desta pesquisa na medida em que os

entendo como inter-relacionados. Para justificar a intersecção dos campos de pesquisa neste estudo, utilizo o argumento, que compartilho com Ball (2011), de que

grande conjunto de pesquisas sobre educação ou escolarização não se refere, de forma alguma, à política. [...] em alguns desses estudos, a política pode ser pensada como ausência significante. Ela é ignorada ou teorizada “fora do quadro”. É o que ocorre, particularmente, em pesquisas sobre sala de aula, professores e escolas que os tratam como autodeterminados. Ou seja, como algo fora de seus contextos relacionais – como se não fossem afetados ou constrangidos pelas exigências de um currículo nacional, [...] ou de competições locais. (BALL, 2011, p. 36).

Além disso, também compartilho o argumento de Sacristán (2000) de que “o estudo do currículo serve de centro de condensação e inter-relação de muitos outros conceitos e teorias pedagógicas, porque não existem muitos temas e problemas educativos que não tenham a ver com ele” (SACRISTÁN, 2000, p. 28). Com base nessas considerações, reitero a importância de compreender o NEM em seus contextos relacionais, ou seja, nas intersecções dos campos da política e do currículo, nos diferentes contextos de sua trajetória pela atuação de sujeitos concretos constrangidos por forças políticas, econômicas e ideológicas e por interesses individuais e coletivos diversos.

Para realizar este estudo, portanto, opero em duas dimensões de análise, utilizando as ferramentas da sociologia da educação e dos estudos educacionais críticos para dialogar conceitos centrais do campo do currículo (APPLE, 1989; 1997; 2006; SACRISTÁN, 2000) com a teorização de políticas educacionais, desenvolvida por Ball e colaboradores (1992; 2012). Senso assim, pela óptica do Ciclo de Políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992), busco evidenciar que o texto de uma política não é simplesmente um documento estático, isento de forças sociais, políticas e ideológicas; mas consiste na materialização de um processo dinâmico e complexo, resultado de múltiplas influências, agendas, disputas e acordos. “A política curricular cria uma dinâmica de consequências diversas” (SACRISTÁN, 2000, p. 108), mediante negociações e acordos sobre definições que têm implicações muito concretas no campo do currículo.

No ensejo das inquietações e intenções que motivam a realização deste trabalho, destaco também suas implicações sociológicas, levando em consideração as complexidades e os desafios enfrentados por educadores e educadoras, alunos e alunas que trabalham, estudam, pesquisam e constituem-se (constroem suas subjetividades) por meio das experiências vividas no âmbito da educação pública. Docentes e discentes que vivem os

desdobramentos das políticas curriculares nas escolas têm vivenciado um avanço contundente dos interesses neoliberais e neoconservadoras que resultam de acirradas disputas políticas e econômicas sobre quem tem o poder de decisão sobre a educação.

Os ajustes neoliberais que promoveram uma re-orientação nas políticas sociais, atingiram de forma central o sistema educacional brasileiro. Foram realizadas nesse campo mais específicas diferentes reformas que [...] estão fortemente comprometidas com uma concepção mercantil da educação. (ZAN, 2015, p. 101).

Os estudos de Ferretti e Silva (2017); Krawczyk e Ferretti (2017); Araújo (2018); Ferretti (2018); Lima e Maciel (2018); Silva (2018); Lopes (2019); Furtado e Silva (2020) mostram que a Reforma do Ensino Médio assume essa concepção mercantil, na medida em que abre mais espaço para tomada de decisões pela iniciativa privada e também relativiza, através da flexibilização curricular, a importância de determinados conhecimentos para a educação básica, sinalizando um processo de esfacelamento da formação integral e emancipadora que tem sido uma bandeira importante de luta de educadores e educadoras progressistas. Por essa razão, instigam-me as questões sociológicas relacionadas ao NEM e as contribuições que esta pesquisa possa oferecer para o campo da educação, mostrando como as dinâmicas no campo das políticas educacionais se relacionam com os desafios intrínsecos ao campo do currículo no enfrentamento dessas forças neoliberais e neoconservadoras sobre o campo educacional.

São as motivações sociais desta pesquisa que dizem sobre as intencionalidades éticas, políticas e sociológicas que este trabalho coloca no horizonte do campo que investiga. Por isso, esta é uma pesquisa que se propõe olhar para a realidade educacional como um território permeado por disputas e contradições, compreendendo os sujeitos que atuam nesse território como atores políticos constituídos por visões de mundo diversas e contraditórias que protagonizam papéis fundamentais na construção ou na contestação da hegemonia. A partir desse olhar relacional sobre o campo e os sujeitos desta pesquisa, proponho alcançar com este trabalho reflexões e experiências de construção curricular tendo em vista as concepções de Apple (2006) e Freire (2011) de que, para além das dinâmicas de reprodução e dominância, sempre existem também resistências e possibilidades democráticas e progressistas que possam contribuir para fortalecer pautas importantes para a construção de uma educação crítica e emancipatória. Dessa forma, este trabalho busca somar forças no debate sobre os desafios do ensino médio e sinalizar

espaços que precisam ser fortalecidos nas pesquisas em educação, políticas e currículo, especialmente no campo da educação pública.

Para evidenciar algumas questões centrais que a Reforma do Ensino Médio manifesta no campo do currículo, utilizo o trabalho de revisão bibliográfica, realizado por Saraiva, Chagas e Luce (2019), documentando as disputas em torno do ensino médio, tendo em vista as implicações dessas disputas especialmente para o contexto da Reforma do Ensino Médio, sancionada pela Lei n.º 13.415/2017.

A partir da análise dos trabalhos selecionados, compreendidos entre 2007 e 2017, os pesquisadores destacam três categorias analíticas, organizadas de maneira não estanque, que caracterizam os estudos sobre o ensino médio nesse período. A primeira dessas categorias diz respeito ao ciclo da política, enfatizando momentos que perfazem o processo de elaboração, desenvolvimento ou avaliação das políticas analisadas nesses trabalhos. A segunda consiste na análise dos sujeitos e das suas ações no âmbito escolar, tomando como base uma Lei ou uma política. Uma terceira categoria de análise, organizada pelos pesquisadores, evidencia trabalhos que focam nas concepções sobre o ensino médio, englobando aspectos das disputas epistemológicas sobre suas finalidades e sobre os pressupostos de direito ao acesso e à progressão escolar nessa etapa da educação básica.

A partir dessa revisão bibliográfica, os pesquisadores observam que as questões sobre a dualidade na formação de nível médio são as mais expressivas, colocando em evidência a problemática de um currículo escolar dualista e fragmentado. Esses estudos enfatizam a disputa histórica por hegemonia no campo do ensino médio; problematizam o modelo dual de ensino, salientando a necessidade de enfrentamento dessa dualidade; e discutem a relação de influência do setor privado na educação pública (SARAIVA; CHAGAS; LUCE, 2019).

Essas questões sinalizam que a Reforma do Ensino Médio explicita e aprofunda as disputas em torno dessa etapa escolar. Essa reforma reacende o debate sobre a dualidade do ensino, tendo em vista a flexibilização curricular e a inclusão da formação técnica e profissional como itinerário formativo. Com isso “a reforma oficializa o modelo de escola dual, à medida que nega aos jovens da escola pública – por meio da flexibilização curricular – o acesso aos conhecimentos necessários para compreender o mundo e fazer parte da sua transformação” (SARAIVA; CHAGAS; LUCE, 2019, p. 66). Ainda, a reforma impulsiona a discussão sobre a relação público-privado na educação básica, tendo em vista

a possibilidade de que os alunos e alunas cumpram parte da carga horária do ensino médio à distância ou em atividades no mercado de trabalho, o que evidencia os alinhamentos dessa reforma com os interesses do setor produtivo (SARAIVA; CHAGAS; LUCE, 2019).

Outro aspecto importante a destacar é a força do neoliberalismo nesse cenário de disputas políticas voltadas para o capital em torno da Reforma do Ensino Médio. Apple (2000) nos alerta que por trás do discurso da mudança, muitas vezes, existem “pressões para conectar a escola mais estreitamente às necessidades e objetivos econômicos” (APPLE, 2000, p. 19). Constatamos, nesse sentido, que os interesses neoliberais têm promovido reformas curriculares como uma finalidade expressiva de superar os índices de rendimento escolar que precarizam a educação nacional ao mesmo tempo que são resultados dessa precarização. Sobre esse aspecto, é interessante notar que muitos estudos realizados no campo do currículo, independente do recorte e/ ou temática abordada, acabam evidenciando “desdobramentos de análises a respeito da incontestável hegemonia de políticas que, por meio de mecanismos sofisticados de pressão e controle (inclusive ideológico) ameaçam tomar todos os espaços e tempos da escola em função da obsessão por ‘resultados’” (ROSA; PONCE, 2016, p. 646). No contexto da Reforma do Ensino Médio, essa “obsessão por resultados” fica evidente com base em manifestações dos atores políticos envolvidos na proposição dessa reforma.

Um exemplo dessas manifestações aparece na justificativa do MEC para a urgência da Reforma do Ensino Médio. “Focado nos números insatisfatórios e sob a pressão por uma nova política, ao anunciar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o então ministro da Educação, Mendonça Filho, afirmou que ‘os resultados são uma catástrofe para a juventude’” (CHAGAS, 2019, p. 13). Além disso, Ferretti e Silva (2017) chamam atenção para um alinhamento entre a BNCC e a Reforma do Ensino Médio em torno da problemática dos resultados educacionais. Ambos os documentos expressam a “preocupação com o desempenho do Brasil nas avaliações internacionais realizadas pelo PISA” (FERRETTI; SILVA, 2017, p. 397). Os autores argumentam que o foco nos resultados de desempenho em avaliações de larga “produz, de um lado, a hierarquização interna dos sistemas escolares estaduais do país e, de outro, entre países, quanto à ‘qualidade da educação’, expressa basicamente em termos de resultados quantitativos, associáveis à ‘responsabilização’ e à ‘meritocracia’”. (FERRETTI; SILVA, 2017, p. 397). Esses problemas, relacionados à perspectiva orientada por resultados, devem-se

especialmente ao fato de que as reformas educacionais e curriculares alegam uma preocupação em melhorar os níveis de aprendizado e desempenho de alunos e alunas, mas suas propostas não levam em consideração análises e discussões sobre a maneira como crianças e jovens aprendem, nem a participação de professores e professoras que estão diretamente envolvidas nesse processo de ensino e aprendizagem (CAETANO, 2020). Por isso é importante enxergar os processos que acontecem na escola, na prática de professores e professoras e como esses docentes atuam as políticas, para compreender como essas dinâmicas podem criar ou reproduzir formas diversas de pensar e de agir no mundo.

A apresentação sucinta dessas questões e das disputas em torno do ensino médio sinaliza para alguns percursos já trilhados no campo em que esta pesquisa se movimenta, oportunizando traçar novos caminhos e projetar novos olhares que possam contribuir com esses debates. No bojo dessas questões e dos aspectos que reforçam a importância desta pesquisa para o campo do currículo, exponho abaixo o problema de pesquisa e os objetivos que orientaram a realização desta tese.

1.1. Problema de pesquisa

Como atores da política do “Novo Ensino Médio” atuam essa política nos contextos de produção de texto e da prática no âmbito educacional do Rio Grande do Sul?

1.2. Objetivos de pesquisa

- I. Contextualizar a atuação dos atores da política do “Novo Ensino Médio” na correlação de forças presentes no contexto de produção do Referencial Curricular Gaúcho.
- II. Compreender como os atores da política do “Novo Ensino Médio” interpretaram e traduziram a proposta de construção dos itinerários formativos no contexto de produção do Referencial Curricular Gaúcho.
- III. Compreender como os atores da política interpretaram e traduziram os novos componentes curriculares do “Novo Ensino Médio” no contexto da prática no âmbito de uma escola da rede pública estadual do Rio Grande do Sul.

Diante da apresentação inicial deste trabalho e considerando o problema de pesquisa e os objetivos que o orientam, passo a apresentar, nos próximos capítulos, os elementos constitutivos desta tese, começando com um panorama do ensino médio brasileiro, evidenciando as disputas que atravessam essa etapa da educação e seus desdobramentos no campo do currículo. Essa discussão é importante para a compreensão histórica dos processos que condicionam as definições do NEM. A partir desse panorama, apresento, no terceiro capítulo, uma contextualização da Reforma do Ensino Médio, que é parte estruturante deste trabalho na medida em que essa política “governa as decisões gerais e se manifesta numa certa ordenação jurídica e administrativa” (SACRISTÁN, 2000, p. 107) estabelecendo o NEM. Depois dessa contextualização, no quarto capítulo, apresento o referencial teórico-metodológico que mobilizou as análises realizadas e que representam a visão de mundo na qual este trabalho se sustenta.

2. O Ensino Médio como território contestado

Historicamente, no Brasil, a etapa escolar de nível médio constitui-se como um espaço de disputas e embates na construção de um projeto de educação nacional, que parece estar longe de se concretizar no horizonte da igualdade, da emancipação e da formação integral. Apesar de importantes ações em vista de um currículo nacional comum, de políticas de inovação curricular e de metas e estratégias robustas de universalização e de qualidade educacional para essa etapa escolar, despontam, na atual conjuntura, elementos de retrocesso em relação a essas conquistas e a passos importantes na direção de concretização dessas metas. Nesse sentido, esta pesquisa assume o pressuposto de que a Reforma do Ensino Médio protagoniza uma corporificação desses retrocessos, cujas raízes remontam a velhos discursos, velhas disputas e velhos propósitos em torno do ensino médio (ARAÚJO, 2018; FERRETTI; SILVA, 2017; FERRETTI, 2018; SILVA, 2018a). Sendo assim, para compreender essas raízes é importante recorrer à história que configura o panorama do ensino médio brasileiro.

Ainda que as origens da educação brasileira sejam antigas – entrecruzadas pela cultura educacional dos povos originários e pela cultura escolar jesuítica, adotada pelas colônias portuguesas no século XVI – foi no ano de 1930, no Brasil República, que o governo federal, por meio do Decreto n.º 19.444, de 1 de dezembro de 1930, criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, abrindo os caminhos para a educação pública no país. Krawczyk (2012) observa que nesse período, devido ao crescimento da industrialização no país, houve um aumento de pressões populares, sobretudo de trabalhadores, pela educação pública. Nesse contexto, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública representou “uma expressão de que a educação pública começava a ser reconhecida como uma questão nacional, ainda que isso não tenha significado, necessariamente, a responsabilização do Estado nacional pelo provimento de ensino público”. (KRAWCZYK, 2012, p. 4).

Mais tarde, com a emancipação da área da Saúde, criou-se o Ministério da Educação e Cultura (MEC), que editou a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Marchelli (2014) afirma que houve um longo processo de elaboração e tramitação desse documento no ministério, envolvendo um acirrado conflito de interesses entre os católicos de um lado, que defendiam a

manutenção da escola privada e a não interferência do Estado nos assuntos educacionais; e os liberais, de outro lado, defendendo a escola pública e a centralização do sistema educacional pela União.

No entanto, o poder de conciliação do regime liberal populista dentro do qual a LDB foi concebida e aprovada, que se instalou no país em 1945 com o fim da ditadura Vargas e perdurou até o golpe militar de 1964 soube conciliar muito bem os interesses em jogo. Considerando que a educação nacional está voltada para os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade que têm por fim a preservação dos direitos e deveres individuais, da família, das instituições sociais e do estado (Art. 1º, item a), tanto liberais quanto conservadores foram contemplados em relação aos seus desejos historicamente instituídos. (MARCHELLI, 2014, p. 1485-1486).

Essa legislação (LDBEN/1961) estabelecia a organização da educação escolar dividida em duas etapas: educação de Grau Primário, de oferta pública obrigatória; e educação de Grau Médio, dividido em diferentes cursos de formação de nível médio – ensino secundário (formação propedêutica); ensino técnico (profissionalizante); e ensino normal (formação de professores para atuarem no ensino primário). A educação de Grau Médio dava continuidade à educação de Grau Primário, exigindo, no entanto, um teste de admissão que comprovasse desempenho satisfatório na etapa anterior. O acesso ao nível médio, portanto, tinha caráter seletivo, indicando uma retenção de jovens que não teriam um diploma de nível médio. Além disso, para aqueles que prosseguiram os estudos e cursavam o nível médio, havia uma segregação na trajetória desses/ as estudantes e, conseqüentemente, uma antecipação dos destinos das suas vidas profissionais.

O surgimento da LDB [...] se incorporou ao contexto de ascensão industrial e urbana da época, pretendendo oferecer formação especializada a alunos provindos das classes menos favorecidas economicamente. Com isso, o país obteria mão-de-obra qualificada para o trabalho industrial e as demais atividades comerciais e administrativas a ela associadas. (MARCHELLI, 2014, p. 1488).

Na mesma perspectiva, Moehlecke (2012) sinaliza que a LDBEN/1961 reforça e consolida a organização educacional já vivida no Brasil desde a década de 1930.

O então chamado ensino secundário começou a ser reorganizado a partir de 1931 (com o decreto n. 19.890/31), consolidando-se o processo em 1942, com a Lei Orgânica do Ensino Secundário (decreto-lei n. 4.244/42), que dividiu esse nível de ensino em duas etapas – um ginásio de quatro anos e um colegial com três anos –, mantendo tanto os exames de admissão quanto a seletividade que marcava esse nível de ensino. [...] o modelo destinado “às massas” foi o

profissionalizante, com terminalidade específica, que visava a preparar mão de obra para as indústrias que começavam a surgir no país. Paralelamente, preservou-se o ensino de caráter propedêutico, destinado ao ingresso ao ensino superior. (MOEHLECKE, 2012, p. 40).

A organização curricular estabelecida pela LDBEN/1961 previa a oferta de disciplinas obrigatórias e optativas, que deveriam ser indicadas pelo Conselho Federal de Educação (CFE) e pelos conselhos estaduais de educação, criados por essa legislação. A estrutura curricular deveria ter cinco disciplinas obrigatórias (uma espécie de base comum), definidas pelo CFE; e, no máximo, duas disciplinas de caráter optativo, à escolha de cada escola, a partir das indicações dos conselhos estaduais de educação. “Conforme estava prescrito na lei como sendo de sua competência, o CFE logo produziu a primeira parte da nova matriz curricular dos cursos e indicou para todos eles as cinco disciplinas obrigatórias: português, história, geografia, matemática e ciências” (MARCHELLI, 2014, p. 1486). As disciplinas de caráter optativo, de incumbência dos conselhos estaduais de educação, eram escolhidas pelas escolas conforme suas condições e demandas. Contudo, tanto o CFE quanto os conselhos estaduais de educação

entenderam os princípios da liberdade de ensino preconizados pela lei como uma prerrogativa que lhes dava autonomia para recomendarem apenas temas gerais sobre a matéria das disciplinas que foram de sua indicação, deixando para os estabelecimentos escolares e os professores o trabalho mais árduo de decidir com quais conteúdos específicos preencher os quadros de tópicos aconselhados. (MARCHELLI, 2014, p. 1488).

É importante sinalizar aqui dois aspectos da LDBEN/1961 que se assemelham às políticas de Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujas aproximações dizem respeito à organização curricular em torno de um conjunto de disciplinas obrigatórias e optativas. Um primeiro aspecto diz respeito à lacuna na definição dos conteúdos para as disciplinas optativas, que se assemelha à BNCC na medida em que esta não define conhecimentos específicos para as áreas do conhecimento que compõem tanto o núcleo comum quanto a parte diversificada do currículo escolar, como veremos detalhadamente no próximo capítulo. Ademais, podemos constatar que a LDBEN/1961 inaugura os primeiros movimentos na direção de uma base curricular, cuja discussão já estava sinalizada desde a década de 1930, mas que viria a ser priorizada na agenda política em meados de 2013-2014, com a proposição da BNCC como política pública.

O segundo aspecto interessante a destacar, diz respeito à flexibilidade na oferta de disciplinas optativas, em conformidade com a LDBEN/1961, que parece vestir novas roupagens no contexto recente de flexibilização curricular pela Reforma do Ensino Médio. O aspecto que se refaz e se repete na atual reforma diz respeito a uma flexibilização em torno das áreas do conhecimento a serem oferecidas pelas escolas, por meio dos itinerários formativos, de forma optativa, como veremos adiante mais detalhadamente.

Como consequência da forma de organização curricular promovida pela LDBEN/1961, “professores das disciplinas que se tornaram optativas, como latim, grego, francês, espanhol, filosofia e canto orfeônico, passaram a depender da existência de estabelecimentos de ensino que as adotassem para poderem trabalhar” (MARCHELLI, 2014, p. 1487). É interessante observar a Filosofia nesse conjunto de disciplinas optativas como evidência do histórico lugar de disputas que a mesma ocupa em relação a sua importância no currículo escolar. A discussão em torno da importância da Filosofia e de outros componentes curriculares¹¹ é colocada em evidência no contexto da Reforma do Ensino Médio, como veremos. Além disso, as consequências dessa forma de organização curricular – estabelecida na LDBEN/1961 – evidenciam uma precarização do trabalho docente, que vem sofrendo sérias repercussões até hoje, e estão sendo agravadas devido às diretrizes da Reforma do Ensino Médio, que implica na revisão da formação especializada e prevê a docência por notório saber para a educação profissional e técnica.

Como particularidade da LDBEN/1961, Marchelli (2014) argumenta que a organização curricular engendrada por essa legislação favoreceu uma relação linear e paralela entre as disciplinas escolares, estabelecendo “um caminho natural para as práticas escolares” (p. 1497) e sustentando uma estrutura disciplinar “suficiente para manter a estrutura social que interessava às classes dominantes” (p. 1499).

O currículo escolar organizado por meio de disciplinas isoladas foi até recentemente uma solução política suficiente para que as vagas de melhor qualidade da educação superior fossem reservadas aos membros das classes dominantes. Para o acesso a essas vagas, a escola pública não conseguiu de fato formar os alunos das classes subalternas de forma a competirem por meio dos exames vestibulares no mesmo nível que os educados pelas escolas particulares. Hoje, ainda que timidamente essa realidade dá alguns sinais de mudança [...]. (MARCHELLI, 2014, p. 1499).

¹¹ Junto com a Filosofia, também as Artes, a Educação Física e a Sociologia ganharam destaque com a edição da MP nº 746/2016 que propôs a retirada da obrigatoriedade desses componentes curriculares da etapa de ensino médio.

Para compreender as mudanças que se seguiram uma década após o contexto da LDBEN/1961, é crucial lembrar que ao longo dos anos 1960, em meio a diversos movimentos político-culturais, vários países da América Latina sofreram golpes de Estado e grande parte da sociedade empreendeu vigorosas lutas para restabelecer valores e princípios democráticos. Nesse cenário, no ano de 1964, o Brasil passou a viver sob um Regime Militar que marcou profundamente as esferas da vida social, política, cultural e educacional.

No vazio criado pelo fim do populismo no início da década de 1960, afloraram as condições históricas necessárias para a reorganização das forças mais conservadoras, mas não sem uma permanente luta pelo poder em torno das questões educacionais e políticas mais amplas. (OLIVEIRA, 2002, p. 65).

No âmbito educacional, foi sancionada a Lei n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971, que atualizava a LDBEN/1961. Essa atualização estabeleceu as Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus, seguindo a mesma lógica de definição da organização curricular, com um núcleo comum obrigatório e uma parte diversificada para atendimento das demandas das escolas, porém de uma forma muito mais detalhada, preenchendo carências que se mostravam na LDBEN/1961. Contudo, ao preencher essas lacunas, definindo o ensino técnico como conteúdo obrigatório da parte diversificada, as novas diretrizes estabeleceram de forma contundente uma profissionalização compulsória do ensino secundário no Brasil.

Por determinação dessa lei, o ensino secundário, o ensino normal, o ensino técnico industrial, o ensino técnico comercial e o ensino agrotécnico fundiram-se. Todas as escolas deveriam oferecer somente cursos profissionais – então chamados de *profissionalizantes* – destinados a formar técnicos e auxiliares técnicos para as mais diversas atividades econômicas. Os cursos exclusivamente propedêuticos, como o antigo colegial (clássico e científico), não teriam mais lugar nesse nível de ensino. (CUNHA, 2014, p. 914-915. *Grifos no original*).

Essas modificações na estrutura curricular da parte diversificada, que instituíam a profissionalização compulsória, visavam atender às demandas econômicas desse contexto. Sendo assim, as escolas passaram a formar “técnicos para ocuparem vagas específicas no mercado de trabalho oriundo das políticas desenvolvimentistas que o governo militar implantou no Brasil” (MARCHELLI, 2014, p. 1504).

Cunha (2014) observa que estudantes e alguns educadores posicionaram-se de forma crítica à profissionalização compulsória do ensino secundário, apontando problemas de ordem técnica e política. Também se manifestaram contrários à reforma proprietários e diretores de escolas privadas, demonstrando preocupações de ordem econômica para sua implementação. Desse modo, o conjunto de críticas à reforma do ensino profissionalizante assumiu uma dimensão política, gerando tensões que desencadearam diversos processos de revisão da reforma e perduraram até o fim da Ditadura Militar, que se deu como resultado das incansáveis lutas pela redemocratização do Estado brasileiro, levando os militares a deixarem o poder no ano de 1985.

Vale destacar que durante a Ditadura Militar, as disciplinas de Filosofia e Sociologia, que historicamente são objeto de disputa, deixaram de ser optativas e passaram a não ser mencionadas nem consideradas na oferta curricular das escolas brasileiras. Recentemente, com a edição da MP nº 746/2016, os embates sobre o lugar e a importância dessas disciplinas no currículo escolar ressurgiram com força em todo o país. Cabe, portanto, um espaço neste capítulo para evidenciar as disputas em torno destas e de outras disciplinas, como as Artes e a Educação Física, que também tiveram sua importância colocada em questão pela MP nº 746/2016.

A Filosofia esteve presente na educação brasileira desde o período colonial, ainda que voltado às elites. Sua obrigatoriedade no currículo escolar data de meados do século XX, a partir da Reforma Capanema de 1942. Contraditoriamente, essa mesma reforma marca o fim da obrigatoriedade da Sociologia na escola secundária, que teve seu início como disciplina escolar nos primeiros anos da República Brasileira. Vimos que no ano de 1961, com a Lei 4.024/61, a Filosofia deixa de ser obrigatória, passando a ser disciplina optativa. Dessa forma, as disciplinas de Filosofia e Sociologia encontravam-se em situação dúbia em relação ao espaço e ao papel que lhe caberiam no currículo do ensino de nível médio. Com a Lei 5.692 promulgada em 1971, em tempos de ditadura militar, a Filosofia é retirada da estrutura curricular, sendo marginalizada da escolarização básica, ganhando força nos debates sobre a importância de sua obrigatoriedade nos anos que seguiram e conquistando espaço pouco a pouco na legislação apenas em meados da década de 1990. O debate sobre a obrigatoriedade do ensino de Sociologia também marcou esse período da história e ganhou força na medida em que a Sociologia esteve ligada ao ensino profissionalizante a partir das reformas propostas pela LDBEN/71.

Após diversas disputas e episódios legislativos que colocaram a Filosofia e a Sociologia em lugares ambíguos e obscuros na estrutura curricular brasileira, apenas em 2008, sob a gestão do PT e tendo Fernando Haddad como Ministro da Educação, foi sancionada a Lei n.º 11.684/2008 que garantiu a obrigatoriedade dessas disciplinas no currículo escolar do ensino médio.

Diferentemente da Filosofia e da Sociologia, a disciplina de Educação Física, que também foi alvo de negociações provocadas pela edição da MP n.º 746/2016, tem um histórico de disputas muito mais alinhado aos interesses hegemônicos da época. Cabe salientar o fato de que a Educação Física “traz em sua base epistemológica o caráter fisiológico provindo do saber médico aliado às práticas físicas da instrução militar” (ALBUQUERQUE, 2009, p. 2247). Nesse sentido, ainda na década de 1930, a Educação Física foi instituída como disciplina escolar obrigatória sustentando-se em um ideal nacionalista e eugenista de sociedade, influenciado pelas experiências europeias que viviam sob o nazismo e o fascismo na época (ALBUQUERQUE, 2009).

No contexto da ditadura militar brasileira, a Educação Física não apenas manteve-se obrigatória no currículo dos cursos primário e secundário, como também era compreendida como uma prática educacional importante no sentido de contribuir com os objetivos e interesses políticos e econômicos do governo. A Educação Física, nascida sob o signo da técnica (SOARES, 1998 *apud* OLIVEIRA, 2002), foi apropriada na legislação educacional brasileira da época como prática importante para desenvolver a aptidão física, a competitividade, ordem, disciplina, coesão nacional e senso moral e cívico (BETTI, 1991 *apud* OLIVEIRA, 2002, p. 64). Com base nesses pilares político-ideológicos, foi emitido o Decreto n.º 69.450, de 1.º de Novembro de 1971, regulamentando o Art. 22 da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que trata da obrigatoriedade da prática da educação física em todos os níveis da escolarização, enfatizando que “A educação física, atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional” (BRASIL, 1971). Além disso, alguns pesquisadores argumentam que haveria um pressuposto de que a prática da Educação Física e, conseqüentemente, o estímulo pela prática esportiva, amainariam a participação popular nos processos reivindicatórios e nos movimentos sociais contrários ao governo (OLIVEIRA, 2002).

Outro componente curricular que ganhou destaque no debate público com a edição da MP nº 746/2016 foi as Artes. Desde o período colonial até a proclamação da República do Brasil, as Artes eram parte da educação humanista que atendia à elite da recém formada sociedade brasileira. Durante a ditadura militar, as Artes foram incluídas no currículo escolar obrigatório do ensino de 1º e 2º graus como Educação Artística, repercutindo em um modelo específico de formação de professores para esse componente curricular. Barbosa (2017) argumenta que esse modelo de ensino sustentava-se na ideia de arte como recreação e na figura do professor polivalente, supostamente capaz de ensinar música, desenho, artes cênicas e artes plásticas com uma formação aligeirada e generalista. Para a autora, “a Ditadura de 1964 [...] tornou a Arte obrigatória no Ensino de Primeiro e Segundo Grau com o objetivo de mascarar humanisticamente o excessivo tecnologismo da reforma educacional imposta que pretendia profissionalizar os adolescentes no Ensino Médio.” (BARBOSA, 2017, p. 9).

Contrários a esse entendimento generalista sobre o ensino de artes, artistas educadores da Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB) lutaram pela aprovação da Lei nº 3.278, de 2 de maio de 2016, que se refere à obrigatoriedade de Música, Teatro, Artes Visuais e Dança como componentes curriculares independentes no currículo da educação básica. Contudo, em setembro de 2016 – quatro meses depois da lei que regulamentava o ensino de artes na educação básica –, a MP nº 746/2016 retirou a obrigatoriedade do ensino de artes do ensino médio, dando para o § 2º do Art. 26 a seguinte redação: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, *constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental*, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (BRASIL, 2016 – MP 746), retirando a obrigatoriedade das Artes no ensino médio.

Como resultado das reações e manifestações críticas à edição da MP nº 746/2016, esses pontos foram revisados e revogados pela Lei nº 13.415/2017, restabelecendo a oferta dos conhecimentos de Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física no currículo do ensino médio, ainda que de forma bastante genérica expressa sob a designação de “estudos e práticas”, como veremos no decorrer das discussões apresentadas nesta pesquisa.

Houve, com o fim da ditadura militar no Brasil, algumas mudanças em relação à compreensão sobre essas disciplinas e sobre o próprio currículo escolar, a partir de novas

disputas pela hegemonia no campo da educação. Esses processos, contudo, não se deram sem conflitos e negociações, como a história nos evidencia.

Em tempos de redemocratização, tivemos dois marcos legislativos importantes para a educação pública nacional: a Constituição Federal de 1988 e a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que após oito anos em debate no Congresso Nacional, estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor atualmente. A LDBEN/1996 foi editada um ano depois que o MEC foi transformado em Ministério da Educação, emancipando-se da área da Cultura, e passando a assumir exclusivamente a responsabilidade pela pasta da educação nacional.

Pela Constituição Federal, fica estabelecido, no artigo 208, que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [entre outras atribuições] progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio” (BRASIL, 1988), tendo sido formalizado, assim, o interesse em estender a toda a população brasileira a oferta de ensino de nível médio. Essa foi uma conquista importante dos tempos de restabelecimento do Estado democrático, mas outras demandas mostravam-se necessárias, já que a educação de nível médio mantivera um caráter compulsório de formação profissional e preocupantes índices de frequência e desempenho escolar. Diante desses aspectos residuais das políticas do governo militar, “passou-se, no governo Fernando Henrique Cardoso, à apartação obrigatória entre os cursos de ensino médio de caráter geral e os cursos profissionais, a ponto de o Decreto n. 2.208/97 proibir a existência do ensino técnico integrado” (CUNHA, 2014, p. 932).

Nessa conjuntura, a LDBEN/1996 estabeleceu uma nova organização das etapas da educação, que passam a compor a Educação Básica, dividida em educação infantil; ensino fundamental e ensino médio. Dessa forma, o ensino médio passa a ser a etapa conclusiva da educação básica, assumindo as finalidades de consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; preparação básica para o trabalho e o exercício da cidadania; formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996). Bernardim e Silva (2014) avaliam que ao consagrar o Ensino Médio como Educação Básica, a LDBEN/1996 configura “um aspecto realmente positivo no sentido da definição de uma identidade para essa etapa educacional, em que pese não ter sido

assegurada a necessária condição de obrigatoriedade” (BERNARDIM; SILVA, 2014, p. 26). Os autores acrescentam que no contexto de elaboração da LDBEN/1996, “as críticas a um Ensino Médio elitista e excludente apontavam para a necessidade de se tomar o mundo do trabalho como referência para a definição da identidade dessa etapa da educação” (BERNARDIM; SILVA, 2014, p. 26).

Outro aspecto importante presente na LDBEN/1996 é a organização curricular por área do conhecimento que essa legislação inaugura, visando romper com uma concepção disciplinar e fragmentada de currículo concebida pela legislação anterior.

A LDB, lei modernizante e descentralizadora, reconhece que conteúdos e competências podem ser transmitidos por intermédio de diversas combinações curriculares. Não fixa disciplinas obrigatórias, mas áreas de conhecimento, permitindo que muitos conteúdos sejam transmitidos como temas transversais, eliminando a excessiva compartimentalização dos currículos. (DURHAM, 2010, p. 158).

Entretanto, essa proposta se sustentava no argumento de que “a organização do currículo com base nos saberes disciplinares tradicionais não mais responderia às demandas da esfera produtiva, especialmente no que diz respeito à formação para o *mundo do trabalho*” (BERNARDIM; SILVA, 2014, p.27. *Grifo dos autores*).

Com a finalidade de normatizar as mudanças na estrutura educacional, estabelecidas pela LDBEN/1996, e de acompanhar as mudanças no setor produtivo e o desenvolvimento das novas tecnologias do mundo contemporâneo, foram elaboradas Diretrizes Curriculares Nacionais para todas as etapas e modalidades da educação básica. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) foram estabelecidas por meio da Resolução n.º 3, de 26 de janeiro de 1998. Além de ratificar a organização curricular por áreas do conhecimento, manteve a separação entre ensino médio e educação profissional. Os desdobramentos dessa dicotomia ressurgiram em 2004, com a revogação do decreto que proibia a integração entre formação geral e profissional no ensino médio, sendo substituído pelo Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004 e, posteriormente, pela Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008, “no âmbito de uma nova política, tanto para o ensino médio quanto para a formação profissional a ele associada, que permitia a realização de ações mais integradas entre ambos” (MOEHLECKE, 2012, p. 41). Contudo, desde então “procuram-se meios e modos de articulação, cujo desfecho encontra-se indeterminado” (CUNHA, 2014, p. 932).

Em face desses movimentos e dos desafios relacionados à dicotomização entre o ensino médio e a formação profissional, é importante também lembrar que foi no período dos anos 1990 que se consolidou no campo educacional brasileiro o ensino por competências. Esse enfoque nas competências evidencia um fortalecimento da relação da educação com o mercado de trabalho e o mundo empresarial.

A partir dos anos 70 do século XX, a palavra competência surge associada à qualificação profissional, vinculando-se ao posto de trabalho e associando-se ao coletivo, à organização. Nesta perspectiva empresarial, a competência é interpretada como uma forma de flexibilização laboral [...]. (DIAS, 2010, p. 74).

Como parte da ofensiva neoliberal que ganhou força durante a gestão do PSDB, no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), o ensino por competências foi incorporado nas DCNEM/1998, ocasionando desde então um amplo debate acadêmico que vem problematizando esse enfoque nas competências e as suas implicações para a educação, tendo em vista a perspectiva educacional hegemônica sustentada pelos ideais de mercado e do capital. Como desdobramentos dessas políticas, pode-se dizer que a introdução das competências na educação também abriu as portas para o gerencialismo no campo educacional brasileiro.

[...] expressões que denominam o docente como “gestor de competências” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 199) remetem a ideias que não parecem condizer com essa figura de indivíduo transformador, agente de mudança, facilitador de experiências, que ao longo do tempo foram conferidas a ele. Em seu lugar, outras funções passam a ser atribuídas ao professor, tais como: sujeito encarregado de planejar, de executar e de avaliar determinados programas, com o objetivo de atingir certos resultados esperados *a priori*. (MIGUEL; TOMAZETTI, 2013, p. 51).

É interessante perceber como o discurso do gerencialismo foi sendo construído com base no conceito das competências, se fortalecendo no bojo das políticas neoliberais e se consolidando nos pilares de uma racionalidade técnica, pautada pelo discurso da eficiência e dos resultados. Para além dessas questões, um grande desafio relacionado ao ensino por competências deve-se ao fato de que o deslocamento desse conceito para a educação assume diversas definições, promovendo diferentes modos de compreendê-lo pedagógica e metodologicamente, especialmente no contexto escolar. “Ou seja, um conceito que não é definido claramente dificulta proporcionar materialidade à ideia, fazendo com que esta se dilua em diferentes versões, muitas vezes baseadas no ‘eu acho’, caindo assim no senso

comum.” (MIGUEL; TOMAZETTI, 2013, p. 47). A respeito dessa confusão e obscuridade em torno do conceito de competências, Bernardim e Silva (2014) argumentam que

A multiplicidade de origens e significados atribuídos ao termo competências entre os diferentes dispositivos normativos culminaram em um discurso fragmentado, mas nem por isso desarticulado. A lógica que o articula está dada pelas mudanças tecnológicas e organizacionais dos processos produtivos, conforme justificativa encontrada nos textos normativos e que, no campo da educação, conduziria à homogeneização dos requisitos de formação, marcados, especialmente, pelo atendimento a demandas advindas do mercado de trabalho. (BERNARDIM; SILVA, 2014, p. 27).

Esse aspecto do ensino por competência ganhou força novamente no atual contexto de Reforma do Ensino Médio, especialmente com as definições da BNCC pautadas por esse entendimento.

As DCNEM/1998 também previam uma base nacional comum organizada por áreas do conhecimento, com tratamento metodológico interdisciplinar (BRASIL, 1998), sinalizando um avanço em relação à LDBEN/1961 e um novo patamar para pensar as ações políticas de elaboração e desenvolvimento da BNCC, que ganhou uma primeira versão do documento no ano de 2015 – ainda que essa construção tenha sido realizada sobre bases muito mais complexas, como veremos adiante.

No contexto desses movimentos de propostas curriculares, no ano de 1998, foi criada a prova de Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com objetivo de avaliar o desempenho de estudantes concluintes do ensino médio. Como consequência do papel central das avaliações em larga escala na definição dos currículos escolares, o ENEM passou a desempenhar o mecanismo de seleção para ingresso em instituições de ensino superior, no ano de 2009, condicionando fortemente a organização curricular do ensino médio.

Diante da falta de identidade, o ensino médio continua caracterizado pela dupla negação: já não é o ensino fundamental, destinado a todos; nem é ainda o ensino superior. O Exame Nacional do Ensino Médio – Enem –, inserido na estrutura educacional brasileira [...] com a dupla função de exame de saída do ensino médio e de ingresso no superior, jamais chegou a exercer a primeira, ao passo que se tornou sinônimo da segunda. (CUNHA, 2014, p. 932).

Nessa perspectiva, Silva, Alves Neto e Vicente (2015) argumentam que não apenas o ENEM, mas também o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) desempenham um papel fundamental na definição das

propostas curriculares e das práticas pedagógicas, funcionando como uma espécie de “base curricular comum”. Outro documento importante na definição das propostas curriculares desse contexto, na medida em que mantiveram um elo com as matrizes de referência do ENEM e do SAEB, foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), definidos pelo MEC de 1997 a 2002 para todas as etapas da educação básica. O documento voltado para o ensino médio foi divulgado no ano de 2000, construído a partir da LDBEN/1996 e das DCNEM/1998, com finalidade de reforçar a organização curricular dessa etapa escolar por áreas do conhecimento, bem como “difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias” (BRASIL, 2000, p. 4).

Marchelli (2014) argumenta que os PCN foram muito criticados por estabelecerem os conhecimentos que deveriam ser ensinados em cada área do conhecimento e por desprezarem as realidades locais das escolas e redes de ensino. Cortinaz (2019) afirma que uma das críticas direcionadas a esse documento refere-se à ideia de que buscavam “estabelecer-se como um currículo nacional sem terem sido construídos e pactuados com os estados e municípios” (CORTINAZ, 2019, p. 16). Contudo, a declaração do MEC era de que os PCN não tinham caráter obrigatório, sendo apenas voltados para oferecer aporte didático aos professores e professoras. Moehlecke (2012) e Silva, Alves Neto e Vicente (2015) sinalizam que a crítica mais contundente a esses documentos foi no sentido de denunciar que esses referenciais curriculares adotavam uma pedagogia baseada em competências e habilidades que reforçariam uma formação voltada às demandas do mercado de trabalho, alinhando-se às políticas neoliberais do governo FHC.

A reação mais crítica foi direcionada às propostas do Ensino Médio [...] Tanto é assim que a primeira ação da antiga Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (SEMTEC), no início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, foi “reorganizar e reinterpretar os PCNEM e DCNEM” (Lodi, 2004), reelaborando-os com o título de Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM), que foram concluídas em 2006, para todas as áreas e seus componentes curriculares. (SILVA; ALVES NETO; VICENTE, 2015, p. 334).

No curso dessas ações, é importante lembrar que os anos 1990 foram marcados por um extensivo processo de abertura das escolas públicas às classes populares. Esse processo ocorreu na medida em que a LDBEN/1996 passou a definir o ensino médio como etapa integrante da educação básica, constituindo as bases para a obrigatoriedade da sua oferta a todos os jovens brasileiros.

As escolas públicas de ensino médio no Brasil até então [meados dos anos 1990] eram restritas a jovens das camadas altas e médias da sociedade [...] Elas passam então a receber um contingente de alunos cada vez mais heterogêneo, marcado pelo contexto de uma sociedade desigual, com altos índices de pobreza e violência que delimitam os horizontes possíveis de ação dos jovens na sua relação com essa instituição [escola]. Os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente se tornam mais explícitos em seu interior, interferindo nas suas trajetórias escolares e sentidos atribuídos a ela. (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 255).

Apesar desse processo de democratização das escolas públicas ter iniciado nos anos 1990, apenas mais tarde, com a Emenda Constitucional n.º 59/2009, foi estabelecida a ampliação da obrigatoriedade escolar para a faixa dos 4 aos 17 anos de idade, evidenciando, finalmente, “compromisso estatal com a universalização do Ensino Médio” (REIS; CORSETTI; VIZZOTTO, 2015, p. 465). Krawczyk (2011) considera que esses movimentos políticos de “inclusão do ensino médio no âmbito da educação básica e o seu caráter progressivamente obrigatório demonstram o reconhecimento da importância política e social que ele possui” (KRAWCZYK, 2011, p. 754). Para a pesquisadora, é importante, contudo, alertar para “a necessidade de ampliação dos recursos disponíveis a fim de criar condições de atendimento a toda a população de 15 a 17 anos” (KRAWCZYK, 2011, p. 755).

Nesta perspectiva, havia sido instituído, no ano de 2006, por meio de Emenda Constitucional, regulamentada pela Lei n.º 11.494/2007 e pelo Decreto n.º 6.253/2007, o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação). Em substituição ao FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), criado em 1998 como fundo de financiamento para o ensino fundamental, o FUNDEB passou a estender suas fontes de financiamento à etapa do ensino médio, com a justificativa de ampliação do acesso a essa etapa educacional e de assegurar a permanência dos jovens na escola.

No entanto, apesar da importante conquista de ampliação do acesso gratuito ao ensino médio, persiste nessa etapa da educação um cenário preocupante, que vem acompanhando esse processo de expansão, marcado por elevados índices de distorção idade/série, reprovação, evasão escolar e até mesmo de jovens que não acessam esse nível de ensino.

[...] estudos da OCDE apontam o Brasil como um dos países com o maior número de pessoas sem diploma de ensino médio; mais da metade dos adultos (52%) com idade entre 25 e 64 anos não atingiram esse nível de formação. Entre os jovens em idade escolar, embora a taxa de escolarização seja de 87,2%, a taxa ajustada de frequência escolar líquida foi de 68,4%, indicando quase 2 milhões de estudantes atrasados e 1,3 milhão fora da escola; os dados mostram que é no ensino médio que estão as taxas mais altas de atraso e evasão, indicando que os jovens se distanciam das possibilidades de acesso à educação, enquanto direito fundamental. (KUENZER, 2020, p. 59).

Esse retrato da escolarização brasileira mostra que o país não tem conseguido progredir na superação dos desafios de acesso e de permanência dos jovens na escola. Além disso, a conjuntura de pandemia e ensino remoto intensificaram as taxas de abandono e, conseqüentemente, os números de jovens fora da escola.

Em face desse cenário, Krawczyk (2011) argumenta que o processo de expansão do acesso ao ensino médio, da forma como foi conduzido, reproduz as desigualdades sociais, regionais, raciais, de gênero e de formação dos jovens. Para a pesquisadora, “além dos desafios da universalização do acesso e da igualdade de oportunidades educacionais, também permanecem desafios referentes aos conteúdos a serem ensinados, à formação e remuneração dos professores, às condições de infraestrutura e gestão escolar, aos investimentos públicos realizados, entre outros” (KRAWCZYK, 2011, p. 755-756).

Com base nessas demandas, ressurgiu com força a necessidade de criar um Plano Nacional de Educação (PNE) que propusesse metas e objetivos para orientar as ações do governo no âmbito da educação brasileira. Os alicerces da ideia de um plano nacional foram implantados por um movimento de intelectuais da elite brasileira, que lançou um “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, no ano de 1932, reivindicando a reorganização educacional conforme as demandas econômicas para o desenvolvimento do país. Contudo, o primeiro PNE com força de lei foi elaborado tendo em vista a LDBEN/1996, sendo aprovado pela Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. A elaboração do documento considerou um diagnóstico da educação no Brasil até o final dos anos 1990, estabelecendo objetivos e metas, no bojo dos interesses políticos, econômicos e culturais daquele contexto, para cumprimento dentro de uma década. Desse modo, o PNE 2001-2011 passou a justificar a expansão do ensino médio como um “poderoso fator de formação para a cidadania e de qualificação profissional” (BRASIL, 2001, s/p), expressando o compromisso com sua universalização tendo em vista atender às demandas do mercado de trabalho que se expandia. No radar dessas metas, é importante salientar que,

no ano de 2018, o percentual de jovens de 15 a 17 anos fora da escola ainda era de 11,8%, equivalente a 1,1 milhão de jovens, segundo os dados divulgados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad). Evidencia-se, assim, que, atualmente, as metas e estratégias que constituem o PNE 2014-2024 mantêm a universalização do ensino médio – entre tantos outros desafios – no seu horizonte de concretização, demonstrando que estamos longe de oferecer educação básica e de qualidade para toda a nossa população jovem¹².

Na medida em que esses desafios educacionais e pedagógicos persistem e os indicadores de reprovação, evasão e distorção idade/série mantiveram-se expressivos, foram desenvolvidas propostas de mudanças curriculares voltadas para o ensino médio através do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria Ministerial n.º 971, de 9 de outubro de 2009. Esse programa tinha como objetivo o fortalecimento de propostas curriculares inovadoras, por meio de apoio pedagógico e financeiro, com o compromisso de

estabelecer mudanças significativas nas escolas públicas de ensino médio [...], revertendo os dados relativos a esta etapa da educação básica, capaz de incorporar componentes que garantam maior sustentabilidade das políticas públicas, reconhecendo a importância do estabelecimento de uma nova organização curricular, que possa fomentar as bases para uma nova escola de ensino médio. (BRASIL, 2009, p. 16).

Ainda em 2009, em continuidade a essas ações de reformas curriculares, o MEC reuniu uma equipe de especialistas para revisar e atualizar as diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas da educação básica. Esse trabalho resultou nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNEB), que foram aprovadas em 2010 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), criado em 1995 em substituição ao CFE. A partir das DCNEB, a discussão sobre o documento voltado para o ensino médio resultou no Parecer n.º 5/2011 do CNE/CEB, que aprova o Projeto de Resolução sobre as DCNEM/2012, expressando que

apesar das ações desenvolvidas pelos governos estaduais e pelo Ministério da Educação, os sistemas de ensino ainda não alcançaram as mudanças necessárias

¹² Se considerarmos a distorção idade/série e a população de adultos e idosos sem escolarização de nível médio, esses dados são ainda mais significativos e distantes da meta de proporcionar formação básica a toda a população brasileira.

para alterar a percepção de conhecimento do seu contexto educativo e ainda não estabeleceram um projeto organizativo que atenda às novas demandas que buscam o Ensino Médio. [...] mais de 50% dos jovens de 15 a 17 anos ainda não atingiram esta etapa da Educação Básica e milhões de jovens com mais de 18 anos e adultos não concluíram o Ensino Médio, configurando uma grande dívida da sociedade com esta população. (BRASIL, 2011, p. 4).

Sendo assim, as DCNEM/2012 sinalizavam para algumas mudanças estruturais dessa etapa escolar, argumentando que o ensino médio vivia uma estagnação ao longo da década de 2000, apesar de um cenário de maior desenvolvimento econômico e maior investimento na área da educação em relação à década de 1990 (MOEHLECKE, 2012). A explicação para essa estagnação, segundo o MEC e CNE, estaria na oferta de um ensino pouco atraente aos alunos e alunas, com um currículo denso e rígido que não atenderia às demandas da sociedade e dos jovens. Nesse sentido, as DCNEM/2012 apontavam para possibilidades de uma organização curricular “mais atrativa e flexível, capaz de atrair o aluno para o ensino médio e combater a repetência e a evasão” (MOEHLECKE, 2012, p. 53).

O Parecer 05/2011 do CNE/CEB parte do reconhecimento de que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio estão ancoradas na necessidade de conferir outra dinâmica a essa etapa da educação básica e de buscar novas formas de organização do currículo com vistas à ressignificação dos saberes escolares para que sejam capazes de conferir qualidade e ampliar a permanência dos jovens na escola. Nesse sentido, o texto normativo traz um conjunto de argumentações que buscam qualificar e contextualizar suas proposições: a educação como direito social; o Ensino Médio com qualidade social; o sentido da escola para as “juventudes”; as especificidades do Ensino Médio noturno, da educação de jovens e adultos, dos quilombolas, indígenas e do campo, os estudantes da educação especial, estão entre os argumentos que explicam as propostas para a organização curricular segundo essas diretrizes. (BERNARDIM; SILVA, 2014, p. 33).

Além desses elementos mencionados por Bernardim e Silva (2014), as DCNEM/2012 também enfatizam alguns princípios pedagógicos importantes para qualificar socialmente os currículos e, em última instância, as escolas públicas. Esses princípios traduzem-se pela formação integral do estudante; trabalho como princípio educativo; pesquisa como princípio pedagógico; indissociabilidade entre teoria e prática; reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo e das culturas a eles subjacentes; integração dos conhecimentos na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização (BRASIL, 2012). A partir desses aspectos mais progressistas incorporados nas diretrizes curriculares voltadas para o ensino médio,

podemos perceber avanços nos sentidos atribuídos a essa etapa escolar, percebendo também um despontar de culturas historicamente silenciadas no currículo, o que significa um grande avanço em termos de legislação educacional.

[...] levando-se em conta o contexto socioeconômico em que foram concebidas, as DCNEM (2012) sinalizam, em comparação com a sua versão anterior (1998), uma visão mais clara e posicionamento mais crítico quanto à necessidade de um esforço articulado entre tipos e níveis de educação, formal ou não, como resposta à educação continuada demandada pela contemporaneidade, mas não restrita ao mercado de trabalho [...]. (BERNARDIM; SILVA, 2014, p. 33).

Nesse contexto de avanços no campo das políticas curriculares, em 2013 iniciou-se no Brasil um significativo movimento de ações políticas e pedagógicas diante das demandas de superação de grandes desafios ainda persistentes no âmbito do ensino médio. No conjunto das propostas mais progressistas alinhadas com as DCNEM/2012, foi estabelecido o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), regulamentado pela Portaria Ministerial n.º 1.140, de 22 de novembro de 2013. As ações do PNEM previam atividades de organização de encontros de formação para professores e coordenadores pedagógicos, com objetivo de promover avanços na consolidação das políticas curriculares daquele contexto. Além disso, essas ações manifestaram o compromisso assumido pelo MEC, e por grande parte das secretarias de educação, em fomentar a valorização dos profissionais da educação por meio da formação continuada. Os debates realizados nesse período tinham como base as DCNEM/2012, as quais “trouxeram novos elementos para se pensar a educação de nível médio no Brasil, e induzir reformas curriculares” (REIS; CORSETTI; VIZZOTTO, 2015, p. 468).

Enquanto as ações do ProEMI e do PNEM, articuladas em âmbito nacional, estavam em desenvolvimento em toda a rede pública de ensino, formou-se na Câmara dos Deputados, uma Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio – CEENSI. Em novembro de 2013, essa comissão criou o Projeto de Lei (PL) n.º 6.840 que previa a alteração da LDBEN/1996 no que diz respeito à oferta e organização curricular do ensino médio. Como desdobramentos dessas ações, teve início o processo que resultou, de modo muito controverso, na Reforma do Ensino Médio.

Instituída por Medida Provisória (MP n.º 746/2016), em meio a um contexto marcado por profunda instabilidade política, imediatamente após o *impeachment* da ex-

presidenta Dilma Rousseff, do PT, caracterizado como golpe parlamentar¹³ – essa reforma demonstrava suas fragilidades para aprovação no debate político e educacional. Além disso, o caráter emergencial que a MP colocava para a aprovação da Reforma do Ensino Médio, em um cenário político-econômico de crise e incertezas, levanta suspeitas sobre os interesses e as implicações dessa política. Mesmo sob duras críticas e manifestações contrárias de diversos setores sociais, a MP n.º 746/2016 foi convertida na Lei n.º 13.415, em 16 de fevereiro de 2017, estabelecendo novos parâmetros para pensar, debater e construir um novo currículo para o ensino médio.

Para compreender melhor esse processo e sua complexidade, é importante destacar alguns pontos de tensionamento entre as DCNEM/2012 e a atual Reforma do Ensino Médio, evidenciando as redefinições que marcaram a trajetória dessa política curricular. Sendo assim, é interessante notar que o Parecer n.º 5/2011 do CNE/CEB expressava o seguinte:

Os sistemas educativos devem prever *currículos flexíveis*, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de *escolher o percurso formativo que atenda seus interesses, necessidades e aspirações*, para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com proveito, até a conclusão da Educação Básica. (BRASIL, 2011, p. 12, *grifos meus*).

Além disso, a Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012, que define as DCNEM/2012, estabelece como um dos objetivos dos estabelecimentos de ensino

fomentar alternativas de diversificação e *flexibilização*, pelas unidades escolares, de formatos, componentes curriculares ou formas de estudo e de atividades, estimulando a construção de *itinerários formativos* que atendam às características, interesses e necessidades dos estudantes e às demandas do meio social, privilegiando propostas com opções pelos estudantes. (BRASIL, 2012, p. 8, *grifos meus*).

Com base nesses destaques, vemos que as diretrizes estabelecidas para o ensino médio incluíam a possibilidade de flexibilização curricular, admitindo diversas formas de organização dos conhecimentos escolares, propondo melhor adequação às demandas dos

¹³ O *impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff, no ano de 2016, resultou de “um processo conturbado e carregado de dúvidas sobre sua legalidade e legitimidade que o levou a ser chamado de golpe” (FERRETTI; SILVA, 2017, p. 386). Esse processo foi pautado em definições arbitrárias e conduzido de modo que “forças políticas utilizam-se de aparatos previstos na Constituição, reinterpretando-os de forma ilegítima, forçando o sentido previsto na Carta Constitucional, para promover um golpe parlamentar” (CAETANO; COMERLATTO, 2018, p. 23).

jovens e da sociedade e maior valorização da autonomia das escolas. Ainda que nesses documentos estejam sinalizados alguns aspectos que aparentemente se assemelham à Reforma do Ensino Médio, é crucial considerar o contexto em que essas discussões foram levantadas e o cenário político oportuno que levou as expressões de “flexibilização”, “percursos” e “itinerários formativos” a serem redefinidas pelos interesses de grupos empresariais, reinterpretadas por uma perspectiva fragmentária e traduzidas em uma proposta muito particular de flexibilização curricular que não necessariamente aquela que estava em curso nos debates sobre o ensino médio.

Nota-se que nas DCNEM/2012, as sugestões de flexibilização indicam claramente possibilidades de organizações curriculares mais flexíveis, ou seja, a flexibilidade recai sobre a *organização* do currículo, sem comprometimento da oferta dos conhecimentos. Essas diretrizes estabelecem, no Art. 7º, que

A organização curricular do Ensino Médio tem uma base nacional comum e uma parte diversificada *que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes*, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais. (BRASIL, 2012, p. 2. *Grifos meus*).

Em contrapartida, a expressão de flexibilização enunciada na/ pela Reforma do Ensino Médio sugere uma flexibilização da própria oferta de conhecimentos que se evidencia, por exemplo, pelo tratamento dado ao ensino de Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física como “estudos e práticas” relativizando a obrigatoriedade da oferta dessas disciplinas na estrutura curricular. Além disso, a proposta de flexibilização curricular também sugere uma ideia de segmentação das áreas do conhecimento em itinerários formativos, ofertados conforme as possibilidades de cada instituição de ensino, o que parece reafirmar os pressupostos de fragmentação do currículo e de relativização da oferta dos conhecimentos, especialmente em uma conjuntura social, econômica e educacional muito desigual. Esses contrastes sinalizam que a proposta da flexibilização curricular assumiu, nessa trajetória, uma roupagem muito mais alinhada com os interesses neoliberais e mercadológicos de uma aliança conservadora que se (re)articulou no país (APPLE, 2000; CARLSON; APPLE, 2003; GANDIN; HYPOLITO, 2003) e assumiu o poder através do golpe parlamentar em 2016.

Essa historicização da trajetória do ensino médio nos mostra, portanto, que houve uma articulação política dos grupos progressistas em torno da discussão sobre educação e currículo, reconhecendo a necessidade de uma reforma curricular do ensino médio e estabelecendo algumas pautas importantes para essas ações. Contudo, o cenário de crise política, o enfraquecimento das forças progressistas e os cortes do poder público no investimento das políticas de fortalecimento da educação pública que estavam em curso, foi um terreno fértil para que outras articulações, de grupos liderados pela força política e ideológica neoliberal, pudessem colocar os seus próprios princípios como pilares dessa reforma – evidenciando o ensino médio como um território contestado.

No próximo capítulo, apresento os aprofundamentos sobre o a reforma do ensino médio, suas relações com a BNCC e as problemáticas em torno dessas políticas, tendo em vista seus atravessamentos no campo do currículo.

3. A Reforma do Ensino Médio: contexto e intersecções com o campo do currículo

A Lei n.º 13.415/2017 promoveu uma profunda reforma do ensino médio “com repercussões sobre as finalidades da educação nacional, sobre a organização curricular dessa etapa de ensino, bem como sobre o trabalho pedagógico, o financiamento da educação básica, o trabalho docente e futuro profissional dos egressos dessa etapa de ensino” (ARAÚJO, 2018, p. 220). A abrangência e o alcance dessa reforma se mostra nas alterações da LDBEN/1996, da lei que regulamenta o FUNDEB e da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), causando uma “aparente confusão de finalidades [que] cumpre a função de tornar efetiva a nova legislação, tornando-a mais orgânica e com fator de coerção bem definido” (ARAÚJO, 2018, p. 225).

De forma didática, podemos dividir a Reforma do Ensino Médio em dois eixos de reestruturação, orientados por duas diretrizes. Os eixos que estruturam essa reforma são a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e a política de flexibilização curricular. Esses dois eixos da reforma estão alinhados com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e são regulamentados pelas DCNEM/2018. Ainda que todos esses movimentos políticos e legislativos constituam o conjunto de mudanças estruturais que caracterizam a Reforma do Ensino Médio, é importante reiterar que esta pesquisa tem como foco das análises o aspecto da flexibilização curricular, especialmente no que diz respeito à atuação dessa política no âmbito educacional do RS. No entanto, apresento um panorama dos atravessamentos que constituem essa reforma, tendo em vista uma construção relacional do contexto no qual este estudo se insere, buscando uma compreensão mais aprofundada sobre os desdobramentos e os impactos da reforma no campo do currículo.

O primeiro eixo de reestruturação curricular do ensino médio foi estabelecido pela alteração do Art. 24 da LDBEN/1996, que institui a política do EMTI. Essa política prevê a progressiva ampliação da carga horária mínima anual do ensino médio para 1.400 horas, prevendo recursos transferidos pelo MEC ao Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE) e repassados para os estados e Distrito Federal pelo prazo de 10 anos por escola, com base no número de matrículas cadastradas. A lei ainda expressa que esse repasse seja realizado de acordo com a disponibilidade orçamentária definida pelo MEC. Entretanto, nessa conjuntura, é importante destacar que a política do EMTI vem

acompanhada de um pacote de cortes orçamentários nas áreas sociais, sinalizando uma contradição em relação à proposta de investimentos na ampliação da jornada escolar.

No ano de 2016, em meio ao cenário de instabilidades e crise política, foram aprovadas as Propostas de Emenda Constitucional 241/2016 e 55/2016 (PEC 241/55)¹⁴ que aprovam a Desvinculação de Receitas da União (DRU), autorizando o governo federal a reduzir os investimentos previstos na Constituição Federal para as áreas sociais. Com base nessa proposta, foi sancionada a Emenda Constitucional n.º 95 de 2016 (EC 95/2016), “por meio da qual foi instituído o Novo Regime Fiscal que estabeleceu severas restrições às despesas primárias do país por vinte anos, a partir de 2017” (FERRETTI, 2018, p. 26).

Lima e Maciel (2018) explicam que a PEC 241/55 estabelece que os gastos primários – investimentos nas áreas sociais – sejam reajustados, a partir de 2017, anualmente, até o limite do IPCA (Índice de Preços ao Consumidor Anual), o que significa, em última instância, um congelamento desses investimentos. Em contrapartida ao congelamento desses recursos, é evidente que “insumos que sustentam e estruturam escolas, hospitais, delegacias, presídios, estradas etc., além de terem seus custos de manutenção elevados, precisam ser expandidos com base nas reais necessidades da população, as quais são crescentes e imprevisíveis” (LIMA; MACIEL, 2018, p. 6). Nesse sentido, uma vez que os recursos para a educação não sejam expandidos, os pilares que fomentam o EMTI tornam-se frágeis, tendo em vista as demandas crescentes de infraestrutura e de recursos materiais e humanos para consolidação dessa política.

Além da restrição orçamentária que compromete o desenvolvimento do EMTI, é importante destacar que “Foram definidas como prioritárias para participação no programa as escolas localizadas em áreas com menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e de baixo desempenho nas avaliações oficiais” (CHAGAS, 2019, p. 45). Esses critérios, no entanto, mostram-se incompatíveis com as demandas da realidade socioeconômica dos jovens que frequentam essas escolas. Lima e Maciel (2018) alertam que essa política desconsidera a realidade de muitos jovens brasileiros que precisam conciliar os estudos com trabalho. “Despreza, ainda, experiências de educação em tempo integral anteriormente praticadas em estados brasileiros, [...] que comprova que a extensão da jornada escolar sem a infraestrutura necessária pode mais agravar do que de inibir a evasão escolar” (LIMA;

¹⁴ A PEC 241/2016 refere-se à proposta aprovada na Câmara dos Deputados e a PEC 55/2016 é a proposta atualizada e aprovada no Senado. Ambas possuem o mesmo teor, por isso são comumente tratadas na forma PEC 241/55.

MACIEL, 2018, p. 11). Essa dissonância entre a proposição da ampliação da jornada escolar e a ação de congelamento dos investimentos em educação evidencia que,

se do ponto de vista da defesa da plena humanização dos sujeitos por via do trabalho educativo é inconcebível pensar a melhoria do rendimento escolar sem o necessário investimento no setor, para os empresários, grande mídia, instituições privadas e organismos multilaterais (UNESCO, BANCO MUNDIAL, ONU, OCDE etc.), é perfeitamente possível melhorar o desempenho dos estudantes apenas por via da otimização dos gastos e do controle e responsabilização dos agentes escolares (professores e gestores principalmente) pelos seus supostos fracassos. (FURTADO; SILVA, 2020, p. 171).

Ademais, contraditoriamente ao objetivo de melhorar os indicadores de rendimento escolar, os impactos da PEC 241/55 e da EC 95 recaem também sobre as possibilidades de cumprimento das metas do PNE 2014-2024, tendo em vista que esse documento sustenta suas metas e estratégias na ampliação dos recursos destinados para a educação, estimados em 10% do Produto Interno Bruto (PIB), o que não chegou a se concretizar durante a vigência desse plano. Pesquisadores argumentam que esse percentual do PIB “é essencial para o cumprimento das vinte metas nele expressas, que se constituem de forma articulada, demandando aumento de investimentos reais por parte da União, dos estados e municípios” (LIMA; MACIEL, 2018, p. 7). Em tempos em que a universalização do ensino médio ainda é um grande desafio para as políticas educacionais, o congelamento desses investimentos detém os avanços e as conquistas relacionadas à democratização e às ações de fortalecimento dessa etapa escolar, promovidas pelo MEC em gestões anteriores.

Na contramão desses avanços, foi instituída a flexibilização curricular, que é o segundo eixo de reestruturação da Reforma do Ensino Médio, que altera o Art. 36 da LDBEN/1996. A redação atual desse artigo, dada pela Lei n.º13.415/2017, passa a definir que “o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017). A determinação desses itinerários formativos consiste na principal mudança na organização curricular do ensino médio, que, como vimos, estava sinalizada nas DCNEM/2012. Os itinerários formativos foram definidos com base nas quatro áreas do conhecimento, já estabelecidas na legislação educacional (LDBEN/1996 e DCNEM/2012) – linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências

humanas e sociais aplicadas –, com a inclusão da formação técnica e profissional¹⁵ como uma quinta área do conhecimento e, portanto, como um dos itinerários formativos a serem oferecidos pelas escolas.

Um dos pontos da Reforma do Ensino Médio que ganhou destaque na Lei n.º 13.415/2017, no discurso e nos documentos oficiais a ela relacionados, refere-se aos “projetos de vida”, que deverão orientar a construção da parte diversificada do currículo do ensino médio e dos anos finais do ensino fundamental. A Lei n.º 13.415/2017 não é clara a respeito desse ponto, indicando apenas que “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, 2017). A definição dada pelas DCNEM/2018 indica que o projeto de vida seja um princípio orientador das formas de organização e oferta do ensino médio. A Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as diretrizes curriculares nacionais do ensino médio, estabelecendo as DCNEM/2018, especifica “projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante” (BRASIL, 2018a). Essas noções são reforçadas ao longo de todo o documento da BNCC, que expressa ainda a definição de projetos de vida como “eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas” (BRASIL, 2018b, p. 472). No âmbito estadual do RS, os projetos de vida foram definidos como componente curricular do NEM, como veremos nos capítulos de análise.

Outro destaque importante na Lei n.º 13.415/2017 diz respeito à definição de que cada instituição de ensino tem autonomia para estabelecer os critérios de organização dos itinerários formativos. Além disso, as escolas podem optar pela construção de um itinerário formativo integrado, a partir dos componentes curriculares da BNCC e das áreas do conhecimento que definem os itinerários formativos (BRASIL, 2017). A legislação ainda prevê que alunos e alunas egressos do ensino médio poderão cursar mais um itinerário formativo, no ano letivo subsequente, em instituição de ensino que tenha disponibilidade de vagas para tal atendimento (BRASIL, 2017).

A flexibilização curricular foi o aspecto da reforma que recebeu “maior destaque nas propagandas do governo federal para justificar as mudanças. O que permeia o discurso

¹⁵ Nesta pesquisa, não apresento os aspectos da reforma que regulamentam a formação técnica e profissional, considerando que o recorte deste estudo é o ensino médio regular e que não foram oferecidos itinerários de educação profissional e técnica pela escola estudada.

oficial é a possibilidade de o estudante poder optar por uma área de seu maior interesse para aprofundar conhecimentos” (CHAGAS, 2019, p. 46). Entretanto, Silva (2018b) e Ferretti (2018) argumentam que esse aprofundamento em uma área do conhecimento, por meio da flexibilização do currículo, torna iminentes as possibilidades de interdição do acesso a conhecimentos fundamentais para a escolarização básica, inviabilizando a garantia de uma formação integral e emancipadora. Com base nesses pressupostos, Furtado e Silva (2020) utilizam a expressão, que adoto nesta pesquisa, de “ideário de flexibilização”, argumentando que a promessa de escolha dos itinerários formativos por parte dos estudantes é um ideal que contradiz a realidade, tendo em vista a autonomia dada às escolas para a definição desses itinerários e as condições desiguais dos contextos socioeconômico e culturais de cada uma dessas instituições.

Sob o ideário da flexibilização, a Lei n.º13.415/2017 estabelece uma carga horária máxima de 1.800 horas destinada para o núcleo comum de conhecimentos, definido pela BNCC, o que representa 60% da carga horária total do ensino médio. O restante da carga horária, que representa 40% do total de 2.400 horas, será destinado à parte diversificada do currículo, que compreende o aspecto da flexibilização curricular. É importante constatar que a LDBEN/1996 previa uma carga horária mínima para o ensino médio, porém as alterações pela Lei n.º 13.415/2017 colocam uma carga horária máxima para esse nível de escolarização, o que Lima e Maciel (2018) avaliam como um enorme retrocesso.

Ferretti (2018) destaca que a reforma está evidentemente alinhada com a BNCC, na medida em que os currículos devem compor um núcleo comum e uma parte diversificada construídos com base nas diretrizes dessa política curricular. Além disso, a homologação da BNCC do ensino médio marcou o prazo de implementação da Reforma do Ensino Médio em todas as redes de ensino, que deveria acontecer no prazo de dois anos letivos após aprovação do documento. Nesse sentido, entende-se que a BNCC colocaria os parâmetros para a reestruturação curricular do NEM. Cabe destacar que, embora uma primeira versão da BNCC tenha sido elaborada no ano de 2015, antecedendo a MP n.º 746/2016 e a Lei n.º13.145/2017, o processo de definição da sua versão final foi reorientado tendo em vista as bases político-ideológicas da reforma. Tarlau e Moeller (2020) analisam que

[...] a discussão dos padrões nacionais inicialmente ocorreu durante os governos do Partido dos Trabalhadores (PT), com uma orientação muito mais aberta em

relação a movimentos sociais e gestão participativa. [...] a principal razão para a transformação da BNCC em política pública nacional foi a influência da Fundação Lemann, uma importante fundação privada criada em 2002 pelo bilionário brasileiro Jorge Paulo Lemann. (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 558).

As análises realizadas por essas pesquisadoras evidenciam que desde a década de 1930, mas sobretudo de forma mais explícita a partir da Constituição Federal de 1988 e da LDBEM/1996, embora existisse na trajetória da educação brasileira uma sugestão de base curricular comum, a ideia dessa construção só se materializou a partir da atuação mais proeminente da Fundação Lemann no campo da educação brasileira.

Com um poder econômico crescente e uma agenda para transformar a educação pública brasileira, a Fundação Lemann começou a buscar uma nova iniciativa de política pública “baseada em evidências”, que poderia ter um impacto nacional e de longo alcance. A Base Nacional Comum Curricular logo se tornou o mais importante projeto filantrópico da Fundação Lemann. (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 565).

Tendo em vista esses objetivos, em 2012, a Fundação Lemann deu início a ações para organizar um movimento nacional, reunindo grupos empresariais, representantes governamentais e atores de diferentes instituições, construindo um consenso em torno da construção da BNCC, que já vinha sendo discutida pela fundação desde meados de 2010. Essas ações resultaram na criação do Movimento pela Base Nacional Comum. Em 2013, a Fundação Lemann financiou um seminário sobre a BNCC, na Universidade estadunidense de Yale, colocando definitivamente a BNCC na agenda política brasileira. Uma característica dessas ações foi estabelecer o *Common Core* (CCSS) dos EUA como parâmetro para as definições da BNCC brasileira. A pesquisa de Tarlau e Moeller (2020) mostra que, curiosamente, diversos atores dos campos político, acadêmico e educacional, de modo geral, admitiram não ter conhecimento da BNCC antes da divulgação das discussões realizadas no seminário em Yale (TARLAU; MOELLER, 2020). Com esse domínio sobre a pauta da construção dos padrões curriculares nacionais, os participantes do Movimento pela Base, com robusto investimento da Fundação Lemann, conseguiram aprovar uma emenda ao Plano Nacional de Educação de 2014, que introduziu um cronograma para a criação da BNCC (TARLAU; MOELLER, 2020; CAETANO, 2020).

Depois do seminário de abril de 2013, a primeira providência da Fundação Lemann foi solidificar a ideia da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um objetivo legislativo brasileiro oficial. Havia uma oportunidade

imediate para fazer isso, pois o governo brasileiro estava terminando seu Plano Nacional de Educação (PNE), cuja aprovação era prevista para o ano seguinte. (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 569).

As análises mostram que o contexto de elaboração do PNE tornou-se um terreno fértil para as estratégias da Fundação Lemman e, portanto, do Movimento pela Base, de colocar a BNCC no centro do debate e das ações políticas com prazo para ser construída e encaminhada para o CNE.

Nesse cenário, é importante reiterar o papel das políticas econômicas de congelamento dos recursos para as áreas sociais – PEC 241/55 e EC 95, medidas que enfraqueceram os avanços na educação pública, comprometendo especialmente as políticas de fortalecimento do ensino médio que estavam em curso, abrindo espaço para os investimentos privados nesse campo, como salientam Tarlau e Moeller (2020).

O alcance expandido dos atores privados e corporativos ocorreu no contexto da redução do investimento do Estado na educação pública (e como consequência disso) e dos ataques ideológicos à educação pública em diferentes contextos globais. Como resultado, a educação tornou-se um espaço para expandir a lógica de mercado e aumentar os lucros corporativos. (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 556).

No bojo desse processo de consolidação da hegemonia do capital nas definições das políticas educacionais, especialmente em um período de profunda crise política no Brasil, a BNCC passou por algumas versões que refletiram os princípios de cada grupo que estivera à frente de sua construção. Como vimos, uma versão preliminar foi escrita ainda no governo do PT, pela equipe da SEB do MEC.

[...] em julho de 2014, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), [...] publicou um primeiro esboço de padrões curriculares nacionais (MEC 2014). Essa versão da BNCC era completamente diferente da BNCC que seria escrita no ano seguinte. [...] o documento de 2014 começa pela descrição dos direitos dos alunos, como o direito a práticas culturais locais, conhecimento diverso, desenvolvimento humano, ação política e entendimentos históricos. Em seguida, discute os amplos objetivos de cada área curricular e apresenta grandes considerações filosóficas e teóricas para cada área de conhecimento. [...] Era mais um documento filosófico do que tecnocrático, embora especificasse áreas curriculares a ser incluídas no currículo. (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 570).

Tarlau e Moeller (2020) constataram que essa primeira versão do documento nunca foi publicada oficialmente. A reação do Movimento pela Base foi de que era um

documento muito teórico. “Em outras palavras, em vez de um documento definindo grandes áreas para o foco curricular, o Movimento pela Base queria um documento mais ‘prático’, que especificasse o conteúdo que os educadores deveriam ensinar” (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 571).

Em 2016, após o golpe parlamentar, que levou Michel Temer (PMDB) a assumir o poder, houve diversas substituições na equipe do MEC, quando a secretária executiva Maria Helena Guimarães de Castro assumiu o comando da agenda da BNCC. Nesse período, o documento da BNCC “passou por mais duas versões, pouco debatidas com os educadores e incluiu revisões internacionais baseadas no *Common Core* americano” (CAETANO, 2020, p. 40).

Chagas (2019) e Cortinaz (2019) mostram em suas pesquisas que a elaboração da versão final da BNCC para o ensino médio foi desvinculada do processo de definição que abrangia as demais etapas da educação básica. Em relação a esse processo, Tarlau e Moeller (2020), ao documentar a trajetória de construção da BNCC, contam que, em agosto de 2016, em um dos seminários de discussão dessa política curricular,

um representante do MEC anunciou que a Secretaria de Educação Básica do MEC [gestada sob o governo do PT], que conduzira o processo de redação da BNCC, já não seria responsável pela formulação dessa política pública. A nova secretária executiva do ministério [agora sob o governo interino de Michel Temer], Maria Helena Guimarães de Castro, passaria a controlar todo o processo¹⁶. O representante do MEC explicou que *havia planos para uma grande reforma do sistema de Ensino Médio e que, antes disso, não fazia sentido finalizar os padrões para o Ensino Médio*. (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 588. *Grifos meus*).

O documento divulgado pelo MEC em 2018 reflete o resultado dessa readequação da BNCC à Reforma do Ensino Médio, apresentando detalhadamente os componentes curriculares de língua portuguesa e matemática, enquanto as demais áreas e seus componentes foram apresentados de forma geral, esvaziados de referenciais curriculares.

Apesar das mobilizações contrárias à homologação da versão final da BNCC, “a pressão de agentes do campo econômico favoráveis às mudanças e do próprio Ministério da Educação, foram mais fortes. Sem divulgação antecipada da pauta do plenário, a BNCC

¹⁶ Importante ressaltar que Maria Helena Guimarães de Castro foi secretária de educação de São Paulo no governo do PSDB e atuou no MEC durante o governo FHC. “Ela era conhecida por seu apoio a uma abordagem educacional baseada no mercado, inclusive com avaliações padronizadas de alto impacto e monitoramento do professor” (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 585), o que demonstra, de certa forma, uma retomada de antigos princípios políticos defendidos pela direita brasileira.

foi aprovada em um auditório praticamente esvaziado do CNE no dia 4 de dezembro de 2018” (CHAGAS, 2019, p. 50). Dessa forma, fica evidente que a BNCC do ensino médio foi redefinida sustentando a proposta de flexibilização curricular e alinhando os interesses hegemônicos envolvidos na Reforma do Ensino Médio. Com base nessas evidências, o ensino médio passaria “de um ‘tronco comum’ – com 13 disciplinas divididas em quatro áreas do conhecimento definidas nas DCNEM de 2012 [...] – a ter apenas dois componentes curriculares obrigatórios durante os três anos: português e matemática” (CHAGAS, 2019, p. 46).

Ademais, a reforma se sustenta pelo discurso da necessidade de superação dos baixos índices de desempenho escolar em língua portuguesa e matemática, em atendimento às avaliações internacionais, e pela tentativa de reduzir as taxas de evasão sob o argumento de que é preciso tornar o Ensino Médio mais atrativo e menos excessivo, por isso torna-lo flexível para atender aos interesses dos jovens (FERRETTI, 2018). Por parte de representantes de órgãos do governo, entidades, fundações e instituições de ensino privadas, existe um entendimento de que a possibilidade de aprofundamento em uma área de estudos, por meio dos itinerários formativos, atenderia aos interesses dos estudantes por um currículo mais atrativo. No entanto, os grupos que criticam a reforma afirmam que existe um interesse mercadológico de atendimento às avaliações de larga escala e às demandas dos setores empresariais, tendo em vista que uma formação específica (aprofundada em uma área do conhecimento) deverá servir apenas a demandas específicas do mercado de trabalho (FERRETTI, 2018; FERRETTI; SILVA, 2017).

Ferretti (2018) acrescenta que, embora o diagnóstico da baixa qualidade do ensino médio (que se estende para os demais níveis da educação básica) seja correto, a reforma ignora outros aspectos envolvidos nessa problemática, que não são da ordem do currículo, mas de infraestrutura inadequada das escolas, desvalorização da carreira profissional docente que impacta na qualidade do trabalho docente, demandas de trabalho dos jovens estudantes e outras condições extraescolares, como violência, gravidez e maternidade precoce, pobreza, etc. São condicionantes da vida juvenil que não se resolvem apenas com a reestruturação curricular, mas com políticas sociais consistentes e investimentos robustos nas áreas sociais.

Apesar desses problemas de fundo na esfera educacional, a Reforma do Ensino Médio assumiu categoricamente o ideário da flexibilização curricular como uma solução

técnica para os problemas dessa etapa escolar. “Como escreve a antropóloga Tania Li (2007), questões profundamente políticas são com frequência transformadas em questões técnicas e, portanto, não políticas. Os problemas passam para o terreno dos especialistas, que trabalham para encontrar soluções técnicas” (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 559).

Acerca da proposta de flexibilização curricular, Maria Helena Guimarães de Castro, ex-secretária executiva do MEC, que esteve à frente da construção da versão final da BNCC e também da instituição da reforma, exemplifica que “Uma escola poderá oferecer aprofundamento só em ciências exatas e da natureza, por exemplo. Ela pode não ter condições de oferecer cursos voltados para letras e ciências sociais, modalidades que serão ofertadas por outra instituição” (*apud* CHAGAS, 2019, p. 47). Assim sendo, na medida em que a oferta dos itinerários formativos dar-se-á conforme as possibilidades de cada escola, esse ideário de flexibilização não se estende à escolha dos estudantes, que passam a ter suas opções relativizadas e suas trajetórias formativas restringidas às condições da instituição de ensino e do contexto socioeconômico no qual os sujeitos estão inseridos. Desse modo, “os estudantes realizarão, tão somente, escolhas entre os itinerários formativos definidos pelos sistemas de ensino, que o farão tomando como referência realidades expressamente desiguais” (FURTADO; SILVA, 2020, p. 162), o que reforça os riscos de que a reforma mantenha ou aumente “a discriminação dos jovens em diferentes itinerários, com diferentes bases de conhecimento escolar, aprofundando as desigualdades” (ARAÚJO, 2018, p. 226).

Se a priori o termo flexibilização pode vincular-se à autonomia, liberdade de escolhas e protagonismo juvenil (KRAWCZYK; FERRETI, 2017), na prática teremos o rebaixamento da formação escolar e escolhas sempre condicionadas pela condição de cada sistema de ensino em ofertar ou não os itinerários do dito currículo flexível. (FURTADO; SILVA, 2020, p. 168).

Na tentativa de minimizar essas críticas, as DCNEM/2018 recomendam que as escolas “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” (BRASIL, 2018a, p. 8). Entretanto, não fica assegurada a oferta de todas as áreas de conhecimento para escolha dos estudantes, o que tem gerado uma profunda e legítima preocupação em relação à organização curricular em escolas de municípios em que existe apenas uma instituição de oferta do ensino médio. Desse modo, a flexibilização alegada

pela reforma significa, em última instância, uma restrição do acesso à totalidade dos conhecimentos, o que não assegura uma formação integral conforme preveem a LDBEN/1996 e as DCNEM/2018. Desse modo, a proposta de flexibilização curricular, na medida em que promove uma formação fragmentada, entra em contradição com o princípio da formação integral. A Reforma do Ensino Médio reforça essa contradição ao sugerir a retirada da obrigatoriedade das disciplinas de artes, educação física, filosofia e sociologia da estrutura curricular. Essa tentativa de retirar a obrigatoriedade dessas disciplinas do currículo escolar deu-se inicialmente por meio da MP n.º 746/2016, evidenciando

uma visão pragmática e reducionista da educação [...], ferindo um aspecto fundamental da formação humana articulada à ideia de formação integral, exposta em vários trechos da legislação educacional e que se articula com o artigo 205 da Constituição, que assim afirma: a “educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa humana”. (LIMA; MACIEL, 2018, p. 13).

Em decorrência de duras críticas e de forte pressão popular, essa proposta foi reconsiderada e os conhecimentos de artes, educação física, filosofia e sociologia foram incluídos novamente no currículo pela Lei n.º 13.415/2017. Contudo, apenas artes e educação física mantiveram-se como componentes curriculares obrigatórios no âmbito da educação básica, conforme assegurado no Art. 26 da LDBEN/1996. Filosofia e Sociologia passaram a compor a parte diversificada da BNCC do ensino médio, compreendidos como “estudos e práticas”, conforme Art. 35-A da LDBEN/1996, o que não garante a obrigatoriedade do ensino desses conhecimentos e fragiliza ainda mais essas áreas tão caras ao campo do currículo. Furtado e Silva (2020) argumentam que ao retirar a obrigatoriedade dessas áreas, a Reforma do Ensino Médio secundariza “campos de conhecimento impreteríveis para a humanização dos discentes [...]. Isso reforça a tese de que, para a reprodução da sociabilidade vigente, bastaria aos filhos e filhas dos trabalhadores o que existe de mais básico e funcional na Matemática e na Língua Portuguesa.” (FURTADO; SILVA, 2020, p. 167-168).

Um aspecto da flexibilização curricular que vale a pena destacar, diz respeito as suas repercussões no trabalho docente, que recaem especialmente sobre os docentes da educação técnica e profissional. Conforme a Resolução n.º 3/2018, esses docentes poderão ser substituídos por profissionais com notório saber “para ministrar conteúdos afins à sua formação ou experiência profissional, devidamente comprovadas” (BRASIL, 2018a, p.

15). Essa possibilidade implica na flexibilização da própria necessidade de contratação de profissionais licenciados para atuarem no ensino técnico e profissional (ARAÚJO, 2018).

Ademais, a proposta de flexibilização curricular também se manifesta pela possibilidade de oferta de parte da carga horária do ensino médio sob a forma de ensino a distância. As DCNEM/2018 estabelecem que 20% da carga horária do ensino médio diurno pode ser ofertada nesse formato, enquanto as modalidades do ensino médio noturno e Educação de Jovens e Adultos (EJA) podem contemplar até 30% e 80% da sua carga horária total, respectivamente, “inclusive mediante regime de parceria com instituições previamente credenciadas pelo sistema de ensino” (BRASIL, 2018a, p. 11), o que facilita as parcerias com o setor privado. Ainda como parte dessas diretrizes, recomenda-se que a oferta de ensino a distância contemple preferencialmente a parte diversificada do currículo, incidindo sobre a oferta dos itinerários formativos (BRASIL, 2018a). Em relação a essas diretrizes, Araújo (2018) argumenta que a proposta de flexibilização curricular compromete especialmente a educação técnica e profissional. Considerando que a oferta dessa modalidade passa a ser por meio de itinerário formativo, fica sob responsabilidade das escolas que, sem investimentos nem condições de ofertar essa modalidade, irão recorrer à educação a distância ou parcerias público-privadas “configurando um ‘vale-tudo’ na educação profissional e técnica de nível médio, destinada prioritariamente aos jovens de origem trabalhadora” (ARAÚJO, 2018, p. 224).

Em face de todas essas questões, a flexibilização curricular sinaliza promessas, mas também muitas dúvidas. As promessas são de um currículo escolar menos extenso e mais atrativo, e de um protagonismo juvenil nas escolhas curriculares. As dúvidas recaem sobre a garantia dos conhecimentos aos estudantes, sobre o atendimento das demandas básicas de formação integral e emancipadora desses jovens e sobre as condições de trabalho de professores e professoras que atuam nessa etapa da educação. Essa reforma, portanto, projeta um caminho de incertezas na atualização das históricas disputas pela hegemonia que têm marcado a trajetória do ensino médio no Brasil.

Furtado e Silva (2020) nos colocam diversas questões sobre os desdobramentos da reforma, sinalizando algumas premissas e hipóteses que avaliam reforçar as desigualdades escolares e sociais. Eles questionam “o que se enxerga atrás da fachada oficial da reforma do ensino médio e da proposta que instaura os itinerários formativos?” (FURTADO; SILVA, 2020, p. 175) e assumem um esforço de apresentar respostas possíveis a essa

questão, a partir de um estudo crítico da legislação que sustenta essa reforma. Ademais, esses pesquisadores lançam um desafio, sinalizando que, em face dos estudos documentais, “cabe novos estudos que deem conta da repercussão prática e das diversas configurações da Lei nas escolas de ensino médio do Brasil” (FURTADO; SILVA, 2020, p. 176).

A pesquisa que apresento foi motivada por esse desafio e buscou compreender os desdobramentos dessa reforma no currículo do NEM no RS, analisando como a proposta dos itinerários formativos foi interpretada e traduzida pelos atores da política no contexto de produção do RCG e como os novos componentes curriculares do NEM gaúcho foram atuados no contexto da prática por professores e professoras de uma escola pública da rede estadual do RS. Para compreender esses processos, apresento no próximo capítulo as lentes teórico-metodológicas que orientaram a construção das análises deste estudo.

4. Referencial teórico-metodológico

Este capítulo apresenta um conjunto de discussões teóricas e metodológicas que sustentam a construção desta pesquisa com base na sociologia da educação e nos estudos educacionais críticos. Nesta construção, apresento a lente epistemológica da Análise Relacional (APPLE, 2006), que permite enxergar o mundo relacionalmente, portanto, permite compreender o campo da educação nas suas múltiplas relações com outras esferas da vida social, política, econômica e cultural. Assim, a Análise Relacional é também uma concepção metodológica que orienta as análises deste trabalho, sobretudo buscando evidenciar as contradições nas dinâmicas investigadas. Outra concepção metodológica que organiza este estudo é o Ciclo de Políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992), que reconhece a trajetória dinâmica das políticas educacionais e, portanto, a importância dos contextos relacionais em que são atuadas. A teoria da atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012) é central nesta discussão, pois reforça a importância da agência dos atores da política nos diferentes contextos de sua trajetória. A teoria de currículo de Sacristán (2000) e a teoria de práxis de Freire (2011) também são mobilizadas nessa construção como aportes teóricos que complexificam o entendimento sobre o campo do currículo como um conjunto de práticas que se interseccionam numa práxis curricular.

4.1. Análise Relacional

A abordagem teórico-metodológica que sustenta esta pesquisa tem como pilar a Análise Relacional, concebida por Michael W. Apple. A partir dessa abordagem, compreendemos que os objetos de pesquisa são construídos a partir de lentes epistemológicas através das quais examinamos os fenômenos sociais buscando enxergar as múltiplas conexões que os constituem. É fundamental que, se entendemos o objeto de pesquisa como uma construção, evidentemente precisamos situar o lugar a partir do qual está sendo construído e através de quais ferramentas teórico-metodológicas o compreendemos. Nesse sentido, a Análise Relacional (APPLE, 2006) consiste, de modo mais amplo, em um posicionamento epistemológico assumido diante da realidade, que define as lentes com as quais capturamos as relações envolvidas na construção de determinado objeto de estudo e no desenvolvimento de sua análise.

Nesta pesquisa, a construção do objeto de estudo tem como base a proposta dos itinerários formativos, que se materializa no contexto do NEM. A partir desse aspecto da realidade educacional, este estudo tem como foco a atuação de atores da política do NEM, no âmbito educacional do RS, na construção dos itinerários formativos no contexto de produção do RCG. Além disso, como resultado das definições curriculares para o NEM gaúcho, este estudo também investiga, no contexto da prática, a atuação dos novos componentes curriculares pelos atores da política de uma escola da rede pública estadual do RS. Tendo em vista esse desenho da pesquisa, apresento a Análise Relacional não apenas como o aporte teórico-metodológico estruturante deste estudo, mas também como concepção epistemológica que orienta meu olhar como pesquisadora para o contexto do NEM no RS, tendo o currículo como campo de materialização dessa política, capturando as relações, tensões e contradições presentes nesse processo.

A abordagem da Análise Relacional nos permite olhar para um fenômeno educacional enxergando as múltiplas relações e dinâmicas que se entrecruzam nessa realidade (APPLE, 2006). Essas relações se constituem por dinâmicas micro e macroestruturais que configuram um campo de concretização dos fenômenos. No campo do currículo, por exemplo, entendo as dinâmicas microestruturais como sendo as práticas curriculares e pedagógicas, estas por sua vez estão implicadas em um conjunto de dinâmicas macroestruturais, que são da ordem das políticas educacionais, das diretrizes e

das ações éticas e políticas que organizam a vida administrativa, curricular e cultural das escolas.

Apple (2006) observa que “Muitos economistas e não poucos sociólogos e historiadores da educação têm uma maneira peculiar de olhar para as escolas. [...] Mede-se o *input*, antes de os alunos entrarem nas escolas, e, depois, o *output*, ao longo do processo ou quando, ‘adultos’, ingressam na força de trabalho” (APPLE, 2006, p. 61). Esses estudos constroem suas análises baseadas em uma perspectiva unidimensional, que, por vezes, não contemplam aspectos que são importantes para uma compreensão mais profunda dos processos na sua complexidade. As perspectivas positivistas¹⁷ e funcionalistas¹⁸, por exemplo, analisam os processos educacionais na lógica de um sistema de *input-output*, enfatizando aspectos microestruturais sem considerar o papel do Estado nos processos educacionais (DALE, 1988, p. 17). Por outro lado, as teorias da reprodução enfatizam os aspectos macroestruturais, sobretudo do campo econômico, relacionando seus reflexos no campo da educação escolar na reprodução das desigualdades sociais, o que leva a um ocultamento das contradições e das possibilidades de produção de outras formas de construir as dinâmicas no âmbito das instituições escolares (APPLE, 2006). De qualquer maneira, é importante atentar que “os estudos micro que isolam as escolas da sociedade são igualmente incapazes de indicar a fonte e a natureza do controle até mesmo sobre as próprias escolas que são estudadas, o que seria crucial determinar antes de efetuar aí qualquer transformação” (DALE, 1988, p. 18).

Na tentativa de superar essas visões orientadas por uma perspectiva unidimensional da realidade educacional e escolar, os estudos sociológicos educacionais críticos, que constituem a base teórica deste trabalho de tese, buscam construir suas análises através de uma perspectiva relacional sobre os aspectos micro e macroestruturais que se entrecruzam no campo de pesquisa.

É impossível desconsiderar os vínculos de qualquer fenômeno social com as configurações da totalidade sócio-histórica em que eles se apresentam e desenvolvem. Igualmente, é essencial apreendê-los e compreendê-los nas

¹⁷ A perspectiva positivista sustenta-se no método científico das ciências físico-naturais para analisar fenômenos educacionais e sociais de modo geral (MARCONDES, 2005).

¹⁸ As teorias funcionalistas consolidaram-se no campo da sociologia utilizando as ideias e o vocabulário das ciências naturais para explicar o funcionamento da sociedade e das instituições educacionais, postulando que a educação escolarizada seria o melhor mecanismo de adaptação social (BONAL, 1998). Assim, as noções funcionalistas conceberam os problemas educacionais como um reflexo dos desajustes sociais.

ambiguidades, nas contradições, nas processualidades que os constituem, em seu movimento, em suas continuidades, permanências e descontinuidades, assim como em seu conteúdo e forma, nos aspectos qualitativos e quantitativos, no que revelam e no que escondem, em sua factibilidade e virtualidade, em suas potencialidades. (TEIXEIRA, 2003, p. 84).

Nesse sentido, Apple (2006) argumenta que a Análise Relacional oferece grande contribuição para o campo dos estudos educacionais críticos, na medida em que implica mais fortemente em “uma orientação cultural e ideológica, a fim de entendermos completamente as complexas maneiras pelas quais as tensões e contradições sociais, econômicas e políticas são ‘mediadas’ nas práticas concretas dos educandos quando realizam seus trabalhos nas escolas” (APPLE, 2006, p. 36).

Filiado aos estudos educacionais críticos, Apple construiu sua teoria com base nos legados teóricos do neomarxismo para propor uma Análise Relacional que colocasse o campo da educação em relação com as demais esferas da realidade social, levando em conta a cultura, o contexto econômico, as dinâmicas de classe, raça e gênero e os aspectos políticos de uma determinada conjuntura histórica. Influenciado pelos trabalhos de Gramsci e Williams, a teoria desenvolvida por Apple amplia o espectro de análise sobre o campo do currículo através de uma racionalidade política, que problematiza o tecnicismo dominante nesse campo (GANDIN, 2011). Além disso, a Análise Relacional se aproxima de uma concepção marxiana de totalidade, que é muito bem expressa por Freire (2011), no argumento de que “faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la” (FREIRE, 2011, p. 133).

Apple desenvolve a teoria da Análise Relacional sustentando-a através de diversos exemplos da vida e da realidade educacional, pulverizando essa perspectiva relacional ao longo de todo seu trabalho e reafirmando seu uso como posicionamento epistemológico diante da realidade. Mas é no livro *Ideologia e Currículo* que o autor constrói de forma mais consistente uma explicação para essa abordagem teórico-metodológica-epistêmica. Nas palavras do autor,

[Análise relacional] envolve compreender a atividade social – sendo a educação uma forma particular dessa atividade – como algo ligado ao grande grupo de instituições que distribuem recursos, de forma que determinados grupos e classes têm historicamente sido ajudados, ao passo que outros têm sido tratados de maneira menos adequada. Em essência, a ação social, os eventos e artefatos culturais e educacionais (que Bourdieu chamaria de capital cultural) são

“definidos” não pelas suas qualidades óbvias, que podemos ver imediatamente. Em vez dessa abordagem bastante positivista, as coisas recebem significados relacionais, pelas conexões e laços complexos com o modo pelo qual uma sociedade é organizada e controlada. As próprias relações são as características definidoras. (APPLE, 2006, p. 44).

Entender que os significados de qualquer atividade social sejam relacionais implica entender que os sujeitos envolvidos nessas atividades não são indivíduos abstratos, mas são sempre posicionados em determinadas dinâmicas de poder e de opressão que constituem o contexto em que esses sujeitos vivem e se relacionam. Trazendo essas noções para o contexto desta pesquisa, entendo que a atuação de atores da política do NEM não pode ser abstraída das posições de poder que esses sujeitos ocupam na correlação de forças desse processo nos contextos em que atuam. As práticas e experiências desses sujeitos precisam estar situadas no contexto em que atuam, considerando possibilidades, mas também limites, pressões e atravessamentos macroestruturais que expressam forças políticas, econômicas, ideológicas e também da própria cultura institucional. Com base nesses aspectos situacionais que constituem sujeitos, fenômenos e instituições, Apple (2000) argumenta que sua teoria se sustenta em

uma compreensão estrutural crítica (e autocrítica) da educação. Embora não seja economicamente redutiva, ela requer que reconheçamos o fato de vivermos sob relações capitalistas. [...] Essas relações não determinam tudo. Elas são constituídas e reconstituídas pelas relações de raça, gênero classe, [...] relações de poder múltiplas e contraditórias [que] estão presentes em quase todas as situações. (APPLE, 2000, p. 13).

Nessa perspectiva, a Análise Relacional pressupõe compreender essas múltiplas relações a partir do conceito de hegemonia. Esse conceito tem raízes nos estudos de Gramsci e Williams, cujas bases teóricas são definidoras da perspectiva relacional adotada e desenvolvida por Apple (2006). Em face dessas influências, para este autor, hegemonia “refere-se a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, eficaz e dominante de significados, valores e ações que são *vividos*” (APPLE, 2006, p. 39, *grifo do autor*). Com base nos autores mencionados, é crucial reconhecer que hegemonia não consiste em manipulação ou mera dominação, como bem salientava Gramsci ao estabelecer uma distinção importante entre domínio e hegemonia, traduzida abaixo nas palavras de Williams (1979).

O “domínio” é expresso em formas diretamente políticas e em tempos de crise, pela coação direta e efetiva. Mas a situação mais normal é uma complexa combinação de forças políticas, sociais e culturais, e a “hegemonia”, de acordo com diferentes interpretações, é isso, ou as forças sociais e culturais ativas que são seus elementos necessários. (WILLIAMS, 1979, p. 111).

Considerando que a hegemonia possui aspectos de dominação mais sutis, velados e complexos, uma análise que se propõe relacional tem como objetivo escrutinar esses aspectos nas relações e dinâmicas que configuram a realidade estudada. Nesse sentido, segundo Apple (2006), a Análise Relacional pressupõe dois atos fundamentais de exame da realidade. Em primeiro lugar, é importante *situar* a realidade, o fenômeno e o objeto de estudo, colocando esses elementos da pesquisa em relação com as diversas esferas que constituem o mundo e o modo como nos relacionamos com ele – ou seja, esferas de poder político, econômico, cultural, etc. O ato de situar, nas palavras de Apple (2006), significa

localizar e contextualizar o conhecimento que ensinamos, as relações sociais que dominam as salas de aula, a escola como mecanismo de preservação e distribuição cultural e econômica e, finalmente, nós mesmos como pessoas que trabalham nessas instituições. Tudo isso está sujeito a uma interpretação de seus respectivos lugares em uma sociedade complexa, estratificada e desigual. (APPLE, 2006, p. 37).

Se assumimos que é necessário, sob a óptica relacional, situar cada elemento constitutivo da realidade, estamos assumindo que ocupamos, como sujeitos concretos, um lugar na estrutura social, econômica e educacional que nos posiciona em relação aos demais sujeitos. Além disso, nosso posicionamento nessa estrutura, nossa localização de classe, raça, etnia e gênero, nos condiciona a determinadas interpretações das relações que nos perpassam. Apple (1997) argumenta que essas interpretações são resultados das “visões de mundo” construídas socialmente, e se reforçam reciprocamente, na medida em que são condicionadas mediante acordos e articulações entre interesses dos grupos dominantes que possuem o poder de estabelecer e legitimar modos de pensar e de agir no mundo. Como consequência dessas construções sociais das nossas “visões de mundo”, marcadas por ideologias hegemônicas bem articuladas e naturalizadas, nos posicionamos diante da sociedade de maneira desigual e muitas vezes acrítica.

Sendo homens seres em “situação”, se encontram enraizados em condições espaço-temporais que os marcam e a que eles igualmente marcam. Sua tendência é refletir sobre sua própria *situacionalidade*, na medida em que, desafiados por ela, agem sobre ela. Esta reflexão implica, por isto mesmo, algo mais que estar

em *situacionalidade*, que é a sua posição fundamental. Homens *são* porque *estão* em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de *estar*, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão. (FREIRE, 2011, p. 141, *grifos do autor*).

Assim como Freire nos interpela a uma reflexão crítica da nossa situacionalidade enquanto seres que existimos no mundo, também a Análise Relacional, como lente teórica metodológica epistemológica nos exige um posicionamento crítico em relação à realidade estudada. Por conseguinte, o segundo ato fundamental na realização de uma análise relacional, consiste no *reposicionamento* em face da realidade e das relações e dinâmicas observadas/ investigadas. Apple (1989) propõe como ato de reposicionamento uma releitura da vida social e das instituições de uma forma diferente daquela transmitida pelos grupos dominantes; uma releitura feita, portanto de outro lugar. O pesquisador ou a pesquisadora, como “leitor/a do mundo”, reposiciona-se na medida em que “problematiza o fato de nossas instituições culturais, econômicas e políticas corporificarem relações de dominação e subordinação” (APPLE, 1989, p. 12).

Este ato de ler nossa formação social de forma diferente é um ato criativo. Ele requer que conscientemente coloquemos entre parênteses aquilo que achamos natural a respeito de como nossas escolas, a mídia, o governo e as instituições funcionam. Ao mesmo tempo requer que identifiquemos como e sob que formas o poder desigual se manifesta. [...] precisamos assumir a posição daqueles que são cultural, política ou economicamente desprivilegiados ou oprimidos. (APPLE, 1989, p. 13).

Ambos esses atos que caracterizam uma análise relacional estão alinhados a uma ideia de práxis, na medida em que situar a realidade e se reposicionar nela e em relação a ela, nos coloca o desafio dialético de atuar de forma refletida e crítica no mundo. Sendo assim, entendo que o pensamento filosófico de Freire traz importantes contribuições para essa posição epistemológica relacional que defendo nesta pesquisa. Ainda que no contexto de uma reforma conservadora – como se apresenta o NEM –, a teorização freireana apresenta-se como uma potente ferramenta para capturar as contradições que toda realidade educacional expressa na prática. Ler a atuação dos atores da política do NEM a partir de uma perspectiva relacional nos permite dialogar com Freire, especialmente considerando que o pensamento freireano se sustenta nas teorias marxistas e na ideia de totalidade que alimentaram a construção teórica da Análise Relacional (APPLE, 2006).
Para Freire

Tanto quanto a educação, a investigação que a ela serve [...] tem de constituir-se na comunicação, no sentir comum uma realidade que não pode ser vista mecanicistamente compartimentada, simplesmente bem-‘comportada’, mas na complexidade de seu permanente vir a ser. (FREIRE, 2011, p. 140).

Ao expressar a ideia de uma investigação consciente e comprometida com a complexidade e a impermanência da realidade, sustentada no diálogo e nas relações diversas entre os sujeitos e o mundo, Freire preconiza uma ideia relacional de análise baseada na práxis. Na perspectiva freireana, assim como para Apple, é importante na pesquisa educacional enxergar a totalidade das relações envolvidas nas atividades, nos discursos e nas visões de mundo dos sujeitos, colocando esses elementos sempre em diálogo com a situacionalidade destes que vivem tal realidade.

Com base nessas aproximações teóricas que aqui compõem o referencial teórico-metodológico da Análise Relacional, busquei nesta pesquisa enxergar a atuação de atores da política do NEM, no contexto educacional do RS, tendo em vista as múltiplas relações com o campo do currículo, observando os movimentos de reprodução, de contradição e de tensionamento que constituem as práticas desses sujeitos em diferentes contextos da trajetória dessa política. Cabe destacar que a ideia de trajetória da política expressa o aspecto dinâmico das políticas, que se movimentam em diferentes contextos pela ação/atuação dos sujeitos que as concebem, definem suas diretrizes e as colocam em prática. Essa ideia de trajetória da política foi desenvolvida por Ball e colaboradores (BOWE, BALL, GOLD, 1992) na abordagem do Ciclo de Políticas, teorização que se mostrou uma importante ferramenta para complexificar e alicerçar uma análise relacional do processo de flexibilização curricular no contexto do NEM. No próximo subcapítulo, portanto, apresento as contribuições do Ciclo de Políticas como parte do referencial teórico-metodológico desta pesquisa.

4.2. Ciclo de Políticas

Tendo em vista o posicionamento teórico, metodológico e epistemológico que sustenta este trabalho na perspectiva da Análise Relacional, destaco a importância de analisar a atuação dos atores da política do NEM, no contexto educacional do RS, a partir da centralidade das relações micro e macroestruturais que constituem esse processo, com foco no campo do currículo, analisando diferentes contextos da trajetória dessa política. Sendo assim, são fundamentais as contribuições da abordagem do Ciclo de Políticas neste estudo.

A concepção teórica do Ciclo de Políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992) consiste na ideia de que as políticas não são fixas ou sem materialidade, mas são resultados de um processo e de uma trajetória permeada por relações e disputas de poder, tanto no âmbito discursivo quanto material. Ball (1994; 2001) argumenta que a maioria das políticas “são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática” (BALL, 2001, p. 102). Para Mainardes (2006), pesquisador do campo das políticas educacionais, a abordagem do Ciclo de Políticas

destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. (MAINARDES, 2006, p. 49).

Considerando que este trabalho tem como foco de análises o campo do currículo, nas suas intersecções com o campo das políticas, é importante salientar que o Ciclo de Políticas tem sido uma ferramenta teórico-metodológica muito relevante para os estudos das políticas de currículo no Brasil (LOPES; MACEDO, 2011; LOPES; CUNHA; COSTA, 2013; LOPES; MACEDO, 2021). Em suas reflexões teóricas, Ball sugere que seus estudos, ideias e construções conceituais possam servir como ferramenta para leitura e análise de diferentes realidades, concebendo, portanto, uma abordagem teórica que se propõe dinâmica e construtiva. Ao ser entrevistado por Avelar (2016), Ball declara que acredita que suas pesquisas mostram caminhos que podem ajudar outros pesquisadores e pesquisadoras nas suas reflexões sempre levando em conta a modéstia da própria pesquisa, que deve ser entendida como processo, interrogação e construção inacabável, “sempre

como pontos de partida, ou visões parciais, possibilidades temporárias para a reflexão e ação” (AVELAR, 2016, p. 5). Para Ball, o Ciclo de Políticas “é uma ferramenta para investigação sobre as formas pelas quais políticas são feitas. Então isto é o que tenho tentado fazer [declara Ball], desenvolver ferramentas transponíveis, que podem ser utilizadas em contextos diversos e diferentes” (AVELAR, 2016, p. 8).

Com base nessas considerações de Ball acerca das suas próprias teorizações, avalio que a abordagem do Ciclo de Políticas contribui para pensar questões do campo do currículo a partir das noções de contexto e de atuação, ambas concebidas nos estudos de Ball (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012), cujos desdobramentos se manifestam na dimensão da prática curricular. A relação teórico-metodológica entre ambos os campos de pesquisa, proposta neste trabalho, mostra-se possível a partir dos estudos de Sacristán (2000), que concebe o currículo como um conjunto de práticas desenvolvidas em diferentes dimensões, que configuram a realidade de um contexto e de seus significados.

Essa realidade prática complexa se substancia ou se concretiza em realidades e processos diversos, analisáveis por si mesmos de diferentes pontos de vista, mas conectados mais ou menos estreitamente entre si: o currículo como expressão de uma série de determinações políticas para a prática escolar, o currículo como conteúdos sequencializados em determinados materiais, como saberes distribuídos pelos professores nas aulas, como campo das interações e dos intercâmbios entre professores e alunos, como “partitura” da prática. (SACRISTÁN, 2000, p. 21).

Com base na teorização de Sacristán (2000), uma das dimensões do currículo, cujas determinações políticas o regulam e o condicionam, refere-se justamente às políticas educacionais, que o autor traduz como políticas curriculares e o currículo prescrito.

A política sobre o currículo é um condicionamento da realidade prática da educação [...], é um campo ordenador decisivo, com repercussões muito diretas sobre essa prática e sobre o papel e margem de atuação que os professores e os alunos têm na mesma. Não só é um dado da realidade curricular, como marca os aspectos e margens de atuação dos agentes que intervêm nessa realidade. (SACRISTÁN, 2000, p. 107).

Essas concepções acerca do currículo, que caracterizam esse campo como “um território de intersecções e subsistemas diversos” (SACRISTÁN, 2000, p. 21), permitem, portanto, relacionar as dimensões curriculares com a atuação da política do NEM em diferentes contextos do Ciclo de Políticas, desenvolvendo, assim, um estudo orientado pela

Análise Relacional (APPLE, 2006). A ideia de relação é fundamental na concepção do Ciclo de Políticas, pois essa abordagem diz respeito à importância de capturar as relações de poder, os conflitos, as negociações e as contradições na atuação dos atores de políticas nos diferentes contextos da sua trajetória.

Os contextos que constituem o Ciclo de Políticas são três: contexto de influência; contexto de produção de texto; e contexto da prática. “Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares” (MAINARDES, 2006, p. 50), portanto não são contextos fixos nem isolados, mas configuram um campo em movimento pela atuação de diferentes atores na trajetória das políticas educacionais/ curriculares. Alguns aspectos caracterizam cada contexto, ainda que alguns desses aspectos sejam compartilhados entre os mesmos pela natureza cíclica e dinâmica do Ciclo de Políticas.

Podemos compreender o contexto de influência como sendo parte da trajetória das políticas educacionais e curriculares em que as definições estão em aberto, um contexto permeado por ideias, propostas e disputas no campo das influências políticas, econômicas e ideológicas. Nesse contexto, as políticas são idealizadas e construídas a partir de negociações, acordos e embates. Existe uma correlação de forças políticas, culturais, ideológicas e econômicas que viabilizam e condicionam a construção das políticas educacionais. O contexto de influência é

[...] onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação [...]. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, [...] que podem ser lugares de articulação de influência. (MAINARDES, 2006, p. 51).

Em relação à trajetória da Reforma do Ensino Médio, identificamos o contexto de influência como um processo complexo de diversas articulações políticas de atores públicos e privados que vêm disputando as pautas educacionais e as definições dessa etapa da educação básica. Muitos desses atores políticos atuaram para viabilizar diversas frentes de fortalecimento do Ensino Médio numa conjuntura de governo mais alinhado com o campo progressista. No ano de 2013, quando se formou a CEENSI na Câmara dos Deputados, naquele momento, havia também uma expressiva discussão sobre a construção

da BNCC. Em 2016, contudo, o golpe parlamentar promoveu uma conjuntura política muito fragmentária, desmobilizando diversos acordos no campo político, ideológico, econômico e educacional. Como vimos no terceiro capítulo desta tese, essas rearticulações no contexto de influência das políticas educacionais levaram a um redirecionamento da trajetória da Reforma do Ensino Médio, bem como das definições da BNCC, que se mostraram muito mais alinhadas aos interesses do neoliberalismo e do neoconservadorismo que dominaram o campo político hegemônico no Brasil.

Ainda que o contexto de influência da Reforma do Ensino Médio não tenha sido foco das análises neste trabalho, a construção de um panorama desse contexto no terceiro capítulo buscou uma compreensão mais ampla e relacional da trajetória da política e dos seus desdobramentos nos demais contextos e no campo do currículo de modo geral. Nesse sentido, é importante destacar que as fronteiras entre os três contextos são tênues, porque os mesmos são igualmente permeados por disputas, negociações, acordos e contradições numa arena de luta pelos sentidos atribuídos às políticas e pela sua legitimidade tanto no campo discursivo como na sua dimensão material – ou seja, na materialidade dos textos da política, das suas representações e das suas implicações na prática curricular. Em especial, os contextos de influência e de produção de texto possuem conexões ainda mais estritas, como analisa Mainardes (2006).

O contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto. Ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. (MAINARDES, 2006, p. 52).

O contexto de produção de texto é, portanto, onde são elaborados os diversos documentos que formalizam, organizam, regulamentam, normatizam e prescrevem uma política educacional e curricular. Pela diversidade de textos produzidos na trajetória de uma política, esse contexto deve ser situado em diferentes dimensões de produção, tendo em vista que os textos são produzidos nas esferas federais, estaduais e municipais. Além disso, os documentos de uma política possuem inúmeras camadas de definições devido à correlação de forças que permeiam a atuação dos atores no contexto dessa construção.

Nesse contexto, portanto, os atores da política interpretam a sua proposta imprimindo no texto determinados sentidos e significados a partir de suas leituras, de suas visões de

mundo e de suas posições na correlação de forças sociais, econômicas, culturais e ideológicas. Ao conceber a abordagem do Ciclo de Políticas, Ball intenciona romper com a ideia de que “a política é fixada no texto, algo que alguém escreve e planeja, e outra pessoa a “*implementa*”, ou não. O que eu queria fazer [afirma Ball] era substituir isto com a noção de atuação¹⁹” (AVELAR, 2016, p. 6). Aqui, a noção de atuação reforça a perspectiva de que, no contexto de produção de texto, os atores da política mobilizam suas interpretações atribuindo diferentes sentidos e significados ao texto que produzem. Isso também reafirma a ideia de que os textos não isentos nem são fixos, mas dinâmicos e repletos de significados que são reconstruídos e recriados na trajetória da política.

Este trabalho tem como um de seus focos de análise o contexto de produção do RCG, buscando evidenciar os movimentos de interpretação e tradução da proposta os itinerários formativos e de reconstrução e recriação dos seus sentidos e significados no âmbito estadual do RS a partir da atuação de diferentes atores nesse processo. Além disso, para compreender as implicações dessas definições do NEM sobre o campo do currículo, buscou-se analisar também o processo em que os novos componentes curriculares do NEM gaúcho são interpretados e traduzidos no contexto da prática – que é também um dos focos de análise neste trabalho – especialmente pela atuação de professores e professoras em uma escola da rede pública estadual do RS.

O contexto da prática, portanto, refere-se ao lugar para onde as políticas são endereçadas (BALL, 1994; 2001), que são, de modo geral, as instituições educacionais – escolas, institutos de educação e universidades. Nesse contexto, as políticas ganham significados através das leituras e das práticas concretas que os sujeitos realizam em relação às propostas e aos princípios presentes nos âmbitos discursivo e material dos textos da política (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

Ao apresentar algumas reflexões sobre as contribuições do Ciclo de Políticas em suas pesquisas, Mainardes (2006) conclui que “O contexto da prática pode ser considerado um microprocesso político. Neste contexto, pode-se identificar a existência de um contexto de influência, de um contexto de produção de texto (escrito ou não) e de um contexto da prática” (MAINARDES, 2006, p. 59). Dessa forma, o autor enfatiza a natureza cíclica dessa abordagem teórico-metodológica, reforçando a necessidade de analisar a trajetória

¹⁹ Conceito que será devidamente discutido no subcapítulo 4.4.

das políticas de forma relacional, sempre estabelecendo as relações entre os diferentes contextos nesse processo analítico.

Bowe, Ball e Gold (1992) também “indicam que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática” (MAINARDES, 2006, p. 50). Sendo assim, utilizar o Ciclo de Políticas como ferramenta teórico-metodológica para estudar o campo do currículo mostra-se relevante porque permite analisar esse campo atravessado pelos tensionamentos da política do NEM a partir da interpretação ativa que os sujeitos fazem dessa política na sua prática curricular, como sugerem Bowe, Ball e Gold (1992). Ademais, analisar o contexto de produção do RCG e o contexto da prática através da atuação dos atores da política do NEM no estado do RS, significa, no âmbito do currículo, “analisar os contextos concretos que lhe vão dando forma e conteúdo” (SACRISTÁN, 2000, p. 20).

Com base nas perspectivas processual, dinâmica, cíclica e relacional que caracterizam a abordagem do Ciclo de Políticas, na sua articulação teórica e metodológica com a concepção de Análise Relacional, apresento nos próximos subcapítulos uma discussão teórica sobre currículo.

4.3. Currículo como práxis

No bojo das perspectivas teórico-metodológicas apresentadas neste trabalho, que compreendem a realidade de forma relacional, constituída a partir de processos e disputas que se manifestam nas definições políticas sobre a educação, compartilho com Sacristán (2000) uma concepção de currículo como práxis.

Conceber o currículo como uma práxis significa que muitos tipos de ações intervêm em sua configuração, que o processo ocorre dentro de certas condições concretas, que se configura dentro de um mundo de interações culturais e sociais, que é um universo construído não-natural, que essa construção não é independente de quem tem o poder para construí-la [...]. Significa também que sua construção não pode ser entendida separadamente das condições reais de seu desenvolvimento e, por isso mesmo, entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, [...], à bagagem de ideias e significados que lhe dão forma e que o modelam. (SACRISTÁN, 2000, p. 21).

Compreender o currículo como práxis significa reconhecer a dimensão prática desse campo no seu sentido mais complexo, de construção ativa, dinâmica, coletiva e, de modo geral, numa perspectiva crítica e transformadora. Sacristán (2000) expressa que existe um conjunto de práticas, administrativas e pedagógicas, centralizadas no conhecimento escolar, que são constantemente redefinidas pelas políticas endereçadas ao campo do currículo. Os estudos sociológicos da educação nos mostram que essas práticas não são abstrações, mas estão conectadas com aspectos estruturais, ou seja, são práticas normalmente constrangidas por condições econômicas, políticas, culturais e institucionais que configuram uma realidade. Entretanto, os estudos educacionais críticos avançam na direção de compreender que essas conexões não acontecem apenas em termos estruturais, mas também relacionais (APPLE, 2006; SILVA, 2000).

Sendo assim, a definição de currículo como práxis requer a compreensão de que os aspectos estruturais e também relacionais operam dialeticamente na sua constituição. Não basta, portanto, supor a mera existência de um vínculo mecanicista entre a educação e as estruturas econômicas e sociais mais amplas, pois esse vínculo não é sustentado pelo simples reflexo estrutural, mas “mediado por processos que ocorrem no campo da educação e do currículo e que são aí *activamente* produzidos. É mediado pela acção

humana” (SILVA, 2000, p. 46, *grifo do autor*), por isso deve ser pensado também em termos relacionais.

Na medida em que o campo do currículo é mediado pelas atividades humanas, pelos conflitos e contradições vividas por sujeitos concretos, pelas noções étnicas, raciais, de gênero e de classe que constituem nossos modos de pensar e agir, Apple (2006) reafirma as possibilidades de produção para além da reprodução das práticas que constituem uma cultura escolar ou institucional de modo geral. Apple é contundente em afirmar que “a reprodução cultural e econômica não é tudo o que acontece em nossas instituições de ensino” (APPLE, 2006, p. 25), sinalizando que dificilmente as relações de dominação e poder, tanto em termos materiais quanto simbólicos, operam sem implicar ou ativar alguma resistência. Ademais, os estudos de Apple “mostram que se pode unir estruturas sociais e ação humana, utilizando dialeticamente resistência e dominação para atingir a emancipação” (SILVA, 1990, p. 6). Existem, portanto, tendências contraditórias, resistências e conflitos em relação às forças de reprodução ideológica e isso significa que “a escola é um espaço em que se podem criar novas dinâmicas, em que há sujeitos concretos mediando a produção da hegemonia, que é sempre um processo e nunca um dado” (GANDIN, 2011, p. 23).

A natureza processual da hegemonia se manifesta no campo do currículo através da correlação de forças que atuam, por um lado, através de movimentos, grupos e políticas que buscam redefinir o conteúdo e a forma do currículo conforme os interesses dominantes e, por outro lado, através das mediações desse processo por movimentos e grupos que criam espaços de resistência na arena de disputas pelas definições sobre esse campo. No bojo dessas disputas pela hegemonia sobre o currículo, Apple (1997; 2006) argumenta que a organização e estruturação oficial do conhecimento escolar são resultantes de uma seleção realizada desde uma tradição partilhada da totalidade do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, o que Raymond Williams (1979) teorizou como “tradição seletiva”.

A tradição é na prática a expressão mais evidente das pressões e limites dominantes e hegemônicos. É sempre mais do que um segmento inerte historicizado; na verdade, é o meio prático de incorporação mais poderoso. O que temos de ver não é apenas “uma tradição”, mas uma tradição seletiva: uma versão intencionalmente seletiva de um passado modelador e de um presente pré-modelado, que se torna poderosamente operativa no processo de definição e identificação social e cultural. [...]

Habitualmente não é difícil mostrar isso de forma empírica. Pode-se mostrar prontamente que a maioria das versões de “tradição” são radicalmente seletivas. De toda uma possível área de passado e presente, numa cultura particular, certos significados e práticas são escolhidos para ênfase e certos outros significados e práticas são postos de lado, ou negligenciados. Não obstante, dentro de uma determinada hegemonia, e como um de seus processos decisivos, essa seleção é apresentada e passa habitualmente como “a tradição”, “o passado significativo”. (WILLIAMS, 1979, p. 118-119).

Os estudos culturais de Williams (1979) nos ajudam a compreender que, na área da educação, a tradição seletiva representa um recorte da totalidade das áreas de conhecimentos, significados e práticas, que será disponibilizado – ou não – seletivamente, por meio do currículo, a partir de diferentes ênfases, a determinados grupos. Esse recorte consiste em “uma seleção feita por alguém, com sua particular visão sobre o conhecimento legítimo e a cultura, uma seleção que no processo de privilegiar o capital cultural de um grupo desprivilegia o de outro” (APPLE, 1997, p. 77). Em conformidade com essa teorização, Santomé (1998) argumenta que “a construção do conhecimento disciplinar realiza-se mediante uma seleção de dados significativos e rejeição dos não-pertinentes, porém tal atividade seletiva está controlada e dirigida por modelos ou ‘paradigmas’ que organizam o pensamento e a visão da ciência e da realidade” (SANTOMÉ, 1998, p. 60).

Com base nessas noções sobre a construção histórica e seletiva do currículo, ficam evidentes as raízes político-culturais das disputas, por exemplo, em torno da obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia, do ensino das culturas afro-brasileira e indígena e das concepções feministas, marxistas, darwinistas, etc. Essas disputas ganharam ainda mais evidência no contexto do NEM na medida em que essa política relativizou a importância desses conhecimentos, fragilizando todo um processo histórico de legitimação dos mesmos no campo do currículo.

Como desdobramento do processo de tradição seletiva, podemos identificar outros dois processos importantes que implicam concretamente no currículo escolar: a legitimação de um conjunto de conhecimentos como cultura oficial que compõe arbitrariamente o currículo; e a omissão de outro conjunto de conhecimentos que, pela tradição seletiva, adquirem menor valor social, econômico e escolar. Estes últimos, na maioria dos casos, não são sequer considerados como conhecimentos escolares. Esse conjunto de conhecimentos, culturas, experiências, histórias e, em última instância, de sujeitos excluídos pela tradição seletiva constituem o que Apple (2000; 2006) ressignifica como sendo o currículo oculto.

Os trabalhos de Apple avançam em relação à ideia de currículo oculto desenvolvida por Mannheim (1976; 1972) – como sendo especialmente um conjunto de valores e de normas que definiriam o que Bourdieu e Passeron (1992) chamaram de arbitrário cultural – sem negar, contudo, que esses elementos de socialização sejam parte importante do que se convencionou chamar currículo oculto. O que os estudos de Apple nos mostram é que, tendo em vista o processo de tradição seletiva, “o currículo oculto não é apenas um fenômeno presente na geração de comportamentos [como afirmava Mannheim], mas também na reprodução não questionada de conhecimentos escolares declarados como universalmente válidos e neutros” (GANDIN, 2011, p. 22). Ademais, compreender o currículo como essa arena em que diferentes interesses estão sempre em disputa na sua configuração, significa reconhecer que existe todo um conjunto de conhecimentos, significados e práticas que são ocultados no processo hegemônico de definição curricular pelos grupos dominantes para se auto legitimar como dominantes em uma sociedade desigual. É nesse sentido que a “ausência de conteúdos valiosos é outro conteúdo, e as práticas para manter os alunos dentro de currículos insignificantes para eles são todo um currículo oculto” (SACRISTÁN, 2000, p. 20).

Essa compreensão de que o currículo é um conjunto de práticas capazes de reproduzir todo um currículo oculto (ou tensioná-lo, numa perspectiva contra hegemônica), implica no entendimento de que essas práticas atuam como mecanismos de socialização do conhecimento no âmbito da escola. As práticas curriculares expressam a “função socializadora e cultural que determinada instituição tem” (SACRISTÁN, 2000, p. 15). Os processos de socialização, segundo Apple (2006), referem-se à produção e reprodução tanto de conhecimentos quanto de sujeitos, o que requer explorar as relações entre a distribuição dos conhecimentos e a produção e reprodução de uma estrutura socioeconômica desigual. Para uma análise complexa dessas relações, cabe retomar o conceito de hegemonia, que opera naturalizando um processo reprodutivo que é necessário para a manutenção do *status quo* social, cultural e econômico. Contudo, é importante manter em vista o fato de que “a escola não é um espelho passivo, mas uma força *ativa*” (APPLE, 2006, p. 76, *grifo do autor*), que pode reforçar processos de reprodução, mas que também pode servir como força de enfrentamento, resistência, tensionamento e produção de novas dinâmicas.

No bojo dessas forças atuantes nas escolas e nos seus currículos, os processos de socialização servem-se da metáfora da distribuição para evidenciar as relações de poder e dominância existentes nas dinâmicas curriculares. Um exemplo apresentado por Apple (2006) é pensar como a distribuição do conhecimento reforça as desigualdades sociais. Se admitimos que o conhecimento é distribuído de forma desigual entre diferentes grupos etários, étnicos, raciais, de diferentes classes sociais e com diferentes poderes, então reconhecemos que alguns grupos têm acesso ao conhecimento distribuído a eles, enquanto outros grupos não o têm.

A falta de determinados tipos de conhecimento – o lugar em que determinado grupo se encontra no complexo processo de preservação cultural e de distribuição – se relaciona, sem dúvida, à ausência, no mesmo grupo, de determinados tipos de poder político e econômico na sociedade. (APPLE, 2006, p. 49, grifo do autor).

Ao enfatizar a dimensão oculta(da) do currículo e os mecanismos de socialização mobilizados nesse campo, Apple (2006) e Santomé (1998) contestam a noção de neutralidade na educação. Nesse sentido, Apple argumenta que “a educação está inserida no mundo bem real das relações de poder cambiantes e desiguais” (APPLE, 2006, p. 22) e afirma que se não atentarmos para isso estaremos vivendo apartados da realidade. Santomé acrescenta que “[a] defesa da neutralidade e da falta de ideologia da cultura é decisiva para sustentar a reafirmar dia-a-dia toda esta estrutura [institucional e curricular estratificada] e, portanto, a experiência humana em torno da qual gira a vida cotidiana das instituições escolares” (SANTOMÉ, 1998, p. 108). Esses autores salientam que um entendimento de que a educação seja neutra tem reforçado na maioria das escolas uma estrutura curricular fragmentada e estratificada, que serve aos interesses de grupos dominantes na nossa sociedade (APPLE, 2006; SANTOMÉ, 1998).

Pela óptica da Análise Relacional (APPLE, 2006), podemos inferir que toda prática educacional, na medida em que está inserida na realidade de um mundo constituído por relações de poder, é também uma prática política – seja consciente e refletida ou não. As implicações políticas da prática educacional se manifestam através das escolhas didáticas, metodológicas, curriculares e pedagógicas e dos saberes docentes mobilizados nessas escolhas, cujos efeitos podem ser de reprodução da hegemonia e das desigualdades ou de transformação e emancipação das formas de pensar e agir dos estudantes na direção da justiça social. Nessa perspectiva, as práticas diversas que configuram o campo do currículo

estão necessariamente implicadas em questões éticas e políticas, “Afinal de contas, a decisão de definir o conhecimento de alguns grupos como digno de passar para gerações futuras, enquanto a cultura e a história de outros grupos mal vêm a luz do dia, nos informa algo extremamente importante sobre quem tem poder na sociedade” (APPLE, 2006, p. 22).

A dimensão prática do currículo evidencia que esse campo “não é uma realidade abstrata à margem do sistema educativo em que se desenvolve e para o qual se planeja” (SACRISTÁN, 2000, p. 15). Existem sujeitos concretos que integram esse campo, realizam suas atividades, estudam e trabalham nesses espaços, que são atores políticos que organizam seus modos de pensar e de agir a partir de diferentes experiências e visões de mundo. Esses sujeitos desempenham diversas atividades no campo do currículo, por isso, Sacristán (2000) argumenta que esse campo se constitui por múltiplas práticas que não se reduzem à prática pedagógica, mas são ações “de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc., e que, enquanto são subsistemas em parte autônomos e em parte interdependentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica” (SACRISTÁN, 2000, p. 22). Esse conjunto de ações traduz-se como prática curricular, organizando-se em diversos níveis inter-relacionados que configuram o campo do currículo na perspectiva da práxis.

O fato de que seja caracterizado como práxis significa que em sua configuração intervêm idéias e práticas, que adquire sentido num contexto real, com determinadas condições, que todo ele é uma construção social. [...] um processo social, que se cria e passa a ser experiência através de múltiplos contextos que interagem entre si. (SACRISTÁN, 1998, p. 137-138).

Com base nesse entendimento de currículo, especialmente reconhecendo que os processos do seu desenvolvimento ocorrem em múltiplos contextos que interagem entre si, o autor sistematiza esse campo em seis níveis. O primeiro nível refere-se ao âmbito de decisões políticas e administrativas sobre o currículo, que Sacristán (1998; 2000) denomina de currículo prescrito. É a expressão dos conteúdos das políticas curriculares, cujas definições regulamentam a estrutura e a organização curricular nas instituições de ensino. O currículo prescrito, portanto, diz respeito às regulamentações da forma e do conteúdo do currículo escolar. Esse nível se constitui por “aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, servem de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema, etc.” (SACRISTÁN, 2000, p. 104). Nesta pesquisa, o currículo prescrito refere-se à legislação que regulamenta a Reforma do Ensino Médio,

incluindo o documento da BNCC que estabelece os parâmetros para a reconstrução dos currículos no âmbito das SEE. Nesse sentido, o currículo prescrito ganha desdobramentos locais da política curricular. No estado do RS, a dimensão do currículo prescrito corresponde ao RCG e às ementas dos componentes curriculares Projeto de Vida, Cultura e Tecnologias Digitais e Mundo do Trabalho, que são documentos elaborados no âmbito da SEDUC-RS, no contexto de produção de texto definido por Bowe, Ball e Gold (1992).

O segundo nível do currículo a que se refere Sacristán (1998; 2000) diz respeito ao currículo apresentado aos professores. Este se caracteriza por um conjunto de práticas de produção e desenvolvimento de materiais didáticos que irão organizar e orientar a prática pedagógica dos docentes nas escolas. Tendo em vista que, normalmente, as prescrições expressas pelas políticas curriculares são amplas e genéricas, são produzidos materiais e documentos que consistem em “uma série de meios, elaborados por diferentes instâncias, que costumam traduzir para os professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito” (SACRISTÁN, 2000, p. 104-105). O autor salienta que apesar de uma importante margem de autonomia docente no desenvolvimento do currículo, “Uma série de razões de ordem diversa farão com que, de forma inevitável, o professor dependa, no desenvolvimento do seu trabalho, de elaborações mais concretas e precisas dos currículos prescritos realizadas fora de sua prática” (SACRISTÁN, 2000, p. 147). O currículo apresentado aos professores corresponde de forma mais expressiva aos livros didáticos, que não serão analisados nesta pesquisa.

Como terceiro nível da prática curricular, Sacristán (2000) concebe o currículo modelado pelos professores, que se manifesta no planejamento curricular e pedagógico. Nesse nível do currículo, o professor ou a professora “é um agente ativo muito decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, moldando a partir de sua cultura profissional qualquer proposta que lhe é feita, seja através da prescrição administrativa, seja do currículo elaborado pelos materiais” (SACRISTÁN, 2000, p. 105). Nesta pesquisa, a dimensão do currículo modelado pelos professores e professoras insere-se no contexto da prática do Ciclo de Políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992) e contempla toda a organização e o planejamento dos docentes na atuação da política do NEM (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012).

O quarto nível a que se refere Sacristán (2000) é o currículo em ação, que diz respeito à concretização da prática pedagógica. Essa dimensão curricular é “guiada pelos

esquemas teóricos e práticos do professor, que se concretiza nas tarefas acadêmicas [escolares], as quais, como elementos básicos, sustentam o que é a ação pedagógica” (SACRISTÁN, 2000, p. 105). O currículo em ação também se insere no contexto da prática (BOWE; BALL; GOLD, 1992) e se expressa através de uma práxis, tendo em vista o currículo como “uma ponte entre a teoria e a ação, entre intenções ou projetos e a realidade” (SACRISTÁN, 2000, p. 201). “O significado da prática e do currículo na ação pode ser analisado a partir das atividades que preenchem o tempo no qual transcorre a vida escolar, ou que se projetam nesse tempo, e como se relacionam umas tarefas com outras” (SACRISTÁN, 2000, p. 207). Nesta pesquisa, não foi possível analisar o currículo em ação devido ao contexto de pandemia e a impossibilidade de acessar a sala de aula para realizar observações das atividades pedagógicas – que seriam cruciais para o entendimento dessa dimensão curricular. Portanto, este estudo não contempla o currículo em ação.

Como desdobramentos das práticas curriculares e pedagógicas das dimensões apresentadas, são produzidas consequências e efeitos nos mais diversos âmbitos da vida subjetiva e objetiva dos docentes e sobretudo dos estudantes. O conjunto desses efeitos caracteriza o currículo realizado, que é o quinto nível do sistema curricular concebido por Sacristán (2000). Os efeitos mais evidentes são considerados como rendimento escolar, contudo muitos outros efeitos, cognitivos, afetivos, sociais, morais, etc, “ficarão como efeitos ocultos do ensino” (SACRISTÁN, 2000, p. 105). Na trajetória das políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992), o currículo realizado integra o contexto da prática ao mesmo tempo em que se relaciona com o contexto de influência, pois os efeitos do currículo realizado manifestam um conjunto de questões educacionais que influenciam diretamente nas demandas, definições e parâmetros para a criação das políticas, mobilizando diversos atores, grupos e interesses nesse processo. Esta pesquisa não contemplou esse nível do currículo, devido à trajetória ainda inicial do NEM e porque seria necessário um aprofundamento em outros caminhos teóricos e outros recursos metodológicos que resultariam em uma pesquisa maior, mais complexa, com uma demanda de tempo que estaria fora do alcance desta que apresento.

Por fim, o sexto nível desse sistema refere-se ao currículo avaliado, que resulta de critérios para o ensino e para a aprendizagem (SACRISTÁN, 2000). Além das dinâmicas internas que reforçam esses critérios, existem pressões externas que controlam os efeitos de rendimento escolar produzidos pelas práticas curriculares. Sacristán (2000) argumenta

que essas pressões, internas ou externas, ocorrem através de avaliações que podem ser coerentes ou dissonantes com os propósitos das políticas que prescrevem o currículo ou com os objetivos dos professores e professoras que o modelam e atuam.

Na perspectiva do Ciclo de Políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992), podemos entender que os critérios para o ensino e a aprendizagem, que resultam do currículo avaliado, são definidos concomitantemente no contexto da prática, pelas dinâmicas internas, e no contexto de influência, tendo em vista as pressões das avaliações em larga escala sobre os resultados educacionais, que reiteram os critérios para o ensino e a aprendizagem, exercendo forte influência nas definições das políticas educacionais. Uma pesquisa sobre os aspectos dessa dimensão curricular, especialmente no contexto do NEM, mostra-se muito relevante para o campo das políticas educacionais, sobretudo como forma de ressignificar concepções hegemônicas que configuram políticas desconectadas da realidade material e social para as quais são idealizadas e endereçadas. Porém, essa discussão não está no alcance deste estudo que apresento tendo em vista a existência e trajetória ainda muito recentes da política, o que impossibilita análises e relações consistentes sobre esses aspectos.

As dimensões do currículo prescrito e do currículo modelado configuram, portanto, o recorte analítico desta pesquisa. Buscando estabelecer conexões entre essas dimensões curriculares e os contextos da trajetória da política do NEM, mostrou-se fundamental mobilizar o conceito de atuação – *policy enactment* – (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012) como ferramenta teórica e metodológica que complexifica as análises neste estudo, tendo em vista um entendimento de que o conjunto de níveis e práticas curriculares que se entrecruzam e traduzem-se em uma práxis curricular refere-se, em última instância, à atuação dos atores das políticas educacionais nos contextos de sua trajetória. Sendo assim, no próximo subcapítulo, apresento uma discussão teórica sobre o conceito de atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012) e suas relações com as dimensões curriculares analisadas nesta pesquisa (SACRISTÁN, 2000).

4.4. Atuação de políticas educacionais pela óptica da práxis curricular

A construção deste subcapítulo tem como base a concepção de currículo como práxis, desenvolvida por Sacristán (2000), e a teoria da atuação de políticas – *policy enactment* –, desenvolvida por Ball, Maguire e Braun (2012), alinhadas com a teorização de Freire (2011) sobre práxis, cujas aproximações coadunam, neste estudo, no entendimento de práxis curricular. Levantamentos realizados pelas pesquisas de Menezes e Santiago (2014) e Saul (2012; 2014) constatam que diversos trabalhos utilizam a noção de práxis nos campos da teoria curricular crítica, das políticas educacionais e da educação libertadora. Esses estudos sustentam-se na ideia de que a educação escolar, como ação social que se relaciona com a materialidade das ideias que orientam a prática, será transformadora do mundo (LUKÁCS, 1981; FREIRE, 2011). Os estudos freireanos, portanto, sustentam-se, em geral, na ideia de práxis como prática libertadora e emancipadora, sempre guiada por uma ação refletida. Contudo, Freire (2011) refere-se a essa ideia de práxis como revolucionária em oposição a uma práxis dominadora. Diante de um universo de temas e questões “que dialeticamente se contradizem, os homens tomam suas posições também contraditórias, realizando tarefas em favor, uns da manutenção das estruturas, outros, da mudança” (FREIRE, 2011, p. 107).

Podemos inferir, por um lado, que grupos neoliberais e conservadores também atuam politicamente, através de uma ação refletida – uma práxis – que, em geral, reforça sua dominância e tende a promover a reprodução das desigualdades. Por outro lado, os próprios educadores podem atuar contraditoriamente, não apenas tensionando, mas também reproduzindo a hegemonia nas suas práticas curriculares e pedagógicas. Entendendo que a práxis pode ser tanto prática conservadora quanto transformadora, esse conceito mostra-se potente para examinar como a atuação dos atores do NEM pode evidenciar práticas de dominância e de reprodução ou de resistência e de transformação.

O conceito de práxis tem raízes no campo da filosofia e foi desenvolvido por diversas correntes teóricas, cujos desdobramentos mais proeminentes encontram-se nas teorias marxianas. Nas obras de Marx, ao mesmo tempo em que esse conceito é central, o mesmo encontra-se pulverizado por algumas tentativas de definição, o que levou a diversas interpretações. Alguns estudiosos documentaram essas concepções observando uma questão fundamental que recai sobre o conceito de práxis.

Alguns autores são de opinião que, como conceito mais geral, básico para a definição de todos os outros, o conceito de práxis não pode ser ele próprio definido. Outros, porém, insistiram em que, embora seja muito complexo, pode ser analisado, até certo ponto, e definido. As definições de práxis vão desde o seu enfoque simplesmente como atividade humana por meio da qual o homem modifica o mundo e a si mesmo, até outras mais desenvolvidas, que introduzem as noções de liberdade, criatividade, universalidade, história, futuro, revolução, etc. Os que definem a práxis como atividade humana e criativa livre foram por vezes criticados por sugerirem um conceito puramente “normativo” e “não realista”; se por “homem”, entendermos um ser que realmente existe e, por “práxis”, aquilo que os seres humanos realmente fazem, então é evidente que houve sempre mais falta de liberdade e de criatividade na história humana do que o inverso. Em resposta a essas críticas, porém, pretendeu-se que a noção de atividade criativa livre não é “descritiva” ou “normativa”, mas expressa potencialidades humanas essenciais, alguma coisa diferente tanto do que simplesmente é como do que apenas *deveria ser*. (BOTTOMORE; HARRIS; KIERNAN; MILIBAND, 2001, p. 295, *grifos dos autores*).

Utilizando-se dessa última noção, mais ampla e relacional, sobre a práxis, Freire (2011) consagrou esse conceito na sua teoria sobre educação libertadora. Aqui é importante salientar que, embora o contexto do NEM seja fortemente colonizado pelo ideário do neoliberalismo e do neoconservadorismo, portanto, hegemonicamente orientado para a reprodução do *status quo*, existe sempre espaço para contradições, tensionamentos e resistências – espaços para a contra hegemonia (APPLE, 2006) e para a práxis transformadora (FREIRE, 2011). Nessa perspectiva, a noção de práxis está alinhada com as concepções de currículo e de atuação de políticas que embasam esta pesquisa, no sentido de que a atuação de uma política é sempre uma ação sobre e no campo do currículo, que se realiza produzindo efeitos que podem ser tanto de reprodução das dinâmicas e estruturas opressoras e dominantes, como de transformação destas, expressando, assim, uma práxis.

É utilizando essa lente teórica da práxis que entendo a intersecção entre a política curricular do NEM, nos contextos de construção do RCG e da prática na escola (BOWE; BALL; GOLD, 1992), e a dimensão do currículo modelado pelos professores e professoras (SACRISTÁN, 2000), através das práticas atuadas por atores diversos nesses processos – tendo em vista que “atuações de políticas [são] como conjuntos de práticas ‘incorporadas’ que estão ligadas a diferentes tipos e grupos de atores de políticas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 171).

Ao teorizar sobre atuação de políticas, Ball, Maguire e Braun (2012) pretendem contribuir para debates em torno da atuação de políticas e para os quadros conceituais dentro dos quais esses debates acontecem. “Queremos oferecer ao leitor a possibilidade de

pensar sobre atuação de políticas de novas maneiras, para colocar as políticas no contexto e entender mais sobre os processos por trás de sua atuação” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 206). Assim, compreendo a teoria da atuação como uma ferramenta importante nesta pesquisa tendo em vista o currículo como práxis, constituído por um conjunto de práticas, centralizadas de modo geral no conhecimento escolar (SACRISTÁN, 2000), que são constantemente (re)definidas por meio das políticas educacionais e curriculares que incidem sobre esse campo. Ao desenvolver o conceito de atuação, Ball, Maguire e Braun (2012) defendem a tese de que as políticas não são mera e verticalmente implementadas²⁰, mas “interpretadas e traduzidas e reconstruídas e refeitas em diferentes, mas similares contextos, onde recursos materiais e humanos, e difuso conjunto de discursos e valores são desdobrados/ desenrolados em um complexo processo híbrido de atuação” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012, p. 12)²¹.

Na perspectiva da práxis, entendo que existem elementos teóricos comuns que configuram esse entendimento de que as políticas não são implementadas, mas são atuadas. Infere-se pela práxis essa dimensão da atuação na medida em que se sustenta que a prática curricular e pedagógica são ações guiadas por uma racionalidade reflexiva, criativa e historicamente construída por experiências humanas subjetivas e concretas. Vimos que Apple (2006), Sacristán (2000) e Freire (2011) argumentam que os sujeitos e as instituições não são entidades abstratas, portanto são ativamente construídos enquanto são também construtores do mundo – dialeticamente. Nesse sentido, as escolas e os currículos, como espaços de atuação dos sujeitos, são construídos pela práxis, pressupondo que “o diálogo se impõe como caminho pelo qual homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 2011, p. 109), adquirindo protagonismo no campo da educação, das políticas e do currículo. Segue-se disso que, o conceito de implementação denota uma ideia de homogeneização tanto das ações quanto dos contextos em que são realizadas, reduzindo os sujeitos a executores de políticas, abstraindo o diálogo desse processo e o potencial criativo dessas ações, e negando, portanto, a práxis. Em oposição à ideia de implementação, portanto, Ball reconhece as políticas como dinâmicas e contextuais.

²⁰ Ball rejeita a ideia de que políticas sejam implementadas, pois o uso deste termo “sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

²¹ Tradução própria.

A política precisa ser reconstruída e recriada em relação ao contexto. Ela também precisa ser traduzida do texto para a prática, de palavras no papel para ações em sala de aula, ou outros lugares. E isto é massivamente subestimado por legisladores, e em grande medida, por pesquisadores. Algumas políticas fazem enormes demandas da criatividade dos professores, que precisam pegar palavras de textos e transformá-las em algo que seja viável dentro das complexidades do ambiente de sala de aula. E eles precisam fazer isto frequentemente ao mesmo tempo que outras políticas, que fazem outras demandas, e às vezes, em situações muito complicadas que envolvem o trabalho com recursos e infraestrutura limitados. [...] atuação é pôr estas coisas em jogo: colocar o contexto em jogo, colocar a criatividade em jogo, e reconhecer os desafios envolvidos no processo deste movimento de texto para prática. (AVELAR, 2016, p. 7).

Com base na teoria de currículo de Sacristán (2000), sobretudo em relação à dimensão do currículo prescrito, que expressa o conteúdo da política curricular, compreendemos que as políticas são elementos constitutivos desse campo, e nesse sentido, as políticas são “apenas parte do que os docentes fazem. Há mais no ensino e na vida escolar do que a política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012, p. 12)²². Além disso, como reafirma Ball, “políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto. [...] Respostas que precisam, na verdade, ser ‘criativas’” (BALL, 2011, p. 45), mobilizando esses sujeitos em torno de diversas ações e questões que ultrapassam o próprio âmbito da política. Nesta pesquisa, utilizo o conceito de atuação para examinar as dinâmicas envolvidas na construção do RCG, como currículo prescrito (SACRISTÁN, 2000), e no contexto da prática do NEM, na dimensão do currículo modelado (SACRISTÁN, 2000), analisando as respostas dadas a essa política pelos seus atores no âmbito educacional do RS.

Tendo em vista a concepção de currículo como campo em construção, mediado por diversas práticas, entendo que atuação, no campo do currículo, é toda ação que se caracteriza por um processo refletido, criativo e pedagógico de colocar as políticas em prática, de respondê-las por meio da interpretação e da tradução dos elementos que as constituem – seja de forma a acomodá-la ou refratá-la. Assim sendo, considero nesta pesquisa, que toda atuação de política é práxis curricular.

Nosso uso do conceito de atuação é baseado na premissa de que “Políticas normalmente não dizem o que fazer, elas criam circunstâncias em que a gama de opções disponíveis para decidir o que fazer são limitadas ou alteradas, ou metas ou resultados particulares são definidos” (Ball 1994: 19) e que colocar as

²² Tradução própria.

políticas em prática é um processo criativo, sofisticado e complexo. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012, p. 14)²³.

Esses processos complexos envolvidos na atuação das políticas educacionais implicam na incorporação dos seus elementos constitutivos ao currículo, tanto no que diz respeito à organização e distribuição/ socialização dos conhecimentos, quanto de tempos, espaços e recursos materiais e humanos. Nesse sentido, a Reforma do Ensino Médio estabelece diretrizes relacionadas a todas essas instâncias e requer das escolas toda uma redefinição estrutural dos seus currículos para que essa política seja atuada de forma dinâmica nos diversos contextos. É importante situar cada contexto, tendo em vista que a reforma propõe a flexibilização curricular por meio da oferta arbitrária de itinerários formativos pelas escolas, o que sugere uma socialização desigual dos conhecimentos e, portanto, um aprofundamento das desigualdades curriculares, escolares e sociais conforme os contextos estejam situados também em uma estrutura desigual nesse processo. A teoria da atuação, alinhada ao conceito de práxis e à análise relacional, nos permite reconhecer que para além das práticas dinâmicas e criativas, existem limites estruturais nos contextos em que os atores das políticas atuam, sejam limites políticos, culturais ou econômicos que caracterizam determinados contextos.

Nessa perspectiva, Bowe, Ball e Gold (1992), assim como Apple (2006), concebem as instituições escolares como espaços de luta ideológica, nas quais diversos aspectos das políticas disputam lugar nas práticas dos sujeitos. Desse modo, “a política é complexamente codificada em textos e artefatos e é decodificada (e recodificada) de maneiras igualmente complexas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012, p. 9)²⁴, o que significa que as políticas precisam ser interpretadas e traduzidas pelos sujeitos que a atuam, colocando-a em prática a partir e através das suas concepções pedagógicas, dos seus saberes docentes e da cultura institucional que organiza a vida da escola.

Interpretação e tradução são momentos fundamentais e interdependentes da atuação de uma política, evidenciando as “articulações da política com a prática, que são impregnadas de relações de poder” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012, p. 41)²⁵, na medida em que são mediadas pelas concepções ideológicas dos sujeitos e também por

²³ Tradução própria.

²⁴ Tradução própria.

²⁵ Tradução própria.

fatores institucionais. Ball, Maguire e Braun (2012) argumentam que esses fatores devem ser levados em consideração tendo em vista que as políticas normalmente são formuladas assumindo contextos escolares ideais para sua “implementação”, como edifícios, estudantes, professores e recursos quiméricos. Buscando romper com essa idealização sobre o contexto escolar, sustentando-se na teoria da atuação, os autores introduzem em seus estudos a realidade das escolas, propondo aos pesquisadores e pesquisadoras que contextualizem essas realidades “com seus contextos situados e materiais, suas culturas e desafios profissionais específicos e suas diferentes pressões e apoios externos” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012, p. 40)²⁶. Nessa perspectiva, a teoria da atuação está alinhada com a análise relacional sobre o campo e o objeto de pesquisa, exigindo situar o contexto e seus elementos constitutivos para compreender os processos e as dinâmicas envolvidas na atuação das políticas e seus desdobramentos no campo do currículo.

Entendo que a teoria da atuação também dialoga com Sacristán (2000) no bojo desses processos e dinâmicas. Nesse sentido, o momento da interpretação, que diz respeito à leitura inicial do texto da política, é guiado por processos de decodificação do currículo prescrito (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012; SACRISTÁN, 2000). A interpretação é o momento em que os sujeitos capturam e compreendem os significados e as formas que essa política assume a partir das suas concepções de mundo e dos aspectos constitutivos da cultura escolar, considerando que essa leitura é sempre mediada “em relação à cultura e à história da instituição e em relação às biografias políticas dos atores-chave” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012, p. 41)²⁷. Essa dimensão ativa dos sujeitos na interpretação da política implica na produção de significados próprios para aquele contexto, que têm como suporte o real, as prioridades institucionais e as possibilidades de realização da política dentro do contexto no qual a escola se insere.

Ao colocar as teorias de atuação e de currículo em diálogo, considero que a interpretação da política é um processo fundamental na concepção de currículo como práxis, tendo em vista o entendimento de Sacristán (2000) de que “a implantação de qualquer currículo passa pelo crivo da interpretação dos profissionais do ensino” (SACRISTÁN, 2000, p. 175). Isso evidencia que qualquer forma de organização curricular e de atuação nesse campo resulta das concepções de mundo, dos significados e dos

²⁶ Tradução própria.

²⁷ Tradução própria.

posicionamentos dos sujeitos, condicionando os modos de colocar as políticas em prática. Assim como Ball, Maguire e Braun (2012) reafirmam que atuação é um processo complexo de colocar as políticas em prática, também Sacristán (2000) argumenta que “o currículo não pode ser concebido como propostas que automaticamente podem ser transferidas para a prática sem modificação” (SACRISTÁN, 2000, p. 176). “A mediação do professor no currículo é complexa, não podemos vê-la como uma mera operação de mutilar e acrescentar” (SACRISTÁN, 2000, p. 176), mas como um processo dialético entre as concepções e os significados desses profissionais na interpretação das propostas que são endereçadas a esse campo.

Na relação da trajetória da política com o currículo prescrito (SACRISTÁN, 2000), diversos atores individuais e coletivos imprimem nos textos suas interpretações da política. Esses textos são elaborados, portanto, a partir de interesses e concepções dos atores dessa construção e manifestam as forças e as influências que circulam no campo da educação. Na dimensão do currículo modelado (SACRISTÁN, 2000), professores e professoras atuam as políticas a partir desses textos curriculares, construindo seus próprios significados de acordo com a realidade em que se inserem e, portanto, são sujeitos ativos na interpretação das políticas que orientam sua prática curricular e também dos aspectos culturais e simbólicos dessa realidade. “Esses processos são essenciais para o exercício da sua atividade [...] trabalhando com objetos e realidades interpretáveis, dentro de ambientes complexos, fluidos” (SACRISTÁN, 2000, p. 172). Nesse sentido, é importante destacar que na perspectiva da atuação, “Políticas não são simplesmente ideacionais ou ideológicas, elas também são muito materiais” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012, p. 9)²⁸. A materialidade das políticas se sustenta no texto, nas diretrizes e nas concepções epistemológicas que expressa por meio dos documentos regulamentares, mas também pelo contexto em que são atuadas. É fundamental reconhecer que cada contexto tem sua materialidade, sua história, sua cultura e seus recursos disponíveis. Por isso, as políticas não podem ser simplesmente implementadas ou executadas, mas passam pelo crivo da interpretação dentro desse quadro contextual que condiciona sua atuação.

Além da interpretação do texto de uma política, é preciso *traduzir* o texto para a ação – colocar em prática – em relação à história, ao contexto e aos recursos disponíveis nesse processo (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012). A tradução refere-se, portanto, às

²⁸ Tradução própria.

linguagens práticas da política, aos processos de recodificação que se sustentam nas interpretações do texto. Ball, Maguire e Braun (2012) sugerem que a tradução seja colocar o texto em ação, por meio de dinâmicas mediadas a partir da realidade, que se materializam em práticas contextualizadas. Dessa forma, tradução “é um processo interativo de criar textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente ‘atuando’ sobre a política usando táticas que incluem conversas, reuniões, planos, eventos, percursos de aprendizagem, bem como a produção de artefatos” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012, p. 42)²⁹. Esse processo criativo e interativo de tradução se materializa através de

ações de professores, professoras e equipe pedagógica – mediadas pelo texto da política e pelo contexto da escola – na produção material de documentos, planos didáticos, boletins, relatórios, que são artefatos da prática pedagógica e escolar. Essas interações ocorrem em eventos da sala de aula, de reuniões pedagógicas e demais atividades escolares, em que os atores produzem esses materiais. (GANDIN; ROCHA; VASQUES; CORRÊA, 2020, p. 6).

No âmbito do currículo, é pela práxis – ação refletida (FREIRE, 2011) – que ideias, intenções e planejamentos se manifestam concretamente, adquirindo significado e valor para determinado contexto. Essa práxis curricular envolve a tradução da política em materiais, atividades, tarefas e dinâmicas pedagógicas. “As considerações em torno do conhecimento que os professores têm neste sentido, não são, pois, mero sedimento passivo, mas têm uma projeção prática. As perspectivas não são simples atitudes frente aos fatos, mas têm esse componente ativo que se projeta na ação” (SACRISTÁN, 2000, p. 183). Essa projeção da organização e do planejamento curricular e pedagógico na prática pressupõe aspectos epistemológicos, culturais e políticos que, ao mesmo em tempo que são particulares de cada sujeito, são resultantes de crenças compartilhadas que organizam a vida institucional das escolas. “Qualquer ideia que se pretenda implantar [atuar] na prática passa pela sua personalização nos professores, isto é, por algum modo de introjeção em seus esquemas de pensamento e comportamento” (SACRISTÁN, 2000, p. 178). Esse processo, que nesta pesquisa se refere à atuação, não resulta em uma cópia ou execução mimética de uma política, mas em uma tradução dos significados da sua proposta,

²⁹ Tradução própria.

previamente interpretados pelos esquemas de pensamento de professores e professoras que colocam essa política em prática.

No contexto do NEM, a tradução da política refere-se ao modo como os atores dessa política a projetam em duas dimensões da prática – tanto no RCG quanto no contexto escolar – a partir das suas interpretações e dos significados atribuídos à política e de suas experiências, saberes e concepções de mundo.

Ball, Maguire e Braun (2012) entendem ainda que a tradução atribui valor simbólico às políticas. A produção de valor simbólico pela tradução – através da projeção das políticas na prática curricular e pedagógica – diz respeito tanto à produção de novos significados e práticas quanto à reprodução de dinâmicas naturalizadas em um determinado contexto. Tendo em vista que é pela tradução que professores e professoras transformam o texto de uma política em práticas e procedimentos que orientam as dinâmicas no âmbito da escola, é nos desdobramentos dessa atuação que uma política adquire valor simbólico. Esses desdobramentos, que se manifestam no campo do currículo, produzem valor simbólico pela produção e/ou reprodução de toda uma cultura escolar.

Na perspectiva da atuação como práxis curricular, os momentos de interpretação e tradução de uma política perfazem a construção do currículo e constituem dinâmicas que materializam ideias e objetivos, que produzem e reproduzem concepções de mundo, que produzem efeitos nos diversos âmbitos da vida de cada sujeito envolvido no processo educacional. Professores e professoras são sujeitos centrais e ativos nesses processos que envolvem interpretar e traduzir uma política no contexto da prática, contudo outros atores participam desses processos nos demais contextos da trajetória da política (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Antes de ser colocada em prática na escola, por exemplo, a política passa pela interpretação e tradução da sua proposta através de um complexo processo pela qual é aperfeiçoada e regulada no contexto de produção do texto (BALL, 2001) e, assim, materializada em documentos curriculares que são instrumentos da política curricular (SACRISTÁN, 2000).

Com base no conjunto do referencial teórico-metodológico apresentado e, conseqüentemente, na compreensão de atuação de políticas como práxis curricular, analiso neste estudo como a política do NEM foi interpretada e traduzida na construção do RCG e no âmbito do currículo modelado pelos professores e professoras no contexto da prática.

No próximo capítulo, apresento os procedimentos metodológicos que orientaram essa investigação.

5. Metodologia

Este é um estudo de abordagem qualitativa e de natureza empírica, portanto o foco das análises não está na representatividade numérica, mas no “*aprofundamento* da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc.” (GOLDENBERG, 2004, p. 14, *grifo da autora*). Desse modo, este estudo dedicou-se a compreender a trajetória da política do NEM no RS e suas implicações no campo do currículo, analisando empiricamente a atuação de um grupo de atores dessa política nos contextos de construção do RCG e da prática curricular em uma escola pública da rede estadual do RS. Sendo assim, apresento neste capítulo os procedimentos metodológicos que permitiram realizar este estudo, situando os documentos, o campo empírico e os sujeitos da pesquisa, descrevendo os procedimentos de coleta de dados e os procedimentos de análise que levaram aos resultados e à resposta ao problema de pesquisa. Além disso, conforme as lentes da Análise Relacional (APPLE, 2006) e do Ciclo de Políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992), a metodologia desta pesquisa consiste em situar o campo da pesquisa nas suas relações mais amplas, contextualizando os aspectos estruturais, os processos e as mediações que configuram esse campo. Por isso, inicialmente, apresento como parte da metodologia um panorama situando a Reforma do Ensino Médio no contexto estadual do RS. Como desdobramentos desse panorama, apresento o recorte metodológico dos documentos, do campo empírico e dos sujeitos de pesquisa e descrevo os procedimentos de análise deste trabalho.

5.1. O campo da pesquisa: situando a Reforma do Ensino Médio no contexto educacional do Rio Grande do Sul

Com base na Análise Relacional (APPLE, 2006), que sustenta a construção desta pesquisa, apresento neste subcapítulo uma contextualização da Reforma do Ensino Médio no âmbito estadual do RS, situando o campo e a trajetória da política no contexto de atuação das instâncias de regulamentação, normatização e execução dessa política no estado. Para tal contextualização, utilizo os trabalhos de Chagas (2019) e Chagas e Luce (2020) como fonte de dados sobre o contexto da reforma no estado do RS, além dos documentos oficiais emitidos pela Secretaria Estadual de Educação do RS (SEDUC-RS) e pelo Conselho Estadual de Educação do RS (CEEEd-RS).

É importante salientar que o cenário educacional gaúcho tem sido marcado por índices bastante expressivos de evasão e reprovação no ensino médio nas últimas décadas, ultrapassando os indicadores nacionais. Os dados do Censo Escolar³⁰ de 2016 mostram que as taxas de reprovação para a rede pública estadual do RS eram de 21,2%, enquanto o abandono era de 7,5%. Essas taxas são mais altas do que o indicador total para o estado do RS no mesmo ano, que foi de 19,3% de reprovação e 6,6% de evasão. Esses indicadores educacionais gaúchos também se mostram mais elevados do que os percentuais nacionais de rendimento escolar para o mesmo ano. No Brasil, os índices totais ficaram em 11,9% de reprovação e 6,6% de abandono. Já as taxas de rendimento para o total das redes estaduais do país ficaram em 13% de reprovação e 7,6% de evasão. Esses dados apontam um grande desafio no campo da educação brasileira em promover a escolarização básica com qualidade e assegurar a permanência dos jovens no ensino médio das redes públicas.

No cenário nacional, a MP n.º 746/2016 foi instituída pelo Governo Federal, tendo como uma das principais justificativas justamente a necessidade de superar os indicadores de rendimento escolar no ensino médio brasileiro. Nesse sentido, o Ministro da Educação, no ano de 2016, anunciou os resultados do Ideb, argumentando que os números eram “uma catástrofe para a juventude brasileira” e que, portanto, a Reforma do Ensino Médio era urgente (CHAGAS, 2019, p. 42). A MP n.º 746/2016 provocou instabilidade no cenário educacional, repercutindo no âmbito das instituições escolares em nível nacional, com severas críticas dos profissionais da educação básica.

³⁰ Dados consultados em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento>>. Acesso em: 27.04.2022.

Utilizando-se do conceito de atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012), Chagas (2019) mostra a importância do CEEed-RS na interpretação e tradução das políticas educacionais, para regulamentação das diretrizes encaminhadas às escolas. Como parte do processo de interpretação da Reforma do Ensino Médio, no âmbito do CEEed-RS prevaleceu uma posição contrária à reforma, resultando em uma manifestação pública pela retirada da MP n.º 746/2016.

A publicação [feita pelo colegiado do CEEed-RS] considera “autoritária” a mudança via Medida Provisória e aponta alguns problemas: aligeiramento curricular para ingresso precoce no mundo do trabalho, descarte de áreas essenciais, flexibilização diante de condições defasadas das redes públicas, fragilização e desvalorização da formação de professores, sustentabilidade do financiamento e a política de parcerias com o setor privado. (CHAGAS; LUCE, 2020, p. 14).

Em contrapartida, no âmbito da SEDUC-RS, ainda que inicialmente houvesse uma postura de neutralidade em relação à reforma, uma mudança de gestão, no ano de 2017, sinalizou para um posicionamento mais alinhado às ações do MEC. Chagas e Luce (2020) destacam a forte ligação do secretário que assumiu a SEDUC-RS, entre 2017 e 2018, Ronald Krummenauer, com o setor empresarial. Essa lógica, alinhada ao gerencialismo, voltada para a eficiência e a racionalidade técnica, evidencia-se em propostas como “valorização de ‘instituições mais eficazes em termos de processos de gestão’, adequação do plano de carreira do magistério, otimização dos recursos físicos, humanos e financeiros, além de racionalização da rede, com municipalização de escolas” (CHAGAS; LUCE, 2020, p. 6).

Em meio às ações de receptividade da Reforma do Ensino Médio por parte da SEDUC-RS, o CEEed-RS manteve-se resistente, sobretudo diante do avanço da MP n.º 746/2016 no Congresso Nacional, sendo sancionada na Lei n.º 13.415/2017. Segundo Chagas e Luce (2020), o posicionamento da conselheira Carmem Craidy (representante da Associação das Escolas Superiores para a Formação Docente) ilustra a firmeza em resistir a aspectos mais danosos da reforma para a educação pública.

O posicionamento dela [Carmem Craidy] pode ser considerado uma síntese da categoria de resistência em relação à reforma, visto que, em um primeiro momento, aponta para uma rejeição às mudanças, mas, em seguida, manifesta o entendimento de que, já que havia se tornado lei, era imprescindível fazer as regulamentações necessárias para evitar mais prejuízos à formação dos jovens. (CHAGAS; LUCE, 2020, p. 15).

Consoante às manifestações e ao posicionamento contrário à reforma, o CEEed-RS emitiu o Parecer n.º 02, de 10 de maio de 2017, que orienta o Sistema Estadual de Ensino quanto à aplicação da Lei n.º 13.415/2017. Nesse parecer, observa-se que o tratamento dado às mudanças estabelecidas pela reforma é de que sejam submetidas a normas complementares, exaradas por este conselho. Um dos pontos tratados nesse parecer diz respeito à exclusão das disciplinas de filosofia e sociologia pela MP n.º 746/2016, que mais tarde foram reinseridas na Lei n.º 13.415 como “estudos e práticas” – não mais compreendidas como disciplinas obrigatórias do currículo do ensino médio, como vimos em discussão anterior sobre a reforma. O Parecer CEEed n.º 02/2017 traz um posicionamento contundente ao “ratificar, de maneira explícita, as manifestações do Conselho Estadual de Educação que versam sobre a Língua Espanhola, Núcleos de Aprendizagem de Idiomas, Sociologia, Filosofia, Formação Pedagógica, e que estas permanecem em vigência” (RIO GRANDE DO SUL, 2017). Ademais, os relatores do parecer acrescentam que as escolas “devem manter os componentes curriculares contemplados nas Diretrizes Curriculares, normas de ensino e Planos de Estudo vigentes, vedada revisão curricular que implique exclusão de componentes” (RIO GRANDE DO SUL, 2017), determinando, por fim, a imediata reinserção dos mesmos, caso tenham sido excluídos precipitadamente em função da MP n.º 746/2016 e/ ou da Lei n.º 13.415/2017.

No ensejo dessas determinações, no ano de 2018, foram definidas as diretrizes curriculares para o ensino médio no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, por meio da Resolução n.º 340, de 21 de março de 2018. Reconhecendo os desafios enfrentados historicamente pelo ensino médio, e tendo em vista aqueles que se anunciam no contexto da reforma, como justificativa para tal resolução, o CEEed-RS expressa que

Em meio a tantos desafios, estamos diante de uma reforma do Ensino Médio [...] veicula-se a possibilidade dos jovens escolherem os itinerários formativos e componentes curriculares pelos quais tem maior afinidade. Não há dúvidas de que é necessário que haja autorias no processo, que percursos sejam traçados pelos próprios estudantes. Porém é muito temerário que tal processo não seja construído a partir de possibilidades formativas amplas ancoradas em currículos que abarquem as diferentes áreas do conhecimento, em condições materiais qualificadas e sob a batuta de docentes preparados para este fim. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, fl. 20).

Tal preocupação, bem como o posicionamento contrário à reforma, se manifesta no modo como as diretrizes curriculares foram definidas, sobressaindo-se orientações que buscam assegurar a formação integral dos estudantes. Em relação à organização curricular do ensino médio, no Art. 11 dessa Resolução (340/2018), afirma-se que a base comum e a parte diversificada “não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado” (RIO GRANDE DO SUL, 2018). Nessa perspectiva, argumenta-se que “O currículo é entendido como percurso formativo” (RIO GRANDE DO SUL, 2018), interpretado, portanto, com base na noção de totalidade, ressignificando, assim, a proposta de flexibilização curricular por meio de itinerários formativos, definida na Lei n.º 13.415/2017.

A interpretação que se fez dos itinerários formativos ficou compreendida como “percursos que o estudante desenvolverá ao longo do Ensino Médio, caracterizados por ênfases curriculares a partir dos eixos trabalho, ciência, tecnologia, cultura, arte e esporte, e das áreas [definidas na Lei n.º 13.415/2017]” (RIO GRANDE DO SUL, 2018). Com base nessa orientação, os itinerários formativos deveriam ser organizados através desses eixos e, assim “cada instituição poderá aprofundar um ou mais eixos que caracterizam os itinerários” (RIO GRANDE DO SUL, 2018). Outra possibilidade de organização dos itinerários formativos refere-se à articulação dos eixos em um itinerário integrado, que é um arranjo previsto na Lei n.º 13.415/2017, ainda que pela perspectiva das áreas e não dos eixos como orientado pelo CEEed-RS.

Outro ponto que merece destaque na Resolução n.º 340/2018 diz respeito à forma como as áreas do conhecimento foram discriminadas, especificando seus componentes curriculares, na tentativa de que estes pudessem estar garantidos no currículo do ensino médio. Apresento esse ponto da resolução na íntegra, para ilustrar a defesa do CEEed-RS em manter disciplinas que se encontram sob risco de exclusão devido ao modo como estão tratadas na Lei n.º 13.415/2017.

A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio definirá os marcos para organização dos conhecimentos a serem trabalhados nessa etapa da Educação Básica.

Art. 13 O currículo do Ensino Médio é organizado em áreas de conhecimento e suas tecnologias, consideradas como estratégias que visam o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e habilidades e a resolução de problemas em diferentes áreas do saber humano:

I – linguagens e suas tecnologias:
a) Língua Portuguesa;

- b) Língua Materna, para populações indígenas;
- c) Língua Estrangeira moderna;
- d) *Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas, visuais e musicais*; e
- e) *Educação Física*;

II – Matemática e suas tecnologias

III – Ciências da Natureza e suas tecnologias:

- a) Biologia;
- b) Física;
- c) Química;

IV – Ciências Humanas e Sociais aplicadas:

- a) História;
- b) Geografia;
- c) *Filosofia*;
- d) *Sociologia*; e
- e) Cultura Religiosa. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, *grifos meus*).

Conforme as intenções expressas pelo CEEed-RS, de garantir uma formação integral, assegurar que todos os conhecimentos e saberes sejam mantidos no currículo e encaminhar as regulamentações da Lei n.º 13.415/2017 da forma menos prejudicial possível aos docentes e estudantes, o Colegiado sustentou-se no princípio da Gestão Democrática para orientar um debate sobre o processo de Reforma do Ensino Médio. Destaca-se que “este Colegiado exarou o Parecer CEEed nº 2, de 10 de maio de 2017, que além de vedar mudanças curriculares intempestivas, ressalta a necessidade de ampla discussão com a sociedade no processo de transição e normatização dessa reforma” (RIO GRANDE DO SUL, 2018). Essas recomendações do Parecer CEEed nº 2/2017 foram importantes para assegurar a participação das comunidades escolares das escolas-piloto nas ações de escuta, como veremos mais adiante, que forneceram subsídios para a construção dos itinerários formativos no contexto de construção do RCG.

A partir da Portaria Ministerial n.º 649, de 10 de julho de 2018, o MEC criou um Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio com finalidade de prover apoio técnico e financeiro às SEE “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, 2018c). Esse programa também estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a participação das escolas no plano piloto de desenvolvimento da reforma, prevendo a oferta de “formação continuada dos membros da equipe técnica de currículo e gestão de cada estado e do Distrito Federal, por meio do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional

Comum Curricular - ProBNCC, instituído pela Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018” (BRASIL, 2018c).

O Governo do RS aderiu ao programa comprometendo-se a “implantar escolas-piloto com currículo flexível com a oferta de itinerários formativos, a partir do ano de 2019” (BRASIL, 2018c), estendendo a flexibilização curricular para todas as escolas de EMTI, com oferta de, no mínimo dois itinerários formativos, até o ano de 2022 – cronograma modificado devido à pandemia de covid-19. Um dos critérios de seleção das escolas-piloto para a reforma era de que, pelo menos, 30% dessas instituições fossem simultaneamente piloto do programa de fomento à implementação de escolas de EMTI. As escolas que aderiram ao programa de ampliação da jornada escolar foram submetidas, ao longo de 2018, pela SEDUC-RS, a três avaliações de desempenho das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, em atendimento às avaliações em larga escala, sobretudo o Ideb e o Saers³¹ (CHAGAS, 2019). Essas ações fazem parte de uma exigência do MEC, de que as secretarias de educação elaborem relatórios com os resultados da Avaliação de Impacto do EMTI, o que reforça o entendimento de que essa política busca consolidar um modelo de gestão para resultados (CHAGAS; LUCE, 2020).

Outro critério que vale destacar como requisito para seleção de escolas-piloto do NEM, refere-se à participação das mesmas no ProEMI. A participação das escolas nesse programa foi considerada um fator importante, visto que o programa tem como finalidade “apoiar as secretarias estaduais no desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do ensino médio com ênfase nos projetos pedagógicos que promovam a discussão e reorganização da flexibilização dos currículos”³². Contudo, existe um entendimento comum de que ambas as propostas – ProEMI e Reforma do Ensino Médio – contradizem-se no que se refere à noção de integração curricular, fortemente incentivada pelo ProEMI, mas que a proposta de flexibilização curricular parece contradizer ao sugerir a segregação das áreas do conhecimento em itinerários formativos.

O documento orientador do ProEMI, divulgado em outubro de 2016, no contexto da MP n.º 746/2016, reforça a necessidade de estratégias de ação pedagógica, a partir da perspectiva da integração curricular, cujo objetivo é a elaboração de projetos e propostas

³¹ Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul.

³² Informação disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/39771-mec-investira-r-700-milhoes-nos-programas-mais-educacao-e-ensino-medio-inovador>>. Acesso em: 09.03.2020.

curriculares que possibilitem “o enfrentamento e a superação da fragmentação e da hierarquização dos conhecimentos e saberes, permitindo a articulação entre as formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento, favorecendo a diversificação de arranjos curriculares” (BRASIL, 2016, p. 7). Ficam evidentes as contradições entre uma perspectiva integradora de currículo, apesar das possibilidades de flexibilização dos arranjos curriculares, previstas nas DCNEM/2012, e uma leitura fragmentária dessas possibilidades de flexibilização que vieram a se concretizar na forma de itinerários formativos com a MP n.º 746/2016 e, posteriormente, com a Lei n.º 13.415/2017 e as DCNEM/2018. Em um estudo sobre o ProEMI, a pesquisadora Silva Ribeiro (2018) afirma que “é preciso atentar para o futuro do Programa no contexto da atual Reforma do Ensino Médio, pois ao dividir o currículo em itinerários formativos, não enxergamos nenhuma possibilidade de superação da fragmentação do conhecimento e de construção de uma educação integral nas escolas” (SILVA RIBEIRO, 2018, p. 104).

Além da participação no ProEMI, outros critérios estabelecidos para definição das escolas-piloto do NEM, foram definidos pela Portaria Ministerial n.º 1.024, de 4 de outubro de 2018, que regulamenta o auxílio financeiro ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Esses requisitos encontram-se no documento orientador da Portaria n.º 649/2018, estabelecendo que, para fins de recebimento dos recursos, cada SEE deve contemplar, no mínimo,

a) uma escola para cada um dos grupos de critérios dos incisos abaixo, conforme dados do INEP:

- atenda às modalidades de ensino educação escolar indígena, educação escolar quilombola ou educação do campo;
- atenda a estudantes de Ensino Médio regular no período noturno;
- apresente Indicador de Nível Socioeconômico - INSE baixo ou muito baixo, ou outro critério de vulnerabilidade social conforme disposto no documento orientador;
- seja a única a oferecer o ensino médio em seu município;
- tenha até 130 estudantes matriculados no Ensino Médio.

b) escolas que participam do Centro Nacional de Mídias da Educação, ação no âmbito do Programa de Inovação Educação Conectada, instituído por meio do Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017;

c) escolas sorteadas para a Avaliação de Impacto do EMTI, conforme disposto na Portaria nº 1023/2018. (BRASIL, 2018d).

Com base nos critérios estabelecidos, houve uma adesão inicial de 301 instituições da rede escolar pública estadual do RS ao programa de escolas-piloto do NEM.

Posteriormente, foram confirmadas 298 escolas participantes do programa no ano de 2019. Entretanto, com a pandemia de covid-19, algumas escolas que ainda não haviam consolidado a construção dos itinerários formativos ou que tiveram mais dificuldades de enfrentamento dos desafios do ensino remoto emergencial retiraram-se do programa em 2020. Nesse contexto, 263 escolas-piloto deram continuidade às experiências de flexibilização curricular apesar dos inúmeros desafios pedagógicos, materiais e estruturais vividos pelas escolas durante a pandemia.

Este trabalho foi realizado tendo como base uma investigação dos desdobramentos desse processo inicial de regulamentação do NEM no RS, especialmente nos contextos de produção do RCG e da prática no âmbito escolar. Assim, apresento a seguir os procedimentos metodológicos que orientaram a definição dos documentos, do campo empírico e dos sujeitos da pesquisa na investigação das dinâmicas atuadas pelos atores da política na construção do RCG e nas práticas curriculares no âmbito de uma escola da rede pública estadual do RS.

5.2. Procedimentos de coleta de dados

Conforme vivenciamos o aprofundamento e agravamento da pandemia no ano de 2020, o acesso às escolas foi bastante limitado pela situação de ensino remoto emergencial e pelos diversos desafios vividos pelos educadores nesse contexto. Assim, a perspectiva metodológica do Ciclo de Políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992) lançou luz à possibilidade de documentar o contexto de elaboração do texto RCG que materializou as concepções da proposta curricular do NEM no estado do RS. Durante o ano de 2021, portanto, a pesquisa foi dedicada ao estudo da construção desse documento. Apesar do redirecionamento nos rumos deste trabalho, pulsava ainda o desejo de enxergar as mudanças acontecendo na vida da escola, que aos poucos retomava suas atividades presenciais no final do ano de 2021. Com o objetivo, então, de acompanhar os primeiros passos na direção dessas mudanças no contexto da prática (BOWE; BALL; GOLD, 1992), retomei o contato com algumas escolas e pude visitar uma das escolas que se dispôs em contribuir com esta pesquisa.

Para compreender como este estudo foi desenvolvido nos contextos mencionados, descrevo neste subcapítulo os instrumentos de coleta de dados, os documentos analisados, o delineamento do campo e dos sujeitos participantes da pesquisa e a ferramenta e os procedimentos de análise.

I. Instrumentos de coleta de dados

Para compreender a atuação dos atores da política do NEM no RS, tanto na construção do RCG quanto no planejamento e desenvolvimento dos novos componentes curriculares na escola, a entrevista mostrou-se um potente instrumento de obtenção de dados. Além disso, foi necessário também analisar os documentos elaborados por esses atores no contexto de produção desses textos do NEM gaúcho (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Desse modo, os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram entrevista semiestruturada e análise documental.

As entrevistas permitem que o pesquisador ou pesquisadora obtenha visões individuais sobre um tema e permitem aos sujeitos entrevistados que respondam as questões de forma extensiva e tão livre e detalhada quanto desejarem (FLICK, 2009). Além disso, as entrevistas semiestruturadas, ainda que sejam pautadas por um roteiro de perguntas, permite ao pesquisador ou pesquisadora retomar pontos importantes desse

diálogo, solicitando mais esclarecimentos, exemplos e aprofundamentos sobre a resposta obtida. Nesse sentido, sustento-me na premissa de que uma coleta de dados por meio de entrevistas fornece “*respostas mais profundas* para que os resultados da sua pesquisa sejam realmente atingidos e de forma fidedigna” (ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 16, *grifo das autoras*). Lüdke e André (1986) também argumentam que as entrevistas podem “permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

A análise documental também foi utilizada como recurso metodológico neste estudo, “como uma técnica exploratória” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39), pela qual foram levantados pressupostos e dados a serem explorados mais profundamente por meio das entrevistas. Nesta pesquisa, os próprios documentos construídos no contexto de produção de texto do NEM foram objetos de análise – o RCG e as ementas dos novos componentes curriculares. As entrevistas com os atores da política que atuaram no contexto de produção desses documentos serviram como um instrumento de coleta de dados que possibilitou compreender os dados obtidos desses documentos.

No contexto da prática, as entrevistas realizadas com os atores da política na escola serviram como instrumento de coleta de dados que possibilitou compreender os processos de interpretação e tradução da política permitindo confrontar as compreensões desses sujeitos sobre a política com os pressupostos presentes nesses documentos.

II. Documentos

Os documentos analisados referem-se à dimensão do currículo prescrito, teorizado por Sacristán (2000), e foram construídos no âmbito da SEDUC-RS como desdobramentos das decisões políticas e administrativas das instâncias educacionais estaduais do RS. Esses documentos foram produzidos no contexto de produção de texto (BOWE; BALL; GOLD, 1992) e foram analisados nesta pesquisa por meio da atuação dos atores da política que os construíram. Esses documentos referem-se às matrizes curriculares de propostas preliminares de percursos formativos, elaboradas em 2019 e encaminhadas para as escolas-piloto do NEM no RS; o documento preliminar do RCG, elaborado em 2020, encaminhado para consulta pública e apreciação do CEEEd-RS; o documento final do RCG homologado em 2021; e as ementas dos componentes curriculares Projeto de Vida, Cultura e

Tecnologias Digitais e Mundo do Trabalho, criados pela SEDUC-RS em 2021 para compor a parte diversificada do NEM gaúcho a partir do ano letivo de 2022.

Ainda, motivada pelo desejo de compreender não apenas as dinâmicas de atuação dos atores do NEM na construção desses documentos, mas também os processos de interpretação e tradução desses textos pelos atores da política no contexto da prática (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012), foi selecionada uma escola da rede pública estadual do RS como campo empírico para essa investigação.

III. Campo empírico

Para assegurar o anonimato da escola participante desta pesquisa, optei por chamá-la pelo nome fictício de Atena. Esta é uma escola urbana da rede pública estadual do RS que atende cerca de 300 estudantes, fica localizada na zona central do município e, por isso, recebe alunas e alunos do centro e também de diversos bairros periféricos. Atena foi uma das escolas selecionadas pela SEDUC-RS no Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio para participar como escola-piloto das experiências de flexibilização curricular durante o ano de 2019. A equipe pedagógica e os docentes da escola iniciaram, então, um trabalho coletivo de planejamento e desenvolvimento de diversas atividades para a construção dos itinerários formativos que seriam ofertados aos alunos e às alunas da escola no ano de 2020. Contudo, devido aos desafios da pandemia de covid-19, a escola interrompeu esse processo, retomando as mudanças do NEM no ano de 2022, conforme o retorno das aulas presenciais e as exigências do cronograma nacional que estabeleceu o ano letivo de 2022 como início do NEM para todas as escolas de ensino médio do país.

Conforme as motivações desta pesquisa, especialmente pelo interesse no campo do currículo e pelo desejo de compreender os desdobramentos do NEM no âmbito da escola pela atuação de professoras e professores, esses sujeitos ganham centralidade nessa investigação. Ademais, é importante salientar que professores e professoras também foram atores da política no contexto de produção do RCG como redatores do documento e das ementas curriculares para os novos componentes do NEM gaúcho. Tendo em vista, portanto, a concepção teórica de currículo como práxis e as abordagens metodológicas de Análise Relacional (APPLE, 2006) e do Ciclo de Políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992), foram selecionados como sujeitos participantes desta pesquisa atores do NEM dos diferentes contextos da trajetória dessa política.

IV. Sujeitos da pesquisa

Os atores da política participantes da pesquisa foram selecionados na medida em que, metodologicamente, foram definidos os contextos de análise com base no Ciclo de Políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992). A partir da definição do contexto de construção do RCG como um dos focos de análise da atuação da política do NEM no RS, foram selecionados potenciais participantes da pesquisa relacionados a esse contexto. Sendo assim, foi feito contato com o Departamento Pedagógico da SEDUC-RS; com seis docentes redatores do RCG; e com o representante do CONSED para gestão do NEM no RS. Como parte desse processo, não houve resposta da SEDUC-RS aos e-mails enviados nem permissão de acesso à assessora pedagógica do NEM por telefone. Foram obtidas quatro respostas dos redatores do RCG, sendo apenas duas positivas para o convite de participar da pesquisa. Durante a realização das entrevistas, por intermédio dos participantes entrevistados, houve tentativa de contato com mais dois redatores, que não responderam ou não quiseram participar. Por fim, o representante do CONSED, responsável pela coordenação do processo de construção do documento RCG, aceitou o convite para participar do estudo.

Desse conjunto de sujeitos, foram entrevistados, portanto, três participantes da pesquisa como atores do NEM inseridos no contexto de produção do texto da política (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012). Apesar da pequena amostra de sujeitos participantes nesse processo, foi possível documentar aspectos importantes na trajetória dessa construção, contribuindo para pensar questões valiosas no campo das políticas e do currículo, como veremos nas análises.

A partir da definição da escola Atena como campo empírico para investigar a atuação dos atores do NEM gaúcho no contexto da prática (BOWE; BALL; GOLD, 1992), foram selecionados como participantes da pesquisa, inseridos nesse contexto, os membros da equipe pedagógica da escola e os docentes designados como professores e professoras dos novos componentes curriculares – Projeto de Vida, Cultura e Tecnologias Digitais e Mundo do Trabalho. Esta etapa da pesquisa foi realizada na escola no período de abril a julho de 2022, considerando as possibilidades que se apresentaram novamente no horizonte desta pesquisa pelo retorno das aulas presenciais e pela disponibilidade dos docentes da escola em colaborar com este estudo.

Abaixo, apresento o conjunto dos atores do NEM gaúcho participantes da pesquisa e o trabalho que esses sujeitos desenvolvem nos contextos da trajetória de atuação dessa política.

Contextos da trajetória do NEM no RS	Quem são os sujeitos da pesquisa na tese³³:	Quem são os sujeitos da pesquisa nos contextos de atuação:	O “trabalho com a política”³⁴
Contexto de produção do texto RCG	Alisson	Consultor do CONSED para gestão do NEM no RS	Coordenador do processo de construção do RCG
	Professora Bia Professor Lúcio	Docentes da rede pública estadual do RS	Redatores do RCG e das ementas dos novos componentes curriculares do NEM do RS
Contexto da prática do NEM	Professora Ana Professor Marcos	Equipe pedagógica da escola Atena	Orientação e apoio pedagógico no planejamento e desenvolvimento do currículo do NEM na escola
	Professora Pamela Professora Letícia Professora Bianca Professor Gabriel Professor Paulo	Docentes dos novos componentes curriculares na escola Atena	Interpretação e tradução das ementas dos novos componentes curriculares do NEM na escola

Nº de sujeitos participantes da pesquisa: 10

Quadro 1: Sujeitos da pesquisa: atores do NEM no RS e o trabalho com a política.

Fonte: elaborado pela autora.

A partir dessas definições metodológicas, foram realizadas 10 entrevistas semiestruturadas, elaboradas conforme o contexto de atuação de cada um dos sujeitos e o seu respectivo “trabalho com a política”. Assim, foram elaborados cinco roteiros de entrevista semiestruturada diferentes³⁵. Cada entrevista foi realizada individualmente, com exceção da entrevista realizada com os docentes da equipe pedagógica da escola Atena, que optaram por realizar a entrevista juntos justificando que poderiam complementar as

³³ Os nomes dos sujeitos da pesquisa são fictícios e foram alterados para assegurar o anonimato dos participantes da pesquisa.

³⁴ Os atores da política desempenham determinados papéis, que Ball, Maguire e Braun (2016) denominam como o “trabalho com a política”.

³⁵ Os roteiros de entrevistas e os termos de consentimento informado encontram-se no Anexo 01.

informações concedidas durante a entrevista conforme suas experiências vivenciadas em diferentes tempos de atuação na escola.

É importante reafirmar que esta pesquisa está inserida no paradigma crítico e de natureza qualitativa, assim os procedimentos metodológicos adotados “estão mais interessados na descrição exata de processos e concepções, e por isso com frequência trabalham com pequenos números de casos” (FLICK, 2009, p. 126). O que sustenta o recorte metodológico desta pesquisa, portanto, é sua abordagem qualitativa e a intenção de uma análise relacional, capaz de escrutinar os aspectos estruturantes que constituem a realidade que investiga, bem como as concepções, experiências e práticas dos sujeitos que atuam nessa realidade.

Com base nos dados produzidos nesse processo, tanto em relação ao contexto de construção do documento RCG quanto no contexto da atuação dos docentes na escola, apresento no próximo item deste capítulo os procedimentos de análise realizados na construção desta pesquisa.

5.3. Procedimentos de análise

A análise dos dados foi realizada com base nas abordagens teórico-metodológicas da Análise Relacional (APPLE, 2006) e do Ciclo de Políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992). O primeiro passo na construção analítica foi subdividir a pesquisa em dois contextos, mobilizando o Ciclo de Políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Dessa forma, os capítulos analíticos referem-se, respectivamente, ao contexto de elaboração do RCG e ao contexto da prática com foco na atuação docente dos novos componentes curriculares do NEM do RS na escola Atena. Esse caminho de análise foi uma opção metodológica que permitiu organizar a narrativa desta pesquisa. Contudo, a abordagem da Análise Relacional (APPLE, 2006) e a própria concepção cíclica e não linear do Ciclo de Políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992) ajudaram a manter uma vigilância analítica a respeito das relações e interseções possíveis desses contextos.

O segundo passo nesse processo, foi realizar a organização dos dados em eixos analíticos dentro de cada contexto pesquisado na trajetória do NEM no âmbito educacional do RS. Os dados foram categorizados em eixos de análise tendo em vista as dimensões do campo do currículo e do campo da política, relacionalmente, mobilizando o conceito de atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012) como ferramenta analítica. No processo de análise, o conceito de práxis (FREIRE, 2011) também foi mobilizado, especialmente para a compreensão da atuação docente dos novos componentes curriculares do NEM gaúcho. A partir desses recursos metodológicos, descrevo abaixo os procedimentos de análise dos dados no âmbito dos dois contextos investigados.

I. Contexto de produção do RCG

Inicialmente, a leitura dos dados do processo de construção do RCG foi orientada pelos objetivos de pesquisa, buscando identificar as contradições presentes nesse processo, contextualizando, portanto, a atuação dos atores da política do NEM na correlação de forças presentes nesse contexto e também compreender como esses sujeitos interpretaram e traduziram a proposta de construção dos itinerários formativos na elaboração do documento. Mobilizando a Análise Relacional (APPLE, 2006), os dados foram categorizados buscando estabelecer um diálogo entre os conceitos centrais do campo do currículo (SACRISTÁN, 2000; APPLE, 1997; 2006) e a teoria da atuação de políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012). Assim, foi possível categorizar os dados do contexto

de produção do texto em três eixos de análise. O primeiro eixo diz respeito à correlação de forças presentes na atuação dos atores da política na elaboração do RCG, buscando contextualizar as dinâmicas, contradições, disputas e negociações na construção do documento.

O segundo eixo de análise diz respeito às disputas no campo do currículo relacionadas às definições curriculares das matrizes preliminares dos “percursos formativos” do NEM gaúcho. As teorias de currículo adotadas neste estudo orientaram a categorização dos dados desse eixo analítico, mobilizando, assim, os conceitos de tradição seletiva (WILLIAMS, 1979), currículo oculto (APPLE, 2006) e incorporação cultural (APPLE, 1997). A categorização dos dados desse eixo analítico foi orientada pela análise dos documentos, tendo em vista que essas matrizes não foram construídas pelos sujeitos participantes desta pesquisa, mas foram instrumentos fundamentais para a definição dos itinerários formativos no RCG.

O terceiro eixo de análise tem como foco o processo de construção dos itinerários formativos, buscando evidenciar as disputas em torno das definições curriculares da parte diversificada do currículo na elaboração do RCG. Assim, esse eixo analítico diz respeito aos processos de interpretação e tradução dos pressupostos do NEM pela atuação dos atores da política inseridos nesse contexto.

II. Contexto da prática

A leitura dos dados do contexto da prática foi orientada pelo objetivo de compreender como os atores da política interpretaram e traduziram o currículo do NEM no âmbito da escola Atena, mobilizando, portanto, o conceito de atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012). Inicialmente, foi definido como primeiro eixo de análise o processo de construção dos itinerários formativos na escola durante a experiência piloto do NEM em 2019. Tendo em vista as descontinuidades nesse processo, é importante salientar que os dados obtidos na escola, de modo geral, não se referem ao RCG, que foi elaborado após essa experiência. Além disso, o documento consiste em uma política curricular voltada para a formação geral básica e para a flexibilização curricular por meio da construção dos itinerários formativos, não contemplando, assim, as ementas dos novos componentes curriculares do NEM gaúcho, que foram divulgadas separadamente, em 31 de janeiro de 2022, após a homologação do RCG. Desse modo, os dados sinalizam para uma lacuna

entre os dois contextos analisados na pesquisa, um reflexo da forma como a política foi conduzida e construída no estado do RS, marcada por descontinuidades e arbitrariedades.

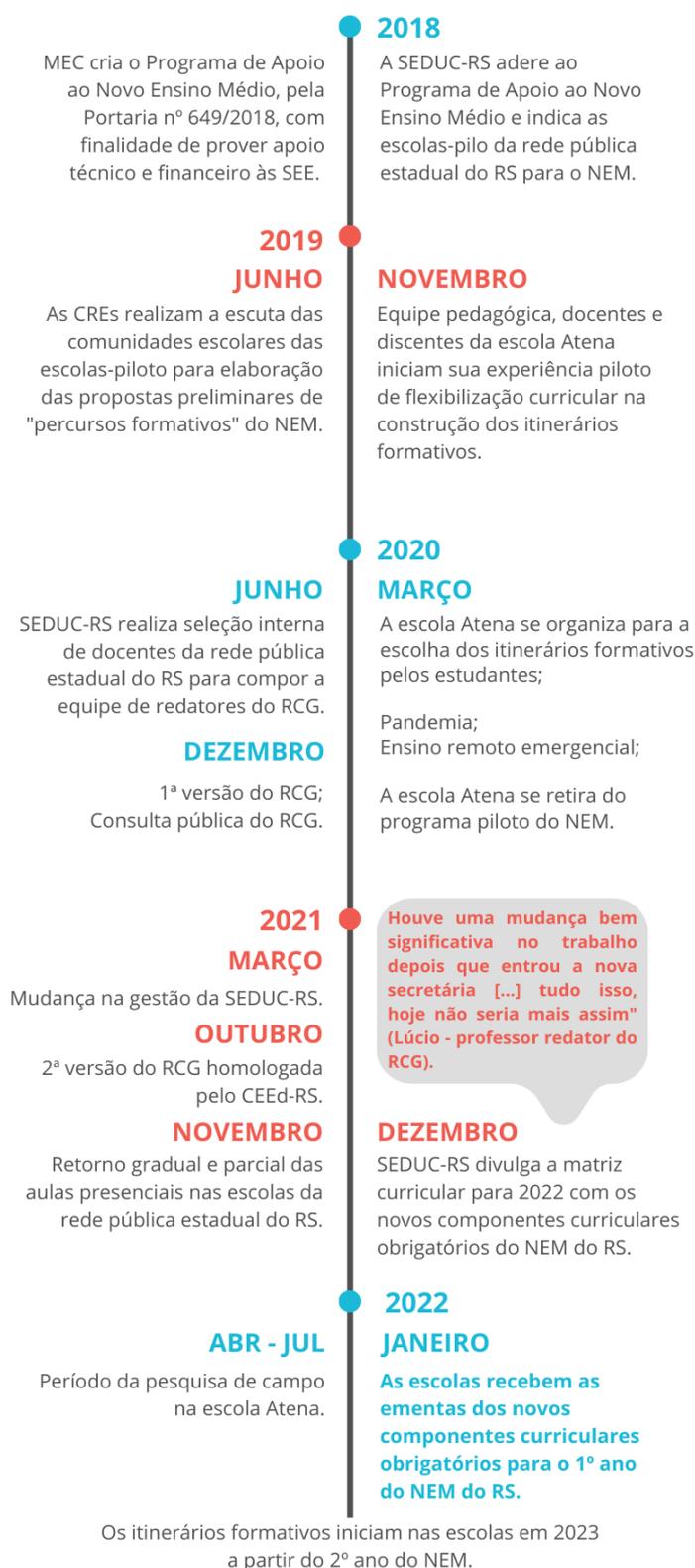
Diante das descontinuidades nesse processo, mostrou-se importante contextualizar a atuação dos atores da política na escola no processo de organização curricular de acordo com as mudanças do NEM, tendo como base a dimensão do currículo modelado (SACRISTÁN, 2000). Assim, foi definido o segundo eixo de análise, que diz respeito às mudanças organizacionais do NEM, especialmente no contexto de retorno das aulas presenciais, seus efeitos nos campos prefigurados da estrutura curricular e as implicações na prática curricular dos docentes da escola Atena.

O terceiro eixo de análise diz respeito aos processos de interpretação e tradução da política pelos docentes dos novos componentes curriculares obrigatórios do NEM gaúcho. Esse eixo analítico foi subdividido a partir dos três novos componentes curriculares – Projeto de Vida, Cultura e Tecnologias Digitais e Mundo do Trabalho – tendo em vista as particularidades da atuação dos professores e das professoras no âmbito de cada proposta e mobilizou como ferramentas de análise os conceitos de atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012) e de práxis (FREIRE, 2011). A análise dos processos de interpretação e tradução da política no âmbito desses componentes curriculares considerou que, embora esses processos sejam concebidos teoricamente, e que possam ser realizados praticamente, como diferentes etapas da atuação, a interpretação e a tradução “são, por vezes, intimamente entrelaçadas e sobrepostas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 72). Assim, na escola Atena, esses processos foram realizados dialeticamente nas práticas curriculares e pedagógicas dos docentes.

A partir do conjunto dos dados analisados, buscando oferecer linearidade para a leitura e compreensão desse processo de atuação da política do NEM no RS, apresento uma linha do tempo situando, relacionalmente (APPLE, 2006), os eventos e as ações do campo da pesquisa nos contextos da trajetória dessa política (BOWE; BALL; GOLD, 1992) no período de 2018 a 2022, considerando o período de realização deste estudo.

TRAJETÓRIA DO NEM NO RS (2018 - 2022)

Algumas intersecções entre o contexto de produção de texto e o contexto da prática



6. Contexto de produção do Referencial Curricular Gaúcho

Neste capítulo analiso o processo de construção do RCG, como currículo prescrito (SACRISTÁN, 2000) para o NEM das redes de ensino do estado do RS. Com foco na atuação dos atores da política (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012), esse processo evidencia a natureza prática e dinâmica da política curricular, que é sempre resultado de tensionamentos, disputas, acordos e negociações (BOWE; BALL; GOLD, 1992; SACRISTÁN, 2000). As análises apresentadas neste capítulo foram construídas relacionalmente (APPLE, 2006), buscando evidenciar como esse processo se conecta com aspectos políticos e educacionais mais amplos e com as questões do campo do currículo.

De acordo com as regulamentações do CEEed-RS sobre o NEM no RS, e com base na Portaria nº 649/2018, que institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, a SEDUC-RS iniciou as ações que conduziram o processo de elaboração do RCG para o Ensino Médio³⁶. O referencial curricular é um documento de elaboração obrigatória no âmbito de todos os estados brasileiros, por uma equipe técnica das Secretarias Estaduais de Educação (SEE), e tem como objetivo orientar os sistemas de ensino público e privado na reelaboração curricular e subsidiar o trabalho de professores e professoras nas escolas (RIO GRANDE DO SUL, RCG versão final, 2021). É importante enfatizar que a construção do referencial curricular tem como diretrizes o documento da BNCC, cujo papel é de orientar os sistemas de ensino na elaboração de suas propostas curriculares (BRASIL, 2018 – BNCC). Além disso, para contribuir nesse processo, a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC organizou um Documento Orientador da Portaria nº 649/2018, reunindo diversas diretrizes voltadas especialmente para o trabalho de construção dos referenciais curriculares pelas SEE.

Nas análises que seguem, apresento os desdobramentos das decisões que conduziram esse processo de construção do RCG no âmbito da SEDUC-RS.

³⁶ Os Referenciais Curriculares Gaúchos para as etapas da educação infantil e ensino fundamental foram homologados em dezembro de 2018 pelo CEEed-RS e pela União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME). O processo de elaboração desses documentos contou com consulta pública, por meio de plataforma digital, e foi conduzido em regime de colaboração entre a SEDUC-RS, a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e o Sindicato do Ensino Privado no Rio Grande do Sul (SINEPE/RS).

6.1. A correlação de forças na atuação dos atores do NEM no processo de construção do documento

Inspirada em Apple (1995), “a fim de preparar a cena para os capítulos que seguem”, dedico essa primeira parte das análises para construir o contexto no qual o NEM foi inicialmente organizado no RS, tendo como foco o processo de produção do RCG. Nesse cenário inicial, busco analisar a correlação de forças que permearam esse processo, mostrando os movimentos, dinâmicas, disputas, tensionamentos e contradições na atuação dos atores da política na construção do documento curricular.

Em 2018, durante a gestão do secretário Ronald Kruppenauer, que deu início às discussões e ações relacionadas à Reforma do Ensino Médio tensionando as disputas com o CEEed-RS, a SEDUC-RS aderiu ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e, com isso, suas Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) selecionaram escolas da rede pública estadual do RS que poderiam fazer parte desse programa piloto do NEM, de acordo com critérios estabelecidos pela Portaria nº 649/2018. A partir dessa seleção, em 2019 uma equipe técnica da SEDUC-RS, já sob gestão do então secretário Faisal Karam, iniciou um processo de escuta das comunidades escolares das escolas-piloto do NEM nas 31 regiões administrativas, representadas pelas Coordenadorias Regionais de Educação (CRE). Essa escuta foi organizada em um Relatório de Escuta, utilizado como instrumento para a construção da proposta curricular do NEM no RS.

Ao longo do ano [2019], aconteceu o processo de escuta da comunidade escolar e também o *hackathon*, momento no qual os/as estudantes puderam sugerir intervenções criativas por meio de projetos baseados em temáticas contemporâneas (sic). Ainda no ano de 2019, com a 1ª Maratona do Novo Ensino Médio, com mais de 450 professores/as das escolas selecionadas para a flexibilização curricular, reunindo-se para construção e arquitetura dos componentes curriculares e objetos do conhecimento dos IFs [Itinerários Formativos]. Durante a 1ª Maratona, foram considerados os dados do processo de escuta da comunidade e a contribuição direta dos/as estudantes obtidos pelo *hackathon*. Foram propostos diversos IFs a serem implementados na rede estadual de educação do RS em 2020, fundamentados nos Eixos Estruturantes dos Itinerários Formativos: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo, e constituídos por temas de interesse dos/as estudantes. São eles: Cidadania e Gênero, Educação Financeira, Empreendedorismo, Expressão Corporal, Expressão Cultural, Relações Interpessoais, Saúde, Sustentabilidade e Tecnologia. (RIO GRANDE DO SUL, RCG versão final, 2021, p. 217).

[...] a aplicação do instrumento de escuta [...] foi de suma importância, uma vez que tal coleta permitiu o levantamento de dados qualitativos de 62.747 contribuições entre os diferentes segmentos, 31,5% de alunos do 8º e 9º anos no

ensino fundamental, 49,5% de alunos do ensino médio, 9,5% de professores, 7% de familiares e 2,4% da comunidade escolar. (Idem, p. 28).

[...] o relatório de escuta [foi] desenvolvido a partir das pesquisas com as escolas piloto do Novo Ensino Médio da rede estadual. (Idem, p. 33).

Apesar do esforço da SEDUC-RS em realizar esse processo de escuta, é necessário perceber, com base nos dados, que houve uma representatividade limitada dos segmentos envolvidos nessa construção, considerando apenas o contexto das escolas-piloto do NEM. Com isso, podemos dizer que a participação das comunidades escolares nessa escuta foi pouco expressiva, ainda que tenha existido como forma de legitimar um processo minimamente democrático. Com base nesse Relatório de Escuta, a SEDUC-RS elaborou matrizes curriculares com 10 propostas preliminares de “percursos formativos”, que foram encaminhadas para as escolas-piloto como referência para as suas próprias experiências de flexibilização curricular. Essas matrizes³⁷ configuram a primeira versão de uma proposta curricular apresentada aos professores (SACRISTÁN, 2000). Os temas dessas propostas preliminares estão elencados na tabela abaixo.

Percursos Formativos	
1.	<i>Empreendedorismo</i>
2.	<i>Cidadania e Gênero</i>
3.	<i>Educação Financeira</i>
4.	<i>Expressão Corporal</i>
5.	<i>Expressão Cultural</i>
6.	<i>Profissões</i>
7.	<i>Relações Interpessoais</i>
8.	<i>Saúde</i>
9.	<i>Sustentabilidade</i>
10.	<i>Tecnologia</i>

Tabela 1: Temas das propostas preliminares de percursos formativos.

Elaborado pela autora. Fonte: documento da SEDUC-RS.

Depois que essas propostas preliminares foram encaminhadas às escolas em 2019, houve uma interrupção no trabalho da equipe da SEDUC-RS que coordenava a construção curricular do NEM no RS. Então, em junho de 2020, foi contratado um representante do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) para assessorar os trabalhos de

³⁷ As matrizes curriculares das propostas preliminares de “percursos formativos” estão disponíveis em: <<https://drive.google.com/drive/folders/1znuO78UjpiUZIP1LV3jqLr0QCEFKroBl>>. Acesso em: 12.11.2020.

elaboração do RCG. Com a chegada desse representante do CONSED à SEDUC-RS, foi formalizada uma nova equipe que conduziu a construção do RCG até a homologação desse documento pelo CEEed-RS, em outubro de 2021.

No relato abaixo, o representante do CONSED avalia o contexto em que iniciou seu trabalho como consultor do CONSED para gestão do NEM no RS, enfatizando essa descontinuidade no processo de construção do RCG:

Eu chego na secretaria do RS (SEDUC-RS) em junho de 2020. Nesse contexto, a gente tem uma secretaria que está com seu time bem arranjado, seu corpo técnico de funcionários públicos bem arranjado em relação à compreensão do NEM. Mas a gente tem um momento de descontinuidade anterior a minha chegada [...]. Foi construída anteriormente uma outra equipe de redatores, que depois foi desmobilizada por um outro time – que não este que estava em junho de 2020 – que um outro gestor do departamento pedagógico o construiu, mas pelo visto não houve um avanço significativo. Não posso criticar o trabalho, porque não acompanhei, não sei das dificuldades que tiveram, só estou dizendo que não aconteceu, era esse o cenário. (Alisson – consultor do CONSED para gestão do NEM no RS).

Nesse cenário, então, fazia-se necessário compor uma nova equipe que pudesse dar continuidade na construção do RCG. Por decisão da SEDUC-RS, foi realizada uma seleção interna de professoras e professores da rede escolar pública estadual do RS, por meio de um edital³⁸ de “*Transferência temporária para dedicação exclusiva à escrita do Currículo do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul*”. A partir dessa seleção, formou-se uma equipe de 18 redatores, que protagonizou a construção do RCG.

A composição de uma equipe de redatores para os referenciais curriculares estava prevista no documento orientador da Portaria nº 649/2018, determinando que todas as SEE deveriam compor uma equipe técnica para iniciar a (re)elaboração dos documentos curriculares estaduais, em processo formativo, tendo em vista a proposta de flexibilização curricular prescrita pela Lei nº 13.415/2017.

Por meio do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC, instituído pela Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, serão desenvolvidas as ações de formação continuada com o objetivo de apoiar o processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC do ensino médio em todas as escolas da rede. [...] Conforme disposto no Art. 8º da Portaria do ProBNCC, as ações de formação continuada dos membros da equipe técnica de currículo e gestão têm por objetivo: I. *compor uma equipe representativa da SEE para conduzir o processo de (re)elaboração*

³⁸ O documento encontra-se disponível em: <<https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202009/21174549-edital-selecao-de-redatores-nem.pdf>>. Acesso em: 17.12.2020.

de propostas curriculares e desenvolver ações formativas durante e após o referido processo [...]. (BRASIL, 2018d, p. 21. Grifos meus).

Apesar da normativa sobre a composição de equipes técnicas pelas SEE, não há qualquer referência nesse documento que recomende que essa composição seja integrada por docentes vinculados às redes de ensino. No RS, porém, em meio às intermitências no trabalho de construção do RCG, a SEDUC-RS optou por realizar uma seleção de docentes da rede escolar pública estadual do RS para formar uma equipe de redatores do documento. Essa decisão da SEDUC-RS foi enaltecida por um dos professores redatores que participou dessa construção, como vemos no relato abaixo, que sinaliza um orgulho coletivo da equipe.

Tem uma virtude que a gente quer destacar. Até onde se sabe, nós somos um dos poucos estados, o único talvez, que tenha escolhido redatores que trabalham na escola pública. [...] Então esse foi também um ponto importante, positivo, porque também nós estando nas escolas, nós tentamos imaginar essa aplicação, desse documento, dessas sugestões, dessas referências, já assim, pisando no chão da escola, né. Teve uma fala sempre muito importante do pessoal da secretaria dizendo do quanto era, para a SEDUC-RS, importante a gente ter professores da escola fazendo esse documento. Foi uma coisa, assim, que a gente tem certeza de que foi um grande acerto. A equipe que naquele momento nos coordenava tinha essa convicção da importância de sermos de escola e estarmos em escolas. (Lúcio – professor redator do RCG).

Apesar da importância de professores e professoras ocuparem algum protagonismo nesse processo de elaboração de um documento endereçado às escolas, é necessário, contudo, destacar a fragilidade dessa participação, tanto em termos de autonomia desses atores no processo construtivo do documento, quanto em termos de representatividade. Em um contexto educacional que contempla 21.160 docentes atuando no ensino médio em 2.410 escolas públicas da rede estadual do RS³⁹, a pouca representatividade que uma equipe de 18 redatores retrata nesse processo reflete de forma contraproducente no contexto da prática. O que acontece, em última instância, é que esse documento chega às escolas sem expressar efetivamente a participação de seus professores e professoras numa construção que, pelo alheamento desses sujeitos ao processo, é compreendida e vivenciada de forma impositiva e verticalizada pelos mesmos. Na pesquisa realizada por Saraiva, Chagas e Luce (2022), uma diretora de uma escola da rede estadual do RS destaca essa

³⁹ Esses números referem-se apenas à rede pública estadual do RS, por isso não contabilizam as escolas municipais do estado nem federais. Os dados encontram-se na plataforma QEDu, disponível em: <<https://qedu.org.br/uf/43-rio-grande-do-sul>>. Acesso em: 24.out.2022.

lacuna no processo participativo dos docentes na construção do RCG. Segundo os pesquisadores,

essa situação fica evidenciada na fala de uma diretora, na Assembleia Legislativa: *“Eu aqui, de dentro da escola, posso dizer que nenhum dos meus 60 professores contribuíram para a construção desse Referencial. Nem eu. Lembro que em 2020, em meio à pandemia, com professores enlouquecidos tentando lidar com as tecnologias, participando de uma série de cursos, veio um e-mail com curto espaço de tempo em que os professores deveriam participar de um cadastro. Acredito que a maioria nem viu”*. (SARAIVA, CHAGAS, LUCE, 2022, p. 431).

Essa declaração, além de retratar o sentimento de alheamento das escolas ao contexto de decisões sobre o currículo do NEM, sinaliza um processo apressado de seleção dos docentes para a construção do RCG⁴⁰. Entretanto, podemos inferir que, independentemente de um número expressivo de professores e professoras que tivessem demonstrado interesse nessa participação ou que de fato viessem a se inscrever nessa seleção, o edital estabelecia apenas 18 vagas para titulares e 18 vagas para suplentes – o que determina *a priori* uma limitação no processo participativo e, portanto, a fragilidade da representatividade docente.

Em relação à fragilidade da participação docente em termos de autonomia na construção do RCG, é crucial destacar que a atuação desses sujeitos foi tutelada pelo estado e condicionada aos diversos interesses na correlação de forças presentes nesse processo. Nessa construção, fica evidente a autonomia relativa (APPLE, 1995; DALE, 1988) dos redatores e redatoras nos processos decisórios sobre as definições do currículo do NEM. É importante lembrar que o resultado das forças de dominação e de reprodução “nunca é o resultado de uma imposição não-mediada, mas sempre o resultado de conflitos e compromissos” (APPLE, 1995, p. 184). Nesse sentido, a atuação dos redatores na correlação de forças que condicionaram as decisões sobre o RCG foi um elemento fundamental de tensionamento nessa arena de conflitos, ainda que a mediação desses sujeitos tenha encontrado limites, como evidencia o relato abaixo sobre as definições relacionadas aos itinerários formativos.

O desafio que a SEDUC nos deu foi de não jogar nada fora do que tinham construído. Porque até então, houve um processo que eles [os itinerários] eram imexíveis (sic). Nós sempre criticamos,

⁴⁰ O curto período de tempo em relação à seleção de redatores, mencionado pela diretora da escola, se confirma pelo prazo de 14 dias para as inscrições, definido pela SEDUC-RS desde o lançamento do edital em 21 de setembro de 2020.

enquanto redatores, os itinerários; e a gente não pôde mexer. Era uma coisa assim, tinha sido feito por 300 escolas, eram intocáveis. Esse era o termo. (Lúcio – redator do RCG).

Outro exemplo dessas limitações na atuação dos redatores diz respeito às definições sobre a distribuição da carga horária na matriz curricular proposta para o NEM.

[...] por exemplo, com a ampliação da carga horária de Língua Portuguesa e Matemática, que a gente acha muito controversa... a gente questionou muito, mas não definiu, porque isso a secretaria que definiu. [...] nosso papel, na verdade, como redatores, a gente não define, né. A SEDUC-RS que acaba coordenando, né, mas a gente tem uma colaboração, digamos, de escrita. Na definição se discute bastante, se conversa e chega a acordos. (Lúcio – professor redator do RCG).

Os tensionamentos que os redatores do RCG fazem em torno de negociações e acordos com os atores da SEDUC-RS explicitam o aspecto relativo da sua autonomia nessa construção. Além disso, o que esse relato nos mostra sobre a participação docente nesse processo é que, na realidade, nos sistemas educacionais “a elaboração e concretização do currículo, assim como o controle de sua realização, estão a cargo de determinadas instâncias com competências [...] que variam de acordo com o campo jurídico, com a tradição administrativa e democrática de cada contexto” (SACRISTÁN, 2000, p. 23). Podemos inferir, portanto, que apesar da participação desses professores e professoras na construção do RCG, essa participação esteve mais voltada ao trabalho de organização e escrita do documento do que ao trabalho intelectual de definições sobre os aspectos epistemológicos e pedagógicos do currículo do NEM.

Para além das fragilidades apontadas no processo participativo dos docentes da rede estadual do RS na construção do RCG, é importante salientar também que, no ano de 2020, a SEDUC-RS não disponibilizava de verba para remunerar sua equipe de redatores. Entretanto, essa remuneração estava prevista pela Portaria nº 331/2018 na modalidade de pagamento de bolsas para diversos perfis de atuação nesse processo, entre eles, a atuação como “redator(a) de currículo - ensino médio - área/componente/flexibilização” (BRASIL, 2018e). Diante desse cenário, a decisão da SEDUC-RS de realizar uma seleção interna de docentes da rede estadual do RS para compor a equipe de redatores pode não ter sido uma decisão orientada especialmente pelo interesse na participação democrática dos sujeitos das escolas nessa construção, como alegam em seus relatos e documentos. Os relatos que

seguem reafirmam que a atuação dos redatores nesse processo resultou de um trabalho não remunerado.

A gente seguiu exatamente o que era orientação da Portaria 649 e de outros documentos a respeito de como deveriam ser selecionados os redatores. E a gente fez um processo de seleção interno, ou seja, dentro da própria rede, e um processo que não previa remuneração. (Alisson – consultor do CONSED para gestão do NEM no RS).

E aí eu dou um passo atrás pra falar que em junho de 2020, o RS não tinha time de redatores, não tinha mais verba pra poder viabilizar time de redatores, algo que era possível no ano anterior [quando havia outra equipe técnica atuando nesse processo]. (Alisson – consultor do CONSED para gestão do NEM no RS).

Ninguém recebeu nada a mais por esse trabalho. (Bia – professora redatora do RCG).

Tendo em vista que havia sido composta outra equipe técnica para a construção do RCG antes de 2020, a hipótese é de que aquela tenha recebido as bolsas previstas pela Portaria nº 331/2018, não restando recursos para pagamento de novas bolsas para uma nova equipe, como indicam os relatos. Ademais, o edital de seleção de redatores do RCG, como vimos, anunciava a transferência temporária para à escrita do RCG, o que assegurou a manutenção salarial desses docentes que foram realocados de suas funções nas escolas para a escrita do RCG. Sendo assim, é possível que a decisão da SEDUC-RS por uma seleção interna de docentes da rede estadual do RS tenha sido motivada pela possibilidade de compor uma equipe de redatores promovendo um afastamento remunerado desses docentes para que pudessem realizar esse trabalho rescindindo o pagamento das bolsas. Embora esta seja apenas uma hipótese, a evidência dos dados mostra-se relevante para problematizar a contradição implicada nessa possível estratégia da SEDUC-RS que, diante da falta de recursos financeiros, optou por realizar uma seleção de docentes da rede estadual do RS, que não previa remuneração, para integrar a equipe que construiu o RCG. Existem alguns aspectos dessa contradição que merecem ser destacados.

Ao deslocar de suas funções professores e professoras das escolas para construir o RCG, sem o pagamento das bolsas, a SEDUC-RS soluciona um problema de ordem financeira da instituição e garante o cumprimento da normativa da Portaria nº 331/2018 que exige que as SEE formem uma equipe de redatores para essa construção curricular. Essa decisão forjou uma experiência democrática no entendimento de alguns atores que participaram desse processo, porém estreitando as possibilidades de autonomia dos redatores nas definições sobre o currículo do NEM, o que contraria o princípio da

participação democrática – “uma participação livre, autônoma e não regulada e/ou cooptada” (AMORIM, 2007, p. 368), fundamentada nos pressupostos da horizontalidade e da descentralização.

Apesar disso, mesmo que o processo de construção do RCG pelas mãos, vozes, olhares e saberes de docentes da rede estadual do RS não represente uma experiência amplamente democrática, pelas diversas fragilidades e impasses apontados nessa participação, o espaço concedido a esses sujeitos nessa construção foi extremamente importante do ponto de vista das demandas das escolas e dos contextos materiais e dos posicionamentos ideológicos que esses sujeitos representam. Essa participação representou, portanto, um espaço crucial de resistências e de tensionamentos sobre a construção do currículo do NEM no RS.

Um exemplo do tensionamento dos redatores nesse processo diz respeito à resistência que esses atores da política sustentaram contra a participação dos setores da iniciativa privada na construção do RCG. Nesse sentido, a professora Bia nos conta que houve tentativas por parte da iniciativa privada de acessar esse processo de definições curriculares para os itinerários formativos. Contudo, fica evidente a recusa dos redatores de aceitar essa intervenção na elaboração do documento.

É muito bom que isso tenha caído nas mãos dos professores da rede, que não tenha sido uma empresa privada que tá construindo isso. Porque a gente vem com esse olhar, né. [...] Tem pessoal da iniciativa privada querendo pegar os itinerários, sabe. A gente teve algumas reuniões com eles. Eles nos oferecendo material e a gente vai, a gente assiste a reunião e depois a gente corre, né (risos). Eles não têm uma proposta alinhada com a nossa proposta, entendeu? (Bia – professora redatora do RCG).

[...] a tentação grande eu acho que é os institutos venderem os itinerários, sendo bem honesto, bem direto. Esse risco eu acho que ainda existe. Porque daqui a pouco é o argumento que eles [atores do setor privado] precisavam, de que [o RCG] tá “uma merda” pra dizer que vai ter que comprar. (Lúcio – professor redator do RCG).

No conjunto dessas tentativas de participação da iniciativa privada nas decisões sobre o RCG ou de possíveis intervenções futuras, devemos lembrar que o próprio CONSED representa interesses dos grupos privados no âmbito desse processo e teve sua participação amparada pela legislação. A atuação do CONSED nesse processo estava prevista pela Portaria 649/2018, tendo em vista o regime de colaboração por meio de um Comitê de Monitoramento e Avaliação do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio.

“O Consed é uma importante associação privada criada em 1986, que reúne 27 secretários da Educação para promover integração e coordenação. [...] Entre 2014 e 2016, o Consed teve um papel crucial na promoção da BNCC” (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 567). É importante também evidenciar, como relata uma das representantes da equipe curricular do MEC, que “O Consed tem grande dificuldade de financiamento, porque os estados não conseguem dar suporte operacional ao conselho. Então eles trabalham muito com fundações. No caso da BNCC, a Lemann sempre colocou esse apoio à disposição do Consed” (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 576). Diante desse cenário, é importante considerar as influências tácitas dessas fundações na medida em que a representação do CONSED assume a consultoria no processo de construção dos referenciais curriculares estaduais. Na esteira dessas influências, ainda que de forma muito velada, podemos identificar um interesse do CONSED na perspectiva da padronização curricular, como sinaliza a declaração do professor Lúcio.

[...] havia uma assessoria do CONSED. Eles haviam, em todo o país, feito essa assessoria, então havia um modelo de documento já também prévio, digamos assim. [...] O CONSED padronizou, até onde entendemos, um pouco essa construção de país. Era uma assessoria que eles faziam a vários estados ou a todos os estados, talvez. (Lúcio – redator do RCG).

Evidentemente que os interesses do CONSED na padronização dos currículos estão alinhados com os objetivos e princípios políticos e econômicos que sustentaram as definições da BNCC, conforme vimos na discussão anterior sobre a construção dessa política no país. É interessante perceber que em países onde reformas conservadoras tiveram avanço, a exemplo dos EUA, existe alguma proposta de currículo nacional presente. Além de representar os interesses dos grupos conservadores em restaurar os valores tradicionais, essas propostas baseiam-se em padrões internacionais voltados a interesses de mercado e interesses político-econômicos globalizados (HYPOLITO; GANDIN, 2003). No Brasil, a manifestação desses interesses na trajetória da BNCC e da Reforma do Ensino Médio são exemplos do avanço da agenda neoliberal e neoconservadora na educação.

No contexto de construção do RCG, a atuação do CONSED parece ter representado, ainda que de forma velada, a continuidade desses interesses de padronização curricular. O currículo comum, que tem como princípio a padronização dos referenciais curriculares estaduais, ainda não estava proposto no âmbito do RS quando Alisson assumiu a

coordenação desse trabalho junto com a equipe de redatores em junho de 2020. Essa lacuna na definição curricular do NEM do RS demarcou o ponto de partida para as ações dessa equipe na construção do documento.

No RS, a gente tem uma peculiaridade, que a etapa chamada de itinerários formativos, eles estão mais avançados do que a formação geral básica em junho de 2020. [...] Aí então a gente tem essa gama de itinerários formativos, mas não temos ainda a formação geral básica, naquele período, né, nós não tínhamos ainda. (Alisson – consultor do CONSED para gestão do NEM no RS).

Como já existiam propostas de “percursos formativos” para a parte flexível do currículo, inclusive sendo atuadas nas escolas-piloto, a demanda mais urgente naquele momento era de construir o currículo comum. Assim sendo, o consultor do CONSED promoveu uma formação – prevista no documento orientador da Portaria nº 649/2018 – para a equipe de redatores com objetivo de orientar as ações que dariam início a essa construção.

A gente fez um processo de formação com eles [redatores] onde a gente começou com o marco legal, a base legal do NEM, [...], não era algo da secretaria, era algo que eu construí enquanto um prestador de serviço do CONSED, não tem nome de ninguém [...]. Então, primeiro, marco legal [...]. Depois do marco legal, e já considerando ali a BNCC, né. [...] E aí depois a gente teve o contato deles com os diagnósticos, Relatório de Escuta, diagnóstico da capacidade de oferta da rede, diagnóstico de arranjo produtivo⁴¹. Depois foi pedido pra eles produzirem um texto que descrevesse quem é o jovem, a jovem, quem são as juventudes do RS. [...] Depois, viam vídeos de formação sobre o NEM, ou seja, vídeos sobre itinerário formativo, sobre formação geral básica, sobre eletivas, enfim, sobre as diversas nomenclaturas novas. [...] Enfim, eles leram, na época, eles tinham dois currículos em estágio avançado no Brasil [...]. Eles leram o currículo de São Paulo e leram também o currículo do Mato Grosso do Sul. [...] Depois disso, a gente fez um encontro deles com redatores do Mato Grosso do Sul pra eles realizarem uma troca. [...] Então a gente começou com eles tendo essa vivência. (Alisson – consultor do CONSED para gestão do NEM no RS).

Mas não teve tempo de fazer uma formação, era concomitante. Se discutia alguns conceitos importantes, né, que vinham da fonte da BNCC. Ah, o que nos ajudou muito é que a gente leu referenciais em construção de outros estados, Mato Grosso do Sul e São Paulo. Inclusive a gente teve uma reunião com o grupo de redatores do Mato Grosso do Sul. Foi o que nos ajudou, porque daí a gente tinha um script [...] da estrutura de um documento, né. [...] nos ajudou muito, porque aí você tem uma noção do que outros estados estavam propondo, o que estavam discutindo. (Lúcio – professor redator do RCG).

⁴¹ Materiais produzidos pela equipe técnica do Departamento de Ensino Médio da SEDUC-RS. Os diagnósticos mencionados foram produzidos com a colaboração do consultor do CONSED para gestão do NEM no RS.

[...] a gente só olhou o documento referencial [do MS] da parte geral básica. A gente não trabalhou depois, porque eles também não propuseram os itinerários no referencial até aquele momento. (Lúcio – professor redator do RCG).

A partir dessas experiências de formação, foi solicitado aos redatores e redadoras que elaborassem as matrizes curriculares da formação geral básica do RCG para o NEM. Na medida em que toda essa construção deveria ser orientada pelas diretrizes da BNCC, isso significava, naquele momento, trabalhar com habilidades e competências. No relato abaixo, o consultor do CONSED reitera essa leitura da proposta contida na BNCC e argumenta que o foco nas habilidades e competências forjava uma estratégia de dar autonomia aos docentes no âmbito das escolas nas suas escolhas curriculares.

[...] E aí escolheu-se também não ir até os objetos do conhecimento. E essa escolha é porque a gente compreendeu que o docente deve ter a liberdade de compreender, pra realidade da sua unidade escolar, quais são os objetos de conhecimento que serão mais pertinentes para aquela habilidade e competência. [...] Então a gente falou, se eu disser qual o objeto de conhecimento, a gente vai estar ferindo o docente. A gente está prezando, lógico, muito pelo protagonismo do educando, mas a gente tem que ter um olhar atento também pra não ferir o protagonismo do docente. (Alisson – consultor do CONSED para gestão do NEM no RS).

A alegação de favorecer a autonomia das escolas e de seus docentes na construção do currículo comum entra em contradição com os fundamentos da BNCC e do próprio CONSED em vistas de uma padronização curricular. Além disso, “a liberdade de escolha curricular é mera ilusão, pois há uma forte pressão para que os requisitos exigidos ou considerados no processo de avaliação [pelos sistemas de avaliações e testes nacionais e internacionais] passem a funcionar como prescrições obrigatórias” (GANDIN; HYPOLITO, 2003, p. 74). Deve-se destacar que “as competências constituem-se como uma *tecnologia* dentro do sistema neoliberal atual” (MIGUEL; TOMAZETTI, 2013, p. 44. *Grifo dos autores*), pautando o campo da educação e do currículo pela lógica da eficiência. Essa noção de ensino por competências se relaciona estreitamente com interesses mercadológicos e empresariais de grupos que atuaram fortemente nos bastidores da trajetória da Reforma do Ensino Médio, sobretudo nas definições da BNCC (TARLAU; MOELER, 2020), especialmente em defesa de uma educação voltada para resultados, fortalecendo os vínculos educacionais com a lógica da eficiência e da competitividade.

Bernardim e Silva (2014) argumentam que o discurso do ensino por competências e habilidades é organizado sob a lógica homogeneizante do mercado na medida em que se

justifica a formação educacional pelas mudanças dos processos produtivos e se coloca o atendimento às demandas do mercado de trabalho como requisito da formação. Nesse sentido, uma construção curricular orientada por competências e habilidades, pela lógica do mercado, significaria, em última instância, a concretização de um currículo padronizado.

[A BNCC] atualizou muitas coisas, mas o risco que se corre é o empacotamento, que no final acaba que se faz. [...] é desafiador você pensar autonomia de rede, de escola e de professor num contexto tão manipulado, né, que vem desde as editoras e que vem desde as provas gerais, as avaliações externas, que buscam uma padronização, então, é uma disputa muito desigual, porque tu tá num contexto em que há pouca margem pra autonomia real. (Lúcio – professor redator do RCG).

Diante das pressões sobre o currículo na perspectiva da padronização, ainda que se tenha possibilitado um espaço para relativa autonomia na construção do RCG, a proposta de elaborar uma matriz curricular aparentemente esvaziada de conteúdo, foi um grande desafio para os docentes, o que gerou um tensionamento, como nos conta a professora Bia.

Num primeiro momento, foi pedido pra gente fazer as matrizes curriculares que iriam pra esse ano de 2021. [...] Só que foi pedido pra gente fazer uma matriz curricular e não colocar objeto do conhecimento. E eu digo “Como assim? Impossível isso! Como é que a gente vai fazer?”. Não, vocês sugeriram algumas coisas... Mas não tem como sugerir alguma coisa de trabalho do professor sem objeto do conhecimento. [...] Professor sem objeto do conhecimento não existe! É o norte dele. Até aqui é assim que ele sabe trabalhar. [...] Mas daí nós fizemos uma matriz como queriam. [...] Daí foi tão terrível que a SEDUC-RS retirou... os professores se manifestaram, a SEDUC-RS retirou e aí pediu pra nós fazermos outra matriz colocando os objetos do conhecimento. Aí fizemos outra, colocamos objeto do conhecimento. (Bia – professora redatora do RCG).

A gente conversou na área, [...] a gente fez tudo muito amarrado. [...] porque as coisas não têm autoria, né, não tem nome, não é o texto da Bia, da fulana, do fulano, é um texto da área. É um trabalho coletivo. [...] a gente tentou criar de maneira que qualquer uma das disciplinas pudesse estar ali dentro. A gente tentou colocar objetos do conhecimento pra área, entende, pra não ir excluindo colegas, porque também passa pela nossa cabeça o desmonte da escola pública. (Bia – professora redatora do RCG).

Nesse processo, a correlação de forças que mobilizou a construção do currículo comum parece reforçar uma inércia no campo do currículo, que mesmo sob a prerrogativa da mudança, acaba por permanecer submetido às forças de sua reprodução. Apple (1989) argumenta que diante das tentativas de controle sobre o trabalho docente, “Ao invés de criar sempre uma ‘força de trabalho obediente’, o que elas *suscitaram* com frequência foi resistência, conflito e luta” (APPLE, 1989, p. 88. *Grifo do autor*). Contudo, é importante

reconhecer que diversos “aspectos das estruturas institucionais e das práticas culturais [inclusive pedagógicas e curriculares] *não* são meramente reprodutivos, mas genuinamente contraditórios” (APPLE, 1989, p. 84. *Grifo do autor*). Nesse sentido, a luta dos redatores e redadoras para incorporar os objetos de conhecimento para cada componente curricular, embora tenha sido uma estratégia de resistência legítima para garantir o *corpus* de conhecimentos da formação básica dos estudantes, contradiz suas próprias reivindicações de autonomia docente na construção dos currículos escolares, gerando uma matriz curricular previamente estabelecida para as escolas.

Entretanto, aqui também é crucial destacar que as declarações da redatora Bia revelam uma profunda lacuna na formação de professores e professoras para o trabalho didático, pedagógico e metodológico na perspectiva das habilidades e competências. Além disso, por parte dos redatores, prevalece uma preocupação em garantir que todos os componentes curriculares das áreas do conhecimento estejam no currículo, tendo em vista que a proposta da BNCC, já materializada nos livros didáticos para o NEM, consiste em “dissolver” as fronteiras entre as disciplinas para promover uma interdisciplinaridade compulsória. Esse processo de forjar a interdisciplinaridade, e que valoriza habilidades e competências em detrimento dos objetos de conhecimento, apartado de uma formação consistente e qualificada nesse sentido, coloca inúmeros desafios para o exercício de autonomia do trabalho docente no cotidiano da escola e da sala de aula.

O governo falha muito em não fazer formação de professores. [...] falta muito, os colegas não entenderam ainda como trabalhar com habilidades, pra começo de conversa. [A BNCC] ela é genérica, é geral, tem os conceitos fundantes, então no máximo eles sabem um pouco de BNCC, mas eles não se depararam em nenhum momento específico com como é trabalhar com habilidades. E agora eles têm o livro didático na escola, que é bonito, maravilhoso, por áreas de conhecimento, e eles estão “catando” os conteúdos ainda, o componente curricular, ou seja, veja a dificuldade, né. Mas é porque não teve realmente uma formação. (Lúcio – professor redator do RCG).

É fundamental colocar em evidência a negligência das instâncias educacionais em não promover uma formação pedagógica para os professores e as professoras diante de mudanças curriculares profundas e abrangentes, que exigem repensar as práticas curriculares nas suas diversas dimensões, pois descaracterizam o histórico processo formativo de professores baseado na especialização e na centralidade dos objetos do conhecimento que constituem historicamente o campo do currículo. Não se podem ignorar

os contextos e as condições materiais sobre as quais essas mudanças recaem (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012). Ao negligenciar a necessária formação pedagógica desses docentes no contexto do NEM, a imposição dessas mudanças curriculares implicam em um processo que Apple (1989, 2000) definiu como desqualificação e requalificação do trabalho docente, que acontece através de um processo de controle técnico, pelo qual a formação do professorado não acompanha as determinações sobre o campo da educação, do ensino e do currículo. O autor argumenta que a intensificação do trabalho é a estratégia utilizada historicamente para desqualificar e requalificar o trabalho docente (APPLE, 1995). “Podemos ver a intensificação atuando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho” (APPLE, 1995, p. 39). No contexto do NEM, essa intensificação se expressa pelo excesso de exigências e demandas para as quais os professores e as professoras não recebem formação nem apoio pedagógico, o que promove a desqualificação e a necessária requalificação desse trabalho para que esses docentes se mantenham produtivos dentro da lógica da eficiência que rege o sistema educacional.

Esses processos são mobilizados pelas pressões que configuram uma estrutura de controle, na qual é muito difícil se movimentar, que inclui o sistema de avaliação, a padronização curricular e os programas de formação docente pautados por soluções técnicas para alcançar resultados satisfatórios nos *rankings* educacionais, que são promovidos pelas avaliações em larga escala (APPLE, 1989; APPLE, 2000; GANDIN; HYPOLITO, 2003). No conjunto dessa estrutura de controle, as políticas exercem um papel crucial sobre a elaboração e a concretização do currículo por meios que “não são meros agentes instrumentais neutros, pois têm um papel de determinação muito ativo [...], ligado a uma forma de exercer o controle sobre a prática.” (SACRISTÁN, 2000, p. 24).

Esse controle pode ser identificado na construção do RCG, na medida em que essa construção esteve, em última instância, subordinada pelas diretrizes e definições alheias aos próprios sujeitos que construíram o currículo do NEM no RS. Sob essas condições de controle em relação à construção do RCG, o desafio de exercer a autonomia foi importante nesse processo.

[Um desafio] Foi a gente se colocar em colaboração, de forma autônoma, pra um sistema e pra uma instituição que nem sempre pensa como a gente. O desafio foi buscar autonomia, né, do pensar, do escrever, e a gente conquistou relativa autonomia no processo. [...] Mas foi um desafio, é um desafio, né, porque nós não temos vínculo com a SEDUC-RS, político né, somos selecionados, então a gente requer autonomia, busca autonomia, quis autonomia e teve

relativamente autonomia, né. Claro que tem coisas que são definições que não nos competiam mesmo, né. (Lúcio – Professor redator do RCG).

Todos os professores estão muito comprometidos. Primeiro, eu acho que todos que entraram lá são muito críticos, assim, aos modelos de ensino médio que a gente tem, à escola que a gente tem... eu não vejo um trabalho de pessoas que estejam ali fazendo politicagem [...] muito pelo contrário. A gente taca-lhe pau, sabe (risos), a gente briga muito! É um grupo de resistência. [...] Então, a gente sempre tá lá incomodando... “E a formação do professor? E a carga horária pro professor planejar?”, porque é muito diferente planejamento interdisciplinar do que tu chegar com a tua disciplina e vai lá dar a aula do teu componente curricular que, digamos, tu domina, né? (Bia – professora redatora do RCG).

Também a gente sempre se pôs numa perspectiva de construir, colaborar... e não pensando na SEDUC-RS, mas pensando nas escolas e pensando como professor também; e não como instituição, como governo, como secretaria. Claro que isso às vezes foi conflitivo, né, mas agente sempre comprou briga. (Lúcio – professor redator do RCG).

Esses relatos sinalizam que, apesar dos entraves vividos pela equipe de redatores na correlação de forças políticas e ideológicas que permearam as disputas e as negociações na construção do RCG, ainda que subordinados ao estado (SEDUC-RS), esses docentes não se posicionaram de forma passiva nesse processo. Cabe aqui, portanto, reforçar o argumento de Apple (1989; 2000; 2006) de que as forças hegemônicas de dominância e de reprodução nunca estão garantidas, mas sempre existe espaço para lutas, resistências e transformação. “Por um lado, os professores serão controlados. [...] Por outro lado, as resistências estarão lá” (APPLE, 1989, p. 170).

Ao apresentar esse panorama da correlação de forças na atuação dos atores da política no contexto de produção do RCG, não pretendo esgotar as análises relacionadas a esses embates, conflitos, tensionamentos e contradições. Este subcapítulo foi construído para contextualizar a atuação dos atores do NEM na construção do RCG, tendo como objetivo evidenciar essa correlação de forças que caracterizou as dinâmicas ao longo desse processo na trajetória da política.

6.2. As propostas preliminares de percursos formativos para o NEM no RS: as disputas no campo do currículo

No subcapítulo anterior, vimos que a SEDUC-RS elaborou uma primeira proposta de matrizes curriculares⁴² para “percursos formativos” com base no Relatório de Escuta, resultante das ações de escuta promovidas nas comunidades escolares das escolas-piloto do NEM da rede pública estadual do RS.

Para ilustrar esse material, encaminhado às escolas-piloto para suas experiências de flexibilização curricular, que posteriormente foi utilizado para a construção dos itinerários formativos no âmbito do RCG, apresento detalhadamente a matriz curricular do “curso formativo” Cidadania e Gênero. Esse tema foi selecionado para a presente discussão em função da relevância que possui na agenda política do Brasil em tempos de fortalecimento da aliança política que articula os interesses e poderes do neoliberalismo e do neoconservadorismo no campo da educação (APPLE, 1989; 2000; 2003; CARLSON; APPLE, 2003; LIMA; HYPOLITO, 2019; 2020). Esses estudos mostram que os grupos neoconservadores promoveram nos últimos anos uma ação orquestrada para interditar as discussões sobre gênero nas escolas. Um exemplo dessas ações diz respeito à forma como o debate foi conduzido em torno dos planos nacional, estaduais e municipais de educação, que resultou na retirada da expressão “gênero” desses documentos. (KLEIN, 2015; CÉSAR; SILVA, 2019).

Com um movimento que começou na aprovação do plano nacional e se expandiu para os estados e municípios, senadores e senadoras, vereadoras e vereadores aprovaram emendas aos textos originais dos planos de educação com o intuito de retirar qualquer menção às discussões em torno da população LGBTI. As palavras gênero, diversidade e orientação sexual foram literalmente riscadas do texto da lei. (CÉSAR; SILVA, 2019, p. 115).

Considerando especialmente a atuação desses grupos neoconservadores em um contexto educacional fortemente influenciado, portanto, pelas pautas dos costumes e valores tradicionais – sobretudo religiosos fundamentalistas e heteronormativos –, chama atenção que a expressão “gênero” tenha ganhado evidência dando título a um curso formativo no contexto do RS. Assim, podemos constatar *a priori* nessa proposta preliminar

⁴² Empreendedorismo; Cidadania e Gênero; Educação Financeira; Expressão Corporal; Expressão Cultural; Profissões; Relações Interpessoais; Saúde; Sustentabilidade; Tecnologia.

de flexibilização curricular a manifestação importante de um tema que transita na correlação de forças sobre o campo do currículo. No material dessa proposta, outros elementos se destacam sinalizando alguns tensionamentos importantes nessa construção.

Matriz curricular do NEM – Percorso Formativo Cidadania e Gênero

Objetos do conhecimento	Habilidades	Transversalidades
<ul style="list-style-type: none"> • Globalização; • Estratificação Social; • Desigualdade Social; • Diversidade Étnico-cultural; • Pluralidade e Diversidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles. • Analisar e discutir o papel e as competências legais dos organismos nacionais e internacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis. • Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos. Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos. • Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais. • Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos. • Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas. • Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a 	<p>Contempladas na coluna das habilidades</p>

Matriz curricular do NEM – Percurso Formativo Cidadania e Gênero

Objetos do conhecimento	Habilidades	Transversalidades
	<p>redução das desigualdades étnico-raciais no país.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual. • Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.). • Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo. • Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia. 	

Quadro 2: Elementos da matriz curricular do percurso formativo Cidadania e Gênero.
Elaborado pela autora. Fonte: documento da SEDUC-RS.

Apesar da centralidade que a temática de gênero aparentemente anuncia nesse percurso formativo, podemos constatar que os aspectos que se relacionam com as questões de gênero estão muito implícitos na proposta e sequer podem ser consideradas de forma contundente. Subentende-se que essas questões despontam nos objetos do conhecimento que tratam da pluralidade e da diversidade e também em algumas indicações de habilidades que se referem aos direitos humanos, às diferentes formas de preconceito, discriminação e violência e suas principais vítimas, aos aspectos políticos, sociais, psicológicos e afetivos da violação dos direitos humanos, o respeito às identidades dos grupos e às liberdades individuais. Esses são alguns aspectos que podemos inferir da proposta, o que indica uma presença-ausente das questões de gênero nesse documento.

Nesse sentido, podemos identificar um aspecto do currículo oculto (APPLE, 2006), cujos conhecimentos, valores, significados e práticas de determinados grupos são excluídos, negligenciados ou diluídos.

É importante considerar, com base na teoria da atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012), que os textos das políticas são interpretados e traduzidos de formas criativas na construção de significados para além do que é dito no texto. Entretanto, ainda que a presença da expressão “gênero” no título da proposta pudesse despertar discussões e práticas tensionando algumas barreiras curriculares, ideológicas e culturais na construção desse itinerário formativo nas escolas, os aspectos do currículo oculto nessa proposta parecem impor mais limites do que possibilidades. Alguns desses limites mostram-se justamente pela ausência de conhecimentos, significados e práticas relativos a gênero, pela ausência, portanto, de marcadores de gênero que deem visibilidade às mulheres, aos feminismos, às comunidades LGBTQIA+ e pela ausência de aspectos e relações mais evidentes nesse documento que pudessem subsidiar pedagogicamente a concretização dessas questões nos currículos das escolas.

Tendo em vista que, de modo geral, o currículo oculto ajuda a recriar a hegemonia (APPLE, 2006), esse processo, que implica, negligencia e dilui questões, conceitos e práticas importantes em relação à temática de gênero na apresentação da proposta desse percurso formativo, pode contribuir para reforçar a hegemonia dos valores e dos grupos dominantes na prática, especialmente em um contexto educacional fortemente marcado pela vigilância dos grupos neoconservadores sobre os currículos e pelas tentativas de interditar as discussões sobre gênero nas escolas (KLEIN, 2015; CÉSAR; SILVA, 2019; LIMA; HYPOLITO, 2019; 2020).

Outros elementos que podemos observar nessa proposta preliminar de percurso formativo referem-se às questões ambientais e às culturas indígenas e afrodescendentes e aos processos de exclusão e inclusão desses povos na história das Américas. Cabe salientar que na leitura das demais matrizes curriculares preliminares, com exceção apenas da proposta do percurso formativo Tecnologia, que possui um enfoque bastante técnico, todas as outras propostas se referem a questões étnico-raciais de forma bastante expressiva. Elementos como culturas e histórias dos povos indígenas, leitura antropológica dos povos indígenas, populações afrodescendentes, comunidades quilombolas, etnocentrismo e

racismo estão presentes nesses documentos, conforme apresentado detalhadamente no quadro abaixo:

Matrizes curriculares do NEM – propostas preliminares de percursos formativos	
Percurso Formativo	Transversalidades
<i>Empreendedorismo</i>	Educação Ambiental- Incluir questões que trabalhem direitos ambientais os quais fazem parte da construção da cidadania. Culturas e Histórias dos Povos Indígenas: Conhecer os instrumentos internacionais relativos aos Direitos Humanos dos Povos Indígenas, bem como o reconhecimento recente de ambientes naturais como detentores de direitos, para além dos seres humanos.
<i>Cidadania e Gênero</i>	Contempladas na coluna das habilidades (já apresentadas no quadro anterior).
<i>Educação Financeira</i>	Conhecer os sistemas de trocas e de reciprocidades não financeiras dos povos indígenas e africanos como inspiradores para atividades econômicas menos impactantes sobre o planeta.
<i>Expressão Corporal</i>	Culturas e Histórias dos Povos Indígenas - Conhecer as redes de comunicadores indígenas.
<i>Expressão Cultural</i>	Culturas e Histórias dos Povos Indígenas: Pesquisar as representações dos povos indígenas e das comunidades quilombolas expressas pelos meios de comunicação de massa e contrapô-las às auto-representações desses povos e dessas comunidades.
<i>Profissões</i>	Culturas e Histórias dos Povos Indígenas: Compreender as diferenças entre os conceitos de desenvolvimento (ocidental) e de envolvimento (povos indígenas); bem como de sustentabilidade (ocidental) em contraposição ao bem viver ou viver bem (povos indígenas).
<i>Relações Interpessoais</i>	Culturas e Histórias dos Povos Indígenas: Compreender a diferenciação entre os conceitos de indivíduo e de pessoa; e de porque o conceito de pessoa é mais relevante entre os povos indígenas do que o de indivíduo.
<i>Saúde</i>	Educação Ambiental- permitir que o aluno construa a formação da consciência ecológica humana, não antropocêntrica em um processo de formação de cidadãos críticos, conscientes, coletivos, preocupados com a injustiça social, capazes de tomar decisões frente aos problemas ambientais e dispostos a transformar a situação ambiental na qual estão imersos. Culturas e Histórias dos Povos Indígenas: Pesquisar a literatura antropológica referente à construção do corpo entre os povos indígenas, para sair de uma visão meramente fisiológica de corpo.
<i>Sustentabilidade</i>	Educação Ambiental- permitir que o aluno construa a formação da consciência ecológica humana, não antropocêntrica em um processo de formação de cidadãos críticos, conscientes, coletivos, preocupados com a injustiça social, capazes de tomar decisões frente aos problemas ambientais e dispostos a transformar a situação ambiental na qual estão imersos. Culturas e Histórias dos Povos Indígenas: Conhecer e compreender as

Matrizes curriculares do NEM – propostas preliminares de percursos formativos

Percurso Formativo	Transversalidades
	visões e os modos de vida dos povos indígenas e das populações tradicionais referentes a biomas e ecossistemas.
<i>Tecnologia</i>	Conhecer noções de estatística para dados qualitativos, que são obrigatórios para além dos dados quantitativos quando a análise envolver seres humanos.

Quadro 3: Elementos das propostas curriculares de percursos formativos das matrizes curriculares do NEM. Elaborado pela autora. Fonte: documento da SEDUC-RS.

Esses elementos podem ser lidos como um importante tensionamento sobre o campo do currículo, que tradicionalmente representa um *corpus* de conhecimentos e culturas hegemônico, seletivamente definido com base na identidade sociocultural eurocêntrica, o que significa um recorte de conhecimentos historicizados a partir de uma visão colonial sobre os povos originários. Essa construção curricular forjada em uma tradição seletiva (WILLIAMS, 1979) demarcou o campo do currículo definindo, conseqüentemente, todo um currículo oculto no que diz respeito aos povos indígenas e afrodescendentes – ocultando essas histórias e culturas da educação escolarizada (APPLE, 2000; 2006).

Alguns avanços em relação à valorização dos povos originários no campo do currículo resultaram de um longo período de lutas dos movimentos sociais que reivindicam há décadas uma agenda educacional antirracista.

[...] no Brasil o Movimento Negro se destaca politicamente como o principal responsável no processo de luta pelo reconhecimento do direito à educação para a população negra. Isso ocorre em diversos processos onde se problematizam questões relacionadas aos currículos escolares, ao material didático, discutindo e questionando os estereótipos estabelecidos acerca do negro no Brasil, levantando também a importância da inclusão da temática racial na formação de professores. (SILVA, 2018, p. 49).

Como resposta à histórica luta do movimento negro, em um processo longo e repleto de embates políticos, foi promulgada a Lei nº 10.693/2003 que determinou a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nos currículos de ensino fundamental e médio, das redes públicas e privadas. É interessante perceber que o conteúdo da lei faz referência às lutas da população negra que mobilizaram as discussões em torno dessas demandas nos espaços escolares, estabelecendo “o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na

formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (BRASIL, 2003).

Em 2008 essa legislação foi alterada pela Lei nº 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do estudo e ensino da história e cultura indígena e afrodescendente nos níveis de ensino fundamental e médio, passando a incluir, portanto, a temática indígena. Bergamaschi (2010) salienta que a importância de reconhecer que “o dispositivo legal que regulamenta a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura indígenas na escola, na medida em que ordena e controla o movimento, também revela as conquistas dos povos indígenas em nível nacional e internacional” (Bergamaschi, 2010, p. 159).

Contudo, apesar da obrigatoriedade estabelecida pela legislação, o conjunto de conhecimentos, culturas e histórias desses grupos ainda encontra obstáculos para se estabelecer e se legitimar no currículo das escolas. “Em geral, as questões que envolvem a história dos povos indígenas na escola passam por silenciamentos, encobrimentos e, principalmente, desfigurações” (BERGAMASCHI, 2010, p. 155), assim como as questões que envolvem a cultura afrodescendente. Nesse sentido, essas culturas e histórias ganharam algum espaço no currículo por meio de um processo que Apple (1997) define como “incorporação cultural”. As políticas de incorporação cultural referem-se a formas complexas de negociações no campo do currículo pela hegemonia do conhecimento oficial. Apple (1997) argumenta que, nesse embate político, ideológico e epistemológico, os processos de incorporação de conhecimentos, culturas e histórias dos grupos sociais menos poderosos constituem uma forma de “abrigar” esses grupos no terreno ideológico dos grupos dominantes.

Em razão da estreita relação entre educação e processos de estratificação de gênero, classe e raça não podemos afirmar que todo o conhecimento selecionado [...] represente relações de dominação cultural ou inclua, apenas, o conhecimento dos grupos dominantes. [...] Tem se discutido [...] que a seleção e a organização do conhecimento destinado às escolas é um processo ideológico, que serve a interesses de classes e grupos sociais particulares. Entretanto, [...] isto não significa que o *corpus* inteiro do conhecimento escolar seja “um reflexo direto das ideias da classe no poder, impostas sem mediações e de modo coercivo”. Ao invés, “os processos de incorporação cultural são dinâmicos, refletindo as continuidades e contradições da cultura dominante [...]”. Currículos não são impostos [...]. Eles são, muito mais, os produtos de intensas negociações e conflitos e de tentativas de reconstrução do controle hegemônico, pela real incorporação do conhecimento e das perspectivas dos menos poderosos, ao abrigo do discurso dos grupos dominantes. (APPLE, 1997, p. 85-86).

Na perspectiva do processo de incorporação cultural, é importante reconhecer que historicamente os povos originários disputam legitimidade no campo do currículo através de concessões de pequenos espaços nos quais os conhecimentos, culturas e histórias desses grupos são meramente mencionados, muitas vezes de forma estereotipada. “Elementos isolados e limitados da história e da cultura dos grupos com menor poder são incluídos nos textos” (APPLE, 1997, p. 86) sem aprofundamento, de modo que operam contraditoriamente contribuindo com a manutenção da hegemonia dos grupos dominantes no currículo escolar. Apesar desse processo, contudo, “elementos existentes no contexto escolar podem propiciar um local para que diferentes significados e práticas se desenvolvam no interior da própria forma curricular” (APPLE, 1989, p. 170). Nesse sentido, não se pode ignorar que no contexto da prática, outros elementos irão interagir com os textos da política na atuação dos professores e professoras, nas suas interpretações e nos sentidos e significados que um determinado conteúdo ou a ausência dele irão produzir no currículo.

É importante salientar que as temáticas de gênero e étnico-raciais, especialmente em relação aos povos indígenas e afrodescendentes, ganharam espaço na construção das matrizes curriculares preliminares dos “percursos formativos” pela atuação de um grupo de especialistas que compunham o Departamento de Políticas Específicas para a Educação dentro da SEDUC-RS. Os dados de pesquisa mostram que esse grupo também atuou dialogando com a equipe que assumiu o trabalho de construção dos itinerários formativos no contexto de produção do RCG.

Houve uma atenção de diálogo com o departamento que tem dentro da secretaria (SEDUC-RS) que é o departamento de políticas especiais de educação, acho que é... [Departamento de Políticas Específicas para a Educação] mas é justamente um que interage com a questão da educação indígena, da educação quilombola e também da diversidade racial. Houve essa interação. (Alisson – consultor do CONSED para gestão do NEM no RS).

A SEDUC-RS tem grupos, do pedagógico, grupos que estão mais vinculados à questão de gênero, grupo que estuda mais a questão do racismo, dos afrodescendentes, isso já tá na legislação, né. Então, esse pessoal foi âncora, a gente conversou, ajudaram a escrever, entraram no documento, deram os “pitacos” também e a gente foi atrás das informações, ampararam com a legislação. (Bia – professora redatora do RCG).

Os dados do documento RCG evidenciam que as temáticas de gênero e étnico-raciais estão presentes nas descrições mais gerais das áreas do conhecimento, dos componentes curriculares do currículo comum e dos temas contemporâneos transversais, portanto

continuam tensionando o campo do currículo. É interessante notar que a questão de gênero também aparece no documento como uma das habilidades e competências da área de Ciências Humanas, juntamente com sexualidade e diversos marcadores de direitos humanos. Em contrapartida, a temática de gênero é colocada como sugestão de objeto do conhecimento para a proposta de itinerário formativo de Saúde, como elemento das discussões sobre o corpo humano, sem nenhum desdobramento que contextualize essas questões no campo cultural, social e político. Embora estejam presentes no documento, essas questões permanecem diluídas e negligenciadas (APPLE, 2006), na medida em que não são tratadas de forma sistemática, contundente e propositiva nessa proposta curricular.

No que diz respeito às questões indígenas e afrodescendentes no documento RCG, estas aparecem em algumas habilidades e competências da área das Ciências Humanas e das Linguagens, além de figurar como uma sugestão de objeto de conhecimento sobre saúde da população negra e indígena na área das Ciências da Natureza. Contudo, ecoa novamente um processo de diluição das culturas e histórias que disputam espaço na hegemonia do currículo. O que esses dados evidenciam, em última instância, é que essas temáticas acabam, na maioria das vezes, relegadas às incertezas das transversalidades.

A gente decidiu, quando teve que fazer a segunda versão do referencial, que a melhor forma era tratar essas temáticas como temas transversais. Entendendo também o limite disso, mas que tinha que aparecer explicitamente, né. E a fonte também eram outros referenciais que traziam isso. Mas houve dentro da SEDUC-RS também uma incidência de um setor que cuida disso e que nos desafiou também nessa ideia. Mas achávamos que a melhor forma de apresentar isso seria nos temas contemporâneos transversais. Embora, pessoalmente, eu acho que a gente quase não lembra, na hora de planejar, de incorporar as práticas. (Lúcio – professor redator do RCG).

Esse relato evidencia que, no âmbito do documento RCG, as definições curriculares relacionadas a gênero, etnia e raça caracterizaram uma reprodução das práticas hegemônicas de menção dessas temáticas que configuram historicamente um currículo oculto (APPLE, 2000; 2006). Portanto, podemos inferir que, embora tenha existido um tensionamento importante por parte do grupo da SEDUC-RS que se dedica às políticas específicas para a educação, na tentativa de promover e incentivar a inclusão das questões étnico-raciais e de gênero no currículo do NEM, o tratamento dado a esses conhecimentos, de modo geral, como transversalidades não imprime legitimidade como conhecimentos obrigatórios. Nesse sentido, a tradução desses conhecimentos no RCG na forma de temas contemporâneos transversais parece reforçar um processo de incorporação cultural

(APPLE, 1997), dificultando a superação dos desafios para o cumprimento da Lei nº 11.645/2008 e para a legitimação dessas culturas e histórias no campo do currículo – implicando nas dificuldades de enfrentamento dos preconceitos e das violências de gênero e de raça que dominam a nossa sociedade.

6.3. A atuação dos atores do NEM na construção do RCG: disputas em torno dos pressupostos da política

Na continuidade do processo de construção dos itinerários formativos, no âmbito de produção do RCG, as propostas preliminares de “percursos formativos” foram utilizadas como ponto de partida para a elaboração de uma nova proposta de itinerários formativos. Esse processo resultou em um documento RCG preliminar, encaminhado para Consulta Pública e apreciado pelo CEEed-RS no final do ano de 2020. A atuação da equipe de redatores nessa construção foi coordenada pelos membros do Departamento Pedagógico da SEDUC-RS e pelo representante do CONSED para gestão do NEM no RS. Os dados evidenciam que a construção de uma nova proposta de itinerários formativos foi realizada em detrimento das fragilidades e dos desafios enfrentados pelas escolas-piloto do NEM, especialmente pela falta de diálogo e de acompanhamento dessas experiências por parte da SEDUC-RS.

As escolas-piloto, coitadas, receberam um título e objetos de conhecimento que não tinham nada a ver com o título muitas vezes. Então veja a precariedade que foi a implantação da experiência nas escolas-piloto. [...] e não teve nenhuma avaliação depois, nem acompanhamento, sabe. Como entrou a pandemia, aí o negócio ficou feio [...] até porque não existia uma estrutura pensada. (Lúcio – professor redator do RCG).

No final do ano passado [2021], quando nós fomos desafiados a revisar os itinerários, nós queríamos muito ter escutado as escolas, fazer uma escuta do que tinha dado certo, enfim, fazer um feed back mínimo, assim, [...] pra gente ter elementos pra revisão. E a gente não fez isso. [...] falta esse diálogo e falta muito, sabe, nós deveríamos muito ter escutado as escolas ou um grupo representativo dessas escolas pra gente ter um feed back. Faltou muito esse aspecto, porque como é que tu vai revisar agora sem escuta? Porque se essas escolas pilotaram aqueles itinerários, alguns poderiam ser ressignificados, recolocados em outra perspectiva, outros poderiam ser deletados. (Lúcio – professor redator do RCG).

Em cima daquilo que tinha sido proposto por eles [SEDUC-RS], nós, de uma certa maneira, nós mexemos ali. Adequamos aquilo que a gente sabe que é a escola, de como a escola funciona. [...] Nós readequamos e criamos ementas pra eles [itinerários formativos]. (Bia – professora redatora do RCG).

Em detrimento das frágeis experiências das escolas-piloto, sem que houvesse um acompanhamento ou uma avaliação desse processo, como relata o professor Lúcio, os temas dos “percursos formativos” foram mobilizados para definição dos itinerários formativos no âmbito do RCG. Essa construção resultou em uma estrutura curricular organizada por eixos articuladores, prescritos na BNCC, e por itinerários formativos

designados para as quatro áreas do conhecimento de forma integrada. Nessa estrutura, cada área do conhecimento corresponde a uma área focal, portanto para cada área focal são propostos itinerários formativos e as possíveis articulações destes com as outras áreas do conhecimento, que serão complementares, como explica a professora Bia.

São quatro eixos. Baseado nesses quatro eixos, nós fizemos os itinerários. Assim, vamos seguir o itinerário da área de Ciências da Natureza, ou da área de Ciências Humanas, ou da área das Linguagens, ou da área da Matemática. Esses foram os quatro itinerários. [...] O itinerário é com as áreas integradas. Por exemplo, tem itinerário em que a Ciência da Natureza é área focal e Linguagens é complementar. Tem itinerário onde a Ciência da Natureza é área focal e Ciências Humanas é complementar. (Bia – professora redatora do RCG).

Nota-se que essa construção foi lida a partir da articulação dos quatro eixos propostos na BNCC, que não se referem às quatro áreas do conhecimento, mas a um conjunto de ações estratégicas visando “propiciar aos estudantes possibilidades efetivas para construir e desenvolver seus projetos de vida e se integrar de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho”. (BRASIL, 2018f, p. 478). Conforme o documento da BNCC, os itinerários formativos devem organizar-se em torno de um ou mais dos quatro eixos estruturantes da formação complementar. Esses eixos são – e têm como premissa – i) a investigação científica; ii) os processos criativos; iii) a mediação e intervenção sociocultural; e iv) o empreendedorismo. “Os quatro eixos estruturantes da BNCC para o Ensino Médio [...] reforçam a necessidade da integração entre Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos”. (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 51). Além disso, os eixos articuladores da flexibilização curricular têm como objetivo promover o desenvolvimento de diferentes habilidades e competências, conforme descrição do documento RCG.

Investigação Científica: está voltado ao desenvolvimento da pesquisa científica, por meio de levantamento de dados, formulação de hipóteses, coleta de dados, seleção de informações, análises, identificação de problemas e propostas de soluções.

Processos Criativos: os estudantes vivenciam soluções criativas, para problematizações ou aprofundamentos em diferentes áreas, no âmbito da integração de diferentes linguagens.

Mediação e Intervenção Sociocultural: o foco é a participação em ações de mobilização e intervenção sociocultural que busquem transformações positivas na comunidade, por meio do envolvimento em campos de atuação da vida pública.

Empreendedorismo: os alunos são estimulados a desenvolver projetos pessoais ou produtivos, alinhados ao seu projeto de vida, fortalecendo a autonomia e o protagonismo. (RIO GRANDE DO SUL, 2020, p. 120).

Nesse sentido, a organização dos itinerários formativos em torno desses quatro eixos estruturantes justifica-se pela possibilidade de promover vivências práticas e experiências educativas que sejam significativas para os estudantes do ensino médio.

Os dados mostram também que nesse processo de tradução da proposta de flexibilização curricular para o RCG, os itinerários formativos foram mobilizados a partir da integração das áreas do conhecimento, concretizando a possibilidade de oferta de itinerários integrados prevista na Lei nº 13.415/2017, nas DCNEM/2018 e também na BNCC. Apresento na figura abaixo essa construção curricular no âmbito do RCG.

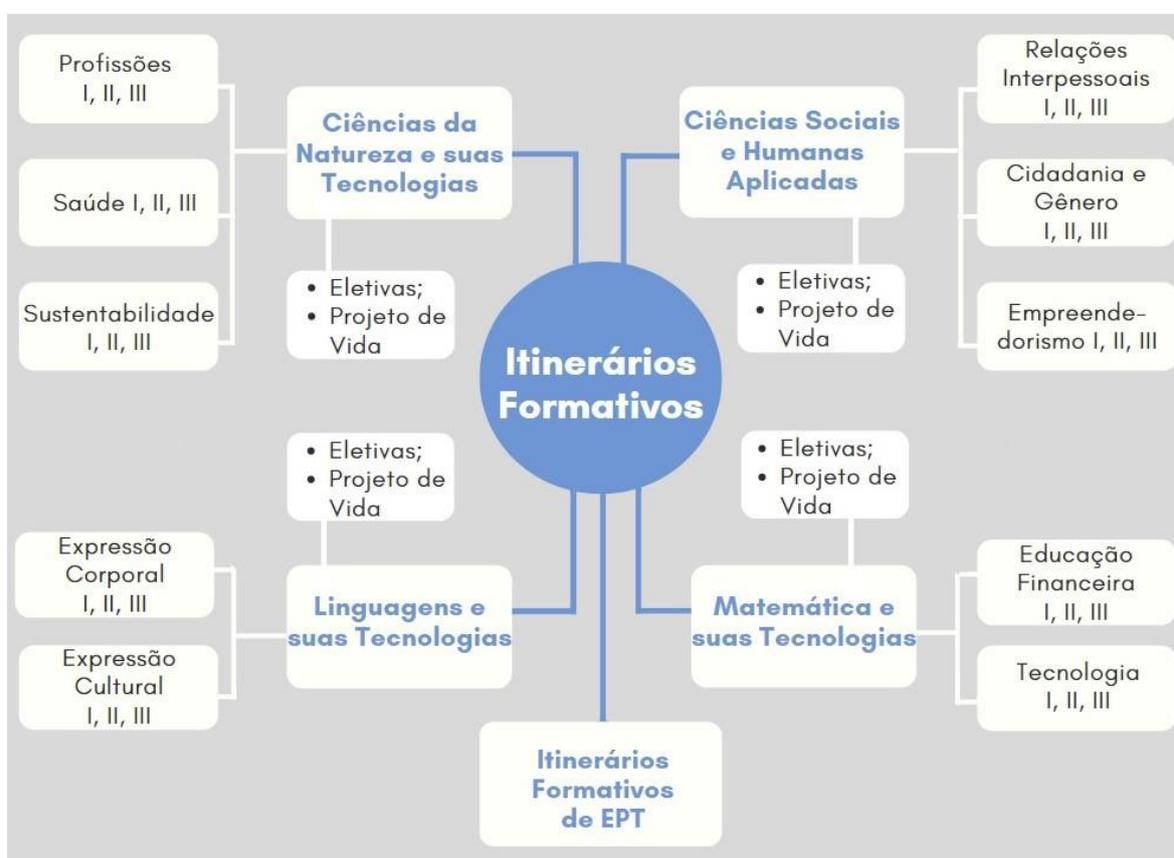


Figura 2: Desenho curricular do NEM no documento preliminar do RCG.

Fonte: elaborado pela autora.

Nessa primeira construção da parte diversificada do currículo do NEM, as dez propostas preliminares de “percursos formativos” foram mantidas na forma de temas designados para as diferentes áreas do conhecimento. Nota-se que os itinerários formativos não correspondem estritamente às áreas do conhecimento, mas aos temas designados

dentro de cada uma das áreas do conhecimento – que são compreendidas como áreas focais de aprofundamento curricular. Cada tema que corresponde a um itinerário formativo é subdividido em três módulos, projetados para os três anos do curso, que devem ser articulados com as três demais áreas do conhecimento – que são as áreas complementares. Nessa estrutura, portanto, para cada área focal do conhecimento são propostos itinerários formativos subdivididos em três módulos, articulados as três áreas complementares – o que promoveria uma integração das quatro áreas do conhecimento ao longo dos três anos do ensino médio.

Para exemplificar detalhadamente essas relações, apresento um recorte dessa estrutura curricular destacando a área das Ciências Humanas como área focal de aprofundamento, conforme descrição do documento RCG.

A proposta curricular para a área da Ciências Humanas Sociais Aplicadas contempla três itinerários formativos assim organizados: Cidadania e Gênero I, II e III, Empreendedorismo I, II e III e Relações Interpessoais I, II e III. Os Itinerários mantêm como área focal a própria área (CHS), descrevendo um conjunto de habilidades para cada Itinerário (I, II e III). O Itinerário de Cidadania e Gênero I, apresenta como área complementar a área da Ciências da Natureza e suas Tecnologias; o itinerário Cidadania e Gênero II, apresenta como área complementar a área de Linguagens e suas Tecnologias e o itinerário Cidadania e Gênero III, apresenta como área complementar a área da Matemática e suas Tecnologias. Estas mesmas áreas complementares são citadas novamente no itinerário formativo Relações Interpessoais, mantendo respectivamente, a mesma distribuição. Para os Itinerários do Empreendedorismo as áreas complementares seguem sequências diferentes, sendo Linguagens e suas Tecnologias para o Empreendedorismo I, Ciências da Natureza e suas Tecnologias para o Empreendedorismo II e Matemática e suas Tecnologias para o Empreendedorismo III. Em todas as áreas complementares, também são apresentadas as habilidades sugeridas pela Base Nacional Comum Curricular. (RIO GRANDE DO SUL, 2020, p. 216).

Isso partiu da SEDUC-RS, que eu acho interessante. Porque a gente viu agora recentemente que São Paulo, por exemplo, faz o aprofundamento só em uma área. Então, essa construção de você juntar áreas diferentes num itinerário só, ela é muito frutífera, assim. E aí a gente tenta fazer essa conexão, nem sempre fácil, das Humanas dialogar com a Matemática, por exemplo... (Lúcio – professor redator do RCG).

A partir desses dados, a hipótese que se apresenta é de que essa tenha sido uma estratégia no sentido de uma tentativa de “redução de danos”, que foi uma preocupação do CEEed-RS no processo de regulamentação da reforma no estado, diante da anunciada possibilidade de fragmentação do currículo em áreas do conhecimento, que pela

interpretação literal da legislação nacional, poderiam ser isoladamente forjadas como itinerários formativos (RIO GRANDE DO SUL, 2018).

Essa é a compreensão, de que se abranja o máximo também por uma questão de recursos humanos. Como é que você vai priorizar um itinerário só e como é que você tem RH pra isso? Daqui a pouco a maioria das escolas pega itinerários aprofundando só matemática, daí não vai ter professor de matemática, como já não tem... Vou dar um exemplo da complexidade. Nos itinerários que a minha escola tá pilotando, houve essa concentração em matemática. Os alunos estavam tendo nove, dez, doze períodos por semana de matemática. Então, assim, acho que essa tentativa de fazer os itinerários com áreas do conhecimento conjugadas, conectadas, ela é interessante. (Lúcio – professor redator do RCG).

No contexto de elaboração do RCG, os tensionamentos do CEEEd-RS e o provável entendimento da SEDUC-RS sobre os possíveis problemas em relação à carga horária e aos recursos humanos nas escolas parecem ter orientado a construção curricular dos itinerários integrados. A atuação dos atores da política, nesse sentido, foi de encontro a uma interpretação mais estrita que se possa fazer da legislação nacional na direção de uma fragmentação curricular ou de um intumescimento das áreas de matemática e linguagens, que são prioritárias nas avaliações em larga escala e, portanto, poderiam/ podem ter primazia sobre as demais áreas, como retrata o exemplo do professor Lúcio. Sendo assim, a proposta de flexibilização curricular foi traduzida por uma perspectiva de integração curricular, que tem como princípio a interdisciplinaridade. “Os itinerários formativos [...] 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, 2018f, p. 477. *Grifos meus*).

E na feita que o “Novo Ensino Médio” ele propõe uma orientação por habilidades e competências, faz muito mais sentido uma atuação interdisciplinar. (Alisson – consultor do CONSED para gestão do NEM no RS).

É a proposta da BNCC, né. Ela fala de interdisciplinaridade, né. Então tem que ser interdisciplinar na medida do possível. E aí a gente foi construindo [os itinerários formativos] nesse sentido. Então a gente colocou interdisciplinar por área, porque a gente fazer uma proposta interdisciplinar ampla é muito complicado. Nem nós temos conhecimento, experiência pra isso, nem os colegas que vão receber a proposta. É uma vontade de que ocorra? É uma vontade, mas a gente tem que ver a possibilidade de fazer. (Bia – professora redatora do RCG).

A gente propiciou junto aos redatores algum momento de reflexão sobre o que é essa tal interdisciplinaridade. Ou, qual é a interdisciplinaridade possível de ser feita hoje? E a gente viu, olha, a interdisciplinaridade possível de ser feita é aquela por área do conhecimento, sim, que é onde tem um gancho ali que a BNCC nos dá, é uma interdisciplinaridade que vai ter que estar

muito focada em comprovar qual habilidade ela vai gerar, qual competência ela vai gerar. É esse que vai ser o fator verificador da interdisciplinaridade. (Alisson – consultor do CONSED para gestão do NEM no RS).

O princípio da interdisciplinaridade que orientou a interpretação da proposta de flexibilização curricular foi mobilizado a partir da noção de habilidades e competências geradas nas áreas do conhecimento. É importante lembrar que a noção de ensino por competências se relaciona estreitamente com o campo do mercado de trabalho, forjando demandas deste para o campo da educação na perspectiva da eficiência e dos resultados (BERNARDIM; SILVA, 2016). Esses marcadores do ensino por competências evidenciam um interesse na formação hegemonicamente pragmática, utilitária, imediatista (RICARDO, 2010) e, como nos termos do NEM, flexível. Desse modo, os pressupostos da interdisciplinaridade disputam lugar na lógica hegemônica do ensino por competências.

No ensejo das aproximações entre os campos da educação e do mercado de trabalho, Ricardo (2010) sinaliza que o ensino por competências expressa também “uma tentativa de mudar a relação entre a teoria e a prática, entre o geral e o específico” (RICARDO, 2010, p. 608), o que parece contradizer o princípio da interdisciplinaridade. Um dos aspectos do NEM que reiteram essa perspectiva diz respeito à própria flexibilização curricular, que modifica a relação entre formação geral e formação específica, fragilizando as possibilidades da formação básica integral e emancipadora. Outro aspecto refere-se à definição de empreendedorismo como um princípio organizador do currículo – um dos eixos articulares da flexibilização curricular (BRASIL, 2018; RIO GRANDE DO SUL, 2020; 2021) – que se mostra um indicador da formação voltada para os interesses do mercado de trabalho.

E realmente, essa questão de formação de mão de obra, ela existe. E existe inclusive no documento. A gente tem essas duas palavras que aparecem no documento com frequência, que é empreendedorismo e flexibilização. (Bia – professora redatora do RCG).

A partir desse entendimento de que o NEM pretende reforçar a formação para o mercado de trabalho, amparado nos princípios da flexibilização e do empreendedorismo como eixos organizadores do currículo, podemos constatar que os atores da política atuaram na tentativa de redefinir esses princípios através de uma práxis – uma prática orientada reflexivamente (FREIRE, 2011).

Vimos que a construção dos itinerários integrados foi uma interpretação da proposta de flexibilização curricular que tensiona uma noção mais genérica, de segmentação, que pareceu predominar nas leituras realizadas dessa proposta. Além disso, vimos também que o enfoque no ensino por competências e habilidades, apesar dos marcadores do neoliberalismo, que visam promover a individualidade e a competitividade que sustentam a ideia de empreendedorismo, foi interpretado pelo princípio da interdisciplinaridade e traduzido pela perspectiva integradora das áreas do conhecimento. Isso significa que a interpretação que esses sujeitos fazem do ensino por competências e habilidades parece redefinir o significado hegemônico desse enfoque, tendo em vista o argumento de que

As definições que cada docente dará às competências e à compreensão de sua inclusão no âmbito educativo, estará impregnada do que caracteriza essa pessoa no seu papel de professor. Ou seja, a apropriação que esse docente fará do conceito e como ele operará, em sua prática profissional, formará parte de sua constituição como sujeito – professor. (MIGUEL; TOMAZETTI, 2013, p. 46).

Esse exercício, realizado especialmente por professores e professoras, na redefinição das noções de competências e habilidades na sua prática profissional, implica em uma práxis curricular (FREIRE, 2011; SACRISTÁN, 2000), na medida em que a interpretação e a tradução dessas noções são orientadas pelos saberes e experiências que esses sujeitos mobilizam nas diferentes dimensões curriculares e nos diferentes contextos de atuação na trajetória das políticas. Nesse sentido, outra redefinição importante que os redatores do RCG realizaram foi em relação à ideia de empreendedorismo.

No documento, percebe-se que “empreendedorismo” assume duas dimensões organizadoras do currículo do NEM. Por um lado, empreendedorismo refere-se a um dos eixos articuladores da flexibilização curricular e, por outro lado, designa um dos temas dos itinerários formativos, como podemos observar também na figura apresentada. Essa ênfase na proposição do empreendedorismo para o NEM pode sinalizar, *a priori*, a força do ideário neoliberal mobilizado pelos grupos dos setores empresariais que atuaram a política, no contexto de influência, imprimindo suas definições na perspectiva do capital. Contudo, a interpretação que os atores da política fizeram desse tema/princípio na construção do RCG evidencia um tensionamento sobre esse ideário neoliberal, disputando outros significados no campo progressista. Enquanto itinerário formativo que tem como área focal as Ciências Sociais e Humanas Aplicadas, as propostas de Empreendedorismo I, II e III têm como ementa a seguinte descrição.

Formação científica e emocional com bases éticas e compromisso em aprender permanentemente os valores da solidariedade, da cidadania, da democracia, da diversidade e da equidade sendo protagonista para compreender, conviver, propor e relacionar-se no mundo humano e no mundo do trabalho e contribuir com o aprimoramento dos processos políticos, econômicos, sócio-histórico, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em interface com as relações de produção, consumo e sustentabilidade a partir dos arranjos produtivos, potencialidades e problemas do mundo da vida de modo autônomo, responsável e qualificado. (RIO GRANDE DO SUL, 2020, p. 236; 242; 248).

Para ilustrar como essas interpretações de empreendedorismo foram traduzidas para a proposta curricular do itinerário formativo, apresento na tabela abaixo um recorte dessa estrutura curricular, destacando o que foi denominado no documento como “componentes curriculares” definidos para esse itinerário⁴³.

Itinerário Formativo	Área Complementar	Componentes curriculares
<i>Empreendedorismo I</i>	Linguagens e suas Tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> - Direitos Humanos; - Mercado de trabalho; - Gestão e Cooperativismo; - Inovações empreendedoras; - Profissões; - Atitudes empreendedoras no contexto social; - Gestão e marketing; - Comunicação e marketing; - Legislação e Ética; - Responsabilidade social no empreendedorismo
<i>Empreendedorismo II</i>	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> - Direitos Humanos; - Tempo de vida dos materiais; - Mercado de trabalho; - Cooperativas de separação de resíduos; - Inovações empreendedoras; - Profissões; - Reutilização de resíduos para geração de renda; - Gestão e marketing; - Legislação ambiental; - Legislação e Ética;

⁴³ No documento RCG constam também os objetos do conhecimento designados para cada “componente curricular” do itinerário formativo.

Itinerário Formativo	Área Complementar	Componentes curriculares
		- Responsabilidade social no empreendedorismo
<i>Empreendedorismo III</i>	Matemática e suas Tecnologias	- Direitos Humanos; - Educação e planejamento financeiro; - Mercado de trabalho; - Projetos empreendedores; - Inovações empreendedoras; - Profissões; - Matemática Comercial; - Gestão e marketing; - Estatística; - Legislação e Ética; - Responsabilidade social no empreendedorismo

Quadro 4: Proposta curricular do itinerário formativo Empreendedorismo no documento preliminar do RCG. Elaborado pela autora. Fonte: RCG (documento preliminar).

Alguns elementos merecem destaque nessa proposta, especialmente pelo enfoque nas questões de direitos humanos, que contemplam o compromisso com a solidariedade, a cidadania, a democracia, a diversidade e a equidade – valores que orientam essa proposta de estudos sobre o empreendedorismo. Além disso, as referências ao mundo humano, mundo do trabalho e processos sócio-históricos, ambientais e culturais, demonstram uma visão de mundo orientada pelos valores coletivos, que também aparecem nos “componentes curriculares” que propõem a construção do conhecimento sobre empreendedorismo pautado na responsabilidade social e ambiental, que inclui aspectos da legislação, da ética e da gestão de resíduos, por exemplo.

Essas questões evidenciam um entendimento de empreendedorismo que disputa o significado dessa proposta tensionando a hegemonia neoliberal. Evidentemente, a proposta apresentada no RCG carrega também a linguagem do campo do mercado e do capital, quando se refere à inovação, gestão, marketing, etc., afinal é esse o lugar que o empreendedorismo ocupa. Entretanto, o que se mostra relevante é o tensionamento pedagógico que se faz em relação à ideia de empreendedorismo e dos sentidos que podem assumir na vida e na realidade dos estudantes. Nessa disputa pelos sentidos e significados da proposta de empreendedorismo para o contexto das escolas do NEM, especialmente da rede pública, destaca-se também a ideia de cooperativismo, que parece ter sustentado essa releitura da proposta de forma geral.

A gente lá na área de Ciências da Natureza, jogou esse empreendedorismo pro cooperativismo. Porque os professores leram como outra coisa, não esse empreendedorismo que tá colocado lá [na legislação nacional]. A gente pensou assim... Foi uma professora que mora na cidade pequenininha, que trabalha numa escola pequenininha, ela disse “Gurias, eu tenho que pensar o que que existe na minha região, como é que esse pessoal faria isso, como é que vai poder esse empreendedorismo dentro da escola ser motivacional para os alunos e, enfim, fazer a região crescer, né?” E aí, isso tudo foi parar em cooperativismo, a gente foi por ali, entendeu? [...] A gente precisa muito pensar na escola do interior, na escola pequena, pra gente não ficar formando a mão de obra que eles querem que a gente forme. E essa que é a resistência. (Bia – professora redatora do RCG).

Ainda como elementos de resistência dentro dessa proposta de empreendedorismo, destacam-se as interpretações e traduções feitas em relação ao “mercado de trabalho”, que também transita na correlação de forças que disputam seus sentidos no campo da educação. Abaixo, apresento os objetos de conhecimento designados para os estudos sobre mercado de trabalho, presentes na proposta.

Itinerário Formativo Empreendedorismo I, II, III		
Componente curricular	Área Complementar	Objetos do conhecimento
<i>Mercado de trabalho</i>	Linguagens e suas Tecnologias	- Conceito de gestor; - Conceito de administrador; - Conceito de liderança
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	- Mundo do Trabalho na história e na contemporaneidade; - Modos de produção; - Trabalho no sistema capitalista; - Setores da atividade econômica (primário, secundário, terciário); - Trabalho e automatização; - O capitalismo e a organização do espaço globalizado; - Alienação; - Greve (origem); - Organizações sindicais; - Valor da produção artesanal; - Os jovens no mercado de trabalho; - A mulher no mercado de trabalho; - Invisibilidade urbana – o subemprego; Cadeias Produtivas e Arranjos Produtivos Locais;

Itinerário Formativo Empreendedorismo I, II, III

Componente curricular	Área Complementar	Objetos do conhecimento
		<ul style="list-style-type: none"> - Os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens e as gerações futuras, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais; - Turismo.
	Matemática e suas Tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> - Definição- origens do trabalho no contexto social; - O mundo do trabalho; - Indicadores de emprego, trabalho e renda; - Tipos de empresas: pública, privada, pessoa física; - Turismo, Emprego x desemprego; - O lixo como forma de produção local e alternativas para renda; - Cadeias Produtivas e Arranjos Produtivos Locais: urbano e rural; - Apresentação pessoal - conduta nas empresas; carreira; - Currículos.

Quadro 5: Objetos do conhecimento do itinerário Empreendedorismo no documento preliminar do RCG. Elaborado pela autora. Fonte: RCG (documento preliminar).

Com base nos desdobramentos dessa proposta de estudos sobre mercado de trabalho, notamos que as interpretações que os atores da política fizeram dessa expressão na construção da proposta foi sustentada por uma racionalidade política sobre as relações de trabalho, reafirmando o compromisso com os valores de solidariedade, cidadania e democracia que pautam a ementa dessa proposta. Ainda que outras interpretações ganhem espaço no contexto da prática, pela atuação de professores e professoras nas dimensões do currículo modelado e do currículo em ação em seus contextos materiais, percebe-se, na elaboração do RCG, que alguns desses desdobramentos recaem evidentemente sobre questões políticas, como as abordagens sobre o lugar dos jovens e das mulheres no mercado de trabalho, a invisibilidade urbana, o subemprego e a historicidade do mundo do trabalho. No campo da educação, é importante reconhecer a distinção entre as expressões “mundo do trabalho” e “mercado de trabalho”, na medida em que ambas disputam projetos educacionais e societários distintos.

A expressão “Mundo do Trabalho” é diferente da forma “Mercado de trabalho”. O mundo do trabalho diz respeito à complexidade da realidade social, da produção da vida. Nela estão inseridas todas as formas de produção de atividades econômicas [...], atividades culturais [...], enfim, da existência humana. Portanto o mundo do trabalho abrange a produção de bens e mercadorias, materiais e simbólicas. Assim, uma educação com o foco no mundo do trabalho visa fomentar percursos discentes na direção de uma inserção crítica propositiva e não subordinada no mercado de trabalho [...]. (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 35).

No bojo dessas interpretações da proposta de empreendedorismo pelos redatores do RCG, as quais se expressam pelas noções que reafirmam uma perspectiva de mundo do trabalho, podemos inferir que existe uma práxis que orienta a construção de uma proposta de formação empreendedora pautada pelos princípios da cidadania, da democracia e da sustentabilidade. Essa construção é práxis (FREIRE, 2011) porque busca redefinir a noção de empreendedorismo tensionando os interesses empresariais centrados no capital, que sustentam os pressupostos da política, voltados para a formação empreendedora baseada em negócios, competitividade, eficiência e produtividade.

Na continuidade dos aspectos que caracterizam a construção curricular dos itinerários formativos no âmbito do RCG, para compor a estrutura da parte diversificada do currículo do NEM, foram elaboradas propostas de “unidades curriculares eletivas”, conforme estabelecido na Portaria nº 649/2018, e os Projetos de Vida⁴⁴, previstos na Lei nº 13.415/2017, nas DCNEM/2018 e na BNCC. Com base na leitura do documento preliminar do RCG e na figura apresentada anteriormente, que ilustra essa construção curricular, notamos que as unidades curriculares eletivas e os projetos de vida foram designados como componentes para cada área focal do conhecimento, articulados aos itinerários formativos. Abaixo, apresento uma síntese das unidades curriculares eletivas que foram definidas pelos redatores como parte diversificada do currículo do NEM do RS no RCG, onde podemos verificar a organização e distribuição das eletivas propostas por áreas focais do conhecimento.

⁴⁴ A análise dos Projetos de Vida é apresentada no capítulo relacionado ao contexto da prática considerando Projeto de Vida como um dos novos componentes curriculares do NEM do RS.

Quadro síntese das unidades curriculares eletivas para o NEM do RS

Área focal do conhecimento	Unidades Curriculares Eletivas
<i>Ciências da Natureza e suas Tecnologias</i>	<ul style="list-style-type: none"> - As Cores e os Aromas da Vida - A Estética e Beleza e os padrões sociais - O futuro do planeta Terra em nossas mãos - Ondas invisíveis - Produção de Alimentos e Bebidas - A importância da Água e do Solo
<i>Ciências Sociais e Humanas Aplicadas</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Conflitos territoriais atuais - Desenvolvimento Rural e Urbano Sustentável - Diálogos sobre religião e história local - Geopolítica mundial e brasileira - Gestão pessoal - Rimas, sons, sprays, espiritualidades e sonhos: expressões juvenis entre a cidade e a escola
<i>Linguagens e suas Tecnologias</i>	<ul style="list-style-type: none"> - “Payador, pampa e guitarra”: formas do pampa na produção poética musical do Rio Grande do Sul - Biodanza e vivências integrativas - Comunicação: entre textos, palavras e entremeios - Cultura visual e construção das identidades - Ética Digital - Netiqueta - Luz, Câmera, InterAção: teatro na escola
<i>Matemática e suas Tecnologias</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Rotinas organizacionais - Tópicos de Álgebra na prática - O mundo é matemático - GPS Geométrico - O prazer da estatística: um olhar para os números no cotidiano

Quadro 6: Unidades curriculares eletivas definidas no documento preliminar do RCG.
Elaborado pela autora. Fonte: RCG (documento preliminar).

O documento apresenta detalhadamente que a construção das unidades curriculares eletivas foi realizada de forma a integrar uma área focal do conhecimento e diferentes itinerários formativos, bem como suas respectivas áreas complementares do conhecimento. Essa forma de organização das eletivas manifesta dois aspectos importantes desse processo de atuação da política. Por um lado, evidencia uma tentativa das professoras e dos professores redatores de promover a integração curricular por meio de temas transversais que se mostram relevantes para as demandas sociais e educacionais dos jovens. Por outro lado, as unidades curriculares eletivas demonstram o processo de criação intelectual (SACRISTÁN, 2000) como uma das ações no campo do currículo, como práxis, que

resulta da atuação desses docentes. Nesse sentido, pode-se conceber que o exercício de elaboração e definição das unidades curriculares eletivas evidencia o professor como intelectual do seu trabalho, proporcionando espaços de criação intelectual para os docentes nas escolas. Giroux (1997) argumenta que é crucial repensar e reestruturar a natureza da atividade docente compreendendo os professores e as professoras como intelectuais, afirmando que a categoria intelectual “oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos” (GIROUX, 1997, p. 161).

Apesar do exercício intelectual para a definição das unidades curriculares eletivas, estas não foram mantidas na proposta de RCG que se seguiu no processo de sua elaboração⁴⁵. O documento preliminar que resultou dessa construção curricular foi encaminhado para uma consulta pública em dezembro de 2020 com objetivo de conduzir esse processo de forma democrática, conforme a declaração do consultor do CONSED que coordenou esse trabalho.

A gente precisava garantir um processo que fosse de escrita democrática e que o ápice da interação desse documento com a sociedade se desse na consulta pública. Foi isso que a gente entendeu. (Alisson – consultor do CONSED para gestão do NEM no RS).

E uma crítica que se possa fazer, talvez, é que aquela consulta foi muito breve, 15 dias e num momento em que as escolas estavam fechando trimestre. Foi o momento mais inadequado possível. Claro que não gerou muita participação, isso nós discutimos muito, mas não tínhamos tempo também... ou seja, tinha que sair. O prazo era dezembro e nós entregamos esse documento no dia 28 de dezembro, foi fechado muito às pressas. Foi o possível, digamos assim. (Lúcio – professor redator do RCG).

A justificativa para a finalização apressada da construção do documento e a brevidade no tempo de consulta pública, foi de que havia, entre os membros da equipe, um receio de que pudesse haver uma mudança na SEDUC-RS que inviabilizasse ou atrasasse a aprovação do documento.

A gente era um dos últimos estados a não ter um referencial curricular escrito. Então se a gente deixasse pra entregar no início de 2021 pro Conselho [CEEEd-RS], a gente não teria o RCG aprovado, esse era o risco. [...] nós sabíamos que a qualquer momento poderia acontecer, como acabou acontecendo, a mudança de secretário, né. E logicamente, chega um novo gestor, ele vai

⁴⁵ As unidades curriculares eletivas não são analisadas neste trabalho, tendo em vista que não foram mantidas na versão final do documento nem definidas no contexto da prática de modo geral, e particularmente na escola investigada.

querer saber onde estamos, o que estamos fazendo, então isso poderia atrasar muito. [...] foi uma escolha consciente mesmo, talvez arriscada. (Alisson – consultor do CONSED para gestão do NEM no RS).

Em função disso, claro, desse apressamento, ele necessitou de uma segunda versão, das críticas... e teve uma sensatez, uma sabedoria do Conselho [CEEed-RS] de levar esse documento à análise das entidades, de associações de professores universitários, essa divulgação que o Conselho se encarregou de fazer, de levar a essas entidades todas, esse documento nos ajudou muito. (Lúcio – professor redator do RCG).

Como resultado das contribuições realizadas por diversas instituições e entidades a partir da consulta pública e com base no parecer do CEEed-RS, foi elaborada, portanto, uma segunda versão do documento RCG, homologada em outubro de 2021. O novo documento apresenta inúmeras mudanças, no que diz respeito a aspectos mais gerais de contextualização, dos fundamentos do ensino médio, dos princípios orientadores do RCG, das diversas modalidades de ensino médio, das redes de ensino gaúchas, entre outros elementos. Uma das mudanças mais expressiva em relação ao currículo da proposta refere-se às definições da parte diversificada do currículo do NEM.

Nesse documento, a estrutura curricular, organizada em áreas focais e complementares com itinerários subdivididos em três módulos integrando diferentes áreas do conhecimento, permaneceu dessa forma. Contudo, somente uma proposta de itinerário formativo foi mantida no RCG, apenas ilustrativo da arquitetura dessa forma de flexibilização curricular projetada para as redes de ensino. O tema escolhido como modelo para a elaboração dos itinerários formativos foi Saúde.

Os itinerários formativos da temática Saúde, organizados por área(s) do conhecimento, foram arquitetados, a fim de oferecer três possibilidades diferentes denominadas Saúde I, Saúde II e Saúde III. Nesses três IFs, a área focal é Ciências da Natureza e, no itinerário Saúde I – que nesse documento será utilizado como modelo – a área complementar é Matemática e suas Tecnologias. Já no itinerário Saúde II é a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, enquanto a área das Linguagens e suas Tecnologias aparece como complementar no itinerário Saúde III. (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 218).

Os demais temas, designados como itinerários formativos por área focal do conhecimento na versão preliminar do RCG, foram apenas mencionados no novo documento como resultado do processo de escuta das comunidades escolares, realizado pelas CRE, e que foram mobilizados no âmbito da rede pública estadual do RS. Nesse sentido, a orientação do RCG é de que as redes de ensino têm autonomia para realizar suas

próprias construções de itinerários formativos baseadas no modelo sugerido no documento. “Ressalta-se que as redes de ensino têm autonomia para elaborar a parte flexível do currículo, sem deixar de ouvir e considerar as demandas das suas comunidades, bem como a legislação e orientações vigentes” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 217). É importante destacar, porém, que a referência que se faz a redes de ensino não significa que essa autonomia se estende necessariamente às escolas. O que os dados indicam é que as propostas de itinerários formativos para a rede de ensino público do RS estão elaboradas e serão encaminhadas às escolas, por outro lado existem as redes privadas de ensino que são contempladas com a autonomia a que o documento se refere. Sendo assim, o entendimento é de que essa redução da proposta a apenas um modelo de itinerário formativo está relacionada aos interesses das redes de ensino privadas na criação de seus próprios itinerários.

Os itinerários formativos e as ementas das disciplinas eletivas, isso tá tudo pronto. Poderia ter ido junto pro conselho, mas eles (SEDUC-RS) resolveram mandar pro conselho só um exemplo. [Por que isso, tu sabe me dizer?] Eu acredito que seja por causa da iniciativa privada. Eu acredito, né... foi só um modelo pra que a iniciativa privada possa propor o seu itinerário formativo. (Bia – professora redatora do RCG).

Teve uma crítica do SINEPE (Sindicato do Ensino Privado). Eles criticaram duramente como é que um referencial escrito só por professores da rede estadual serviria para todas as redes. (Alisson – consultor do CONSED para gestão do NEM no RS).

Ficou apenas um protótipo, um modelo de orientação. A questão principal é que a crítica que veio do CEEEd-RS e das entidades que leram criticamente esse documento foi de que “como a SEDUC-RS estava propondo itinerários para todas as redes?” Porque o RCG é pra todas as redes. Então não tinha sentido. Aí foi retirado, pra que agora a rede estadual construa o seu, né, como a rede privada também vai construir os seus itinerários. Por isso que nós permanecemos como redatores pra daí fazer o nosso trabalho de rede. (Lúcio – professor redator do RCG).

Vimos em discussões anteriores que o papel dos redatores nesse processo foi muito importante no tensionamento das definições curriculares e nas resistências às tentativas de intervenção dos setores da iniciativa privada nessas definições projetadas para o NEM do RS. Nesse sentido, a permanência da equipe de redatores na continuidade desse processo de construção de uma proposta direcionada especialmente para as escolas da rede pública foi fundamental, tendo em vista modificações nas definições do NEM, após a mudança na gestão da SEDUC-RS em março de 2021, como parte das ações do governo estadual do RS na tentativa de elevar os indicadores educacionais da rede escolar pública gaúcha. A

secretária que assumiu a gestão da secretaria possui um histórico de estreitas relações com o setor empresarial e tem atuado de contundentemente de forma gerencialista na condução da política do NEM no RS. Um dos princípios do gerencialismo é a incorporação dos pressupostos do mercado e do mundo empresarial no campo da educação na perspectiva da eficiência e dos resultados (BALL, 2011), o que se relaciona com os interesses anunciados pelo governo do estado do RS.

Houve uma mudança bem significativa no trabalho depois que entrou a nova secretária. Porque assim, pelo que a gente sabe, se ela pudesse, ela teria mudado todo o referencial, mas como já não dava tempo, digamos assim, foi bem complexo... [Eu: teve muitos embates com a nova secretária?] Teve, teve! Essa equipe que vinha nesse processo de escola-piloto, de dizer que a gente podia fazer a partir das escolas, do know how da experiência dos professores – do qual a escolha dos redatores resultou serem professores da rede – tudo isso hoje não seria assim. (Lúcio – professor redator do RCG).

Como resultado das mudanças na condução da política pela nova gestão da SEDUC-RS, a estrutura curricular do NEM que foi definida para a rede pública estadual do RS apresenta novos elementos, como podemos observar na figura abaixo.

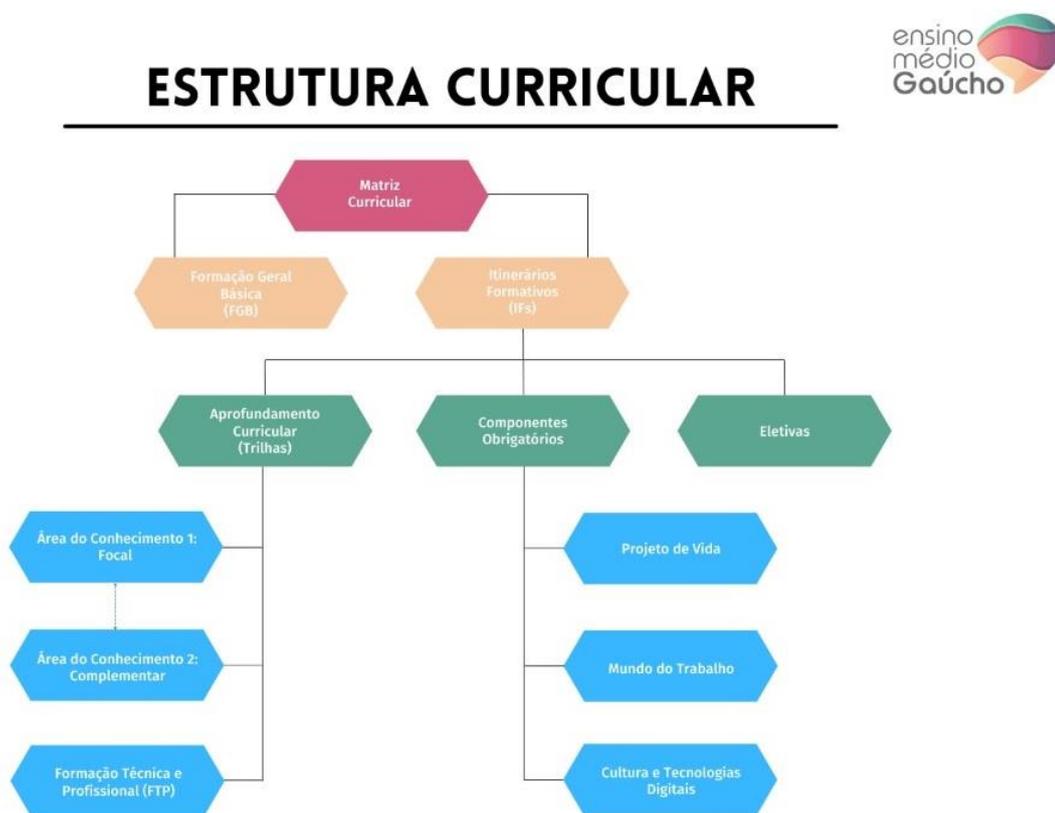


Figura 3: Estrutura curricular do NEM gaúcho.

Fonte: SEDUC-RS.

Nota-se que os itinerários formativos foram traduzidos nessa estrutura como o próprio currículo da parte diversificada, contemplando trilhas de aprofundamento curricular com duas áreas do conhecimento integradas; componentes curriculares obrigatórios; e eletivas. Nessa estrutura, portanto, a proposta de Projeto de Vida foi traduzida como um componente curricular obrigatório e, ainda, foram definidos outros dois componentes curriculares obrigatórios – *Mundo do Trabalho* e *Cultura e Tecnologias Digitais*. Essa reconfiguração no processo de flexibilização curricular mostra que, no contexto do RS, a parte flexível do currículo é flexível, contraditoriamente, sob elementos determinados e não flexíveis.

Mudou muito depois que a secretária Raquel Teixeira assumiu, porque inclusive no primeiro documento que foi pro conselho, antes da consulta pública, o 1º ano do ensino médio já tinha itinerário formativo. Porque aqui no RS tinham decidido colocar. Aí ela disse que não. Brasil inteiro não tem. Quando ela assumiu, ela deu uma olhada e disse “Não, isso corta! Não tem itinerário no 1º ano”. Então, sim, tem a mão dela, as mudanças passam por ela. [...] Tanto que assim, essa disciplina de Cultura Digital, ela não existia. E isso foi a Raquel que propôs. (Bia – professora redatora do RCG).

Foi uma proposta da SEDUC-RS pra que nós pudéssemos ter desde o primeiro ano já, além da formação geral básica, componentes diferenciados. E a proposição veio deles, não necessariamente o título, mas a temática, digamos assim. A Cultura Digital, por exemplo, era o tema, né. A gente pôde botar a mão na massa, na escrita, na discussão... mas a definição da temática veio da SEDUC-RS. Outro foi o Mundo do Trabalho, que aí sim, a gente fez inclusive reuniões com alguns institutos pra chegar um pouco ao enfoque do que seria esse componente. Antes ele tinha mais um enfoque profissional, né, ele veio com um enfoque mais profissional. Aí, a gente procurou muito ampliar essa questão do mundo do trabalho pra que fosse mais amplo. Nós tivemos uma conversa com o UNIBANCO [...], depois a gente pôde fazer a nossa proposta. [...] mas ele vinha muito numa lógica só profissional, escolha profissional, muita qualificação do profissional, digamos assim. (Lúcio – professor redator do RCG).

Esses relatos reafirmam alguns aspectos importantes sobre as mudanças na condução da política, que passou a ser orientada de forma mais contundente pela lógica gerencialista (BALL, 2011), e sobre a correlação de forças na construção curricular do NEM do RS, que transitou nas disputas entre os interesses neoliberais dos grupos empresariais e os interesses pedagógicos dos redatores que atuaram nesse contexto. Por um lado, a criação dos novos componentes curriculares parece ter mobilizado conceitos do campo do neoliberalismo – “cultura digital” e “trabalho” – buscando promover uma proposta pautada nos interesses do mercado. Por outro lado, esses conceitos foram interpretados pelos

redatores a partir de suas experiências, saberes e pressupostos teóricos e pedagógicos, evidenciando mais uma vez as resistências nesse processo.

No capítulo que segue, apresento esses novos componentes curriculares detalhadamente, analisando como essas propostas foram interpretadas e traduzidas no contexto da prática (BOWE; BALL; GOLD, 1992), buscando evidenciar as dinâmicas de resistência, de reprodução e as contradições nesse processo. Além disso, analiso as implicações do NEM na escola, observando como essas mudanças repercutiram nas práticas já consolidadas nessa instituição. Considerando que os processos de interpretação e tradução das políticas, concebidos na teorização de Ball, Maguire e Braun (2012) sobre atuação, implicam na concepção de que sujeitos e instituições não são abstratos nem meros executores de políticas, inicio o capítulo que segue apresentando uma contextualização das mudanças do NEM na escola e que contam sobre os caminhos até a atuação dos novos componentes curriculares.

7. Contexto da prática do NEM na escola Atena

Neste capítulo é importante contextualizar os caminhos da reforma na escola Atena, desde as primeiras experiências de flexibilização curricular, como escola-piloto na construção dos itinerários formativos, a interrupção desse processo em função da pandemia e, por fim, a organização escolar em torno do NEM a partir do ano de 2022, com o retorno das aulas presenciais. Também é importante reafirmar que as práticas analisadas neste capítulo consistem na atuação dos professores e professoras na dimensão do currículo modelado, teorizado por Sacristán (2000), ou seja, no nível do planejamento curricular.

As lentes da Análise Relacional (APPLE, 2006) somada à teorização de atuação de políticas (BALL; MAGUIRE; BARUN, 2012) justificam a importância de contextualizar também a trajetória da política na escola, tendo em vista que “A política não é ‘feita’ em um ponto no tempo; [...] é sempre um processo de ‘tornar-se’” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 15). Assim, ofereço um sucinto panorama dessa trajetória inicial do NEM na escola Atena, situando alguns aspectos desse processo, que precedeu a atuação dos novos componentes curriculares, que foram criados no ano de 2021 e passaram a compor o currículo escolar em 2022.

Como parte desse panorama inicial, apresento primeiro as experiências da escola Atena na construção dos itinerários formativos, durante o período em que participou do programa de escolas-piloto do NEM no RS, e em seguida, analiso como algumas ações da SEDUC-RS repercutiram nas práticas do campo prefigurado da estrutura curricular dessa escola (SACRISTÁN, 2000), influenciando especialmente no âmbito do planejamento e da formação pedagógica da sua equipe docente. Por último, após essa contextualização da trajetória da política na escola Atena, analiso como os novos componentes curriculares do NEM gaúcho foram interpretados e traduzidos nas práticas curriculares de professores e professoras da escola.

7.1. Trajetória inicial da política no NEM na escola Atena: experiências de flexibilização curricular como escola-piloto

Os primeiros ecos da Reforma do Ensino Médio ressoaram na escola Atena no ano de 2016, com a divulgação da MP nº 746/2016, quando a equipe pedagógica e professores e professoras posicionaram-se contrários à proposta e à forma como foi conduzida no campo político.

Quando chegou essa proposta, essa reforma, enfim [em 2016] aqui na escola nós fizemos alguns encontros com os professores apreciando isso, esse processo. Houve muitas críticas à própria forma como ela foi encaminhada e à participação, né, porque na verdade não houve participação. [...] E aí, na escola, analisando o que tinha, o que propunha, né, as proposições, a posição era, na medida do possível, rejeitar. (Marcos – supervisor pedagógico da escola).

Mas daí, como isso veio a ser aprovado [pela Lei nº 13.415/2017] e seria implementado independente da nossa vontade, então a gente ficou aguardando o que viria depois. (Marcos – supervisor pedagógico da escola).

No ano de 2018, a escola Atena foi selecionada como escola-piloto do NEM pela SEDUC-RS, conforme as diretrizes da Portaria nº 649/2018 para o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. Em decisão coletiva, embora contrários à reforma, a equipe pedagógica e os docentes da escola aceitaram participar do programa e, no ano de 2019, deram início à experiência de construção dos itinerários formativos, que deveriam ser desenvolvidos como parte do currículo diversificado no ano de 2020.

Como já estava aprovada [a reforma] e isso seria implementado, e a previsão de implementação era de 2020 pras escolas-piloto e 2022 pra todas as escolas, daí a gente conversou com os professores, colocou que tinha essa possibilidade [de ser piloto da reforma], que viria um recurso pra escola pra formação... Então, como a gente teria que em 2022 estar com o “Novo Ensino Médio” em todas as turmas, todos os anos, que a gente poderia então começar com uma experiência nessa direção. Aí a escola aceitou. (Marcos – supervisor pedagógico da escola).

Quando a gente aqui na escola recebeu a notícia de que éramos escola-piloto, que tinha que produzir uma proposta alternativa, a gente primeiro ficou pensando como que a gente ia acomodar os nossos colegas e as nossas colegas em coisas que são incômodas, né, porque são incômodas. E como que tu acomoda as pessoas em lugares que elas não... essa tese de que a gente tem que sair da nossa zona de conforto, ela soa meio agressiva, porque não é zona de conforto, a gente se preparou profissionalmente para desempenhar essa atividade. Não é uma acomodação, é uma atividade profissional que a gente se preparou pra desempenhar. Eu fiz faculdade de Geografia, outra pessoa fez faculdade de Medicina, então quando tu propõe algo assim, soa agressivo, soa desrespeitoso, porque o pedagogo fez curso de Pedagogia. Então, a gente, eu pelo menos, aceitei tendo essa consideração, que era uma violência. Eu acho que foi uma violência. (Paulo – professor de Mundo do Trabalho).

O relato do professor Paulo evidencia a contrariedade em relação à política na escola a partir de uma interpretação intelectual sobre o próprio trabalho docente, entendendo essa política como uma violência ao trabalho e à profissionalização dos professores e das professoras. Essa questão se relaciona com a própria perspectiva gerencialista adotada pela secretária Raquel Teixeira na gestão da SEDUC-RS e na condução do NEM no RS. Em uma pesquisa realizada por Saraiva, Chagas e Luce (2022), estes destacam o discurso da secretária de educação, que para usar as palavras do professor Paulo, soa agressivo e violento aos professores e às professoras.

Na *live* promovida pelo programa Nosso Ensino Médio, a secretária da Educação do RS [Raquel Teixeira] destacou que o maior desafio é tirar o professor da “zona de conforto” (OPORTUNIDADES, 2021). Ao citar a palavra estrutura, afirmou que “os desafios têm a ver com certo, não digo comodismo dos professores, mas de uma vivência de uma estrutura, uma rotina disciplinar”. (SARAIVA; CHAGAS; LUCE, 2022, p. 434).

O entendimento de que se deve “tirar o professor da zona de conforto” mostra que na base da política opera um processo de precarização do trabalho docente. Na medida em que as políticas curriculares criam demandas e exigências que estão fora das competências da formação docente, sem a contrapartida da qualificação profissional, essas políticas operam intensificando o trabalho desses profissionais. A intensificação do trabalho docente, nesse sentido, gera a necessidade de “aprender ou reaprender certas habilidades e capacidades” (APPLE, 1995, p. 40) para se adequar às exigências dessas políticas. Dessa forma, os professores e as professoras são continuamente desqualificados e, algumas vezes, requalificados (APPLE, 1989).

Embora isto leve à aprendizagem ou reaprendizagem de uma gama mais ampla de habilidade, pode levar [...] à falta de tempo para conservar-se em dia com sua especialidade. Isto é, aquilo que se poderia chamar de “diversificação de habilidades” [ao tirar o professor da zona de conforto] traz embutida em si uma contradição. Faz parte também de uma dinâmica de desqualificação intelectual [...]. (APPLE, 1995, p. 40).

Além disso, essa premissa de que é preciso “tirar o professor da zona de conforto” negligencia questões estruturais muito desafiadoras para os docentes na rotina escolar, que se apresentam como problemas que antecedem a necessidade de mudança na estrutura curricular. Como sinaliza Ferretti (2018), existem problemas educacionais que as reformas

curriculares não resolverão, como infraestrutura inadequada das escolas, desvalorização da profissão docente e a falta de professores. Nesse sentido, como dado de contra-argumentação à secretária de educação do RS, “a diretora Cpers-Sindicato (RODA, 2021c), que representa educadores/as da rede estadual, afirmou que, antes de qualquer reforma, é preciso uma política de recursos humanos que contemple quadro de pessoal adequado, formação e valorização profissional” (SARAIVA; CHAGAS; LUCE, 2022, p. 434).

No ensejo dessas questões, é importante destacar no relato do supervisor Marcos o beneficiamento da escola com recursos previstos pelo Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, disponibilizados via PDDE com repasse pela SEDUC-RS às escolas-piloto. Esses recursos foram fundamentais para viabilizar as experiências de construção dos itinerários formativos nas escolas-piloto, de modo geral, considerando um cenário de precarização dos recursos humanos, materiais e financeiros da rede pública estadual do RS. A utilização do recurso destinado para a escola Atena foi distribuída pela equipe pedagógica em seis eixos vinculados à proposta de flexibilização curricular. O planejamento da utilização desse recurso evidencia a organização da escola em torno do NEM em 2019, conforme as informações apresentadas no quadro abaixo a partir de documentos fornecidos pela secretaria da escola.

Planejamento da utilização de recursos para a PFC⁴⁶ na escola Atena (2019-2020)	
<i>Formação continuada</i>	Curso de capacitação com profissionais ligados à temática do currículo da Educação Básica e, em especial, do novo ensino médio, a serem contratados via recursos do PDDE. Oficinas aos docentes com foco no planejamento e avaliação dos itinerários propostos, com assessoramento de profissionais especializados nas temáticas planejamento e avaliação a serem contratados via recursos do PDDE. Esta ação se aplica para todas as áreas do conhecimento.
<i>Projeto de Vida</i>	Realizar seminários com profissionais de áreas afins para auxiliar nas escolhas profissionais; Focar a participação de estudantes na Gestão Escolar, discutindo regras de convivências e uso comum dos demais espaços da escola; Aplicar questionários com objetivo de identificar os interesses dos estudantes sobre formação humana, para conhecer crenças, sentimentos e expectativas para o futuro; Criar junto com o Grêmio Estudantil um canal de comunicação, cultura e protagonismo juvenil, onde estudantes terão acesso online através de link onde estarão disponíveis as informações sobre o ambiente escolar; Elaborar projetos colaborativos entre estudantes, professores e direção com objetivo de

⁴⁶ Proposta de Flexibilização Curricular.

Planejamento da utilização de recursos para a PFC⁴⁶ na escola Atena (2019-2020)

	apresentar soluções para problemas evidenciados no ambiente escolar. Estas ações serão desenvolvidas envolvendo todas as áreas de conhecimento.
<i>Identificação do interesse dos estudantes</i>	Realização de oficinas a partir dos interesses levantados no questionário de escuta dos estudantes realizado no laboratório de informática e das rodas de conversa. Duas opções foram criadas: 1 – Oficina de Teatro- área de ciências humanas e linguagens. 2 – Oficina de Pesquisa sobre Problemas Ambientais e Sustentabilidade- área de ciências da natureza e matemática.
<i>Flexibilização curricular 1</i>	Oficinas de teatro – itinerário de linguagem e ciências humanas: Ocorrerão semanalmente sob a responsabilidade dos professores das áreas de linguagem e ciências humanas, abordando temas elencados pelos estudantes através de rodas de conversa e questionário respondido pelas turmas no laboratório de informática. Sendo eles: Direitos Humanos e Relações étnico-raciais. A metodologia dos encontros proposta é a Contextualização teórica dos conhecimentos com práticas de Expressão Corporal e Vocal, Comunicação, Improvisação, Interpretação e Apresentação, bem como Jogos de coordenação motora e expressão, exercícios de ocupação de espaço e desinibição.
<i>Flexibilização curricular 2</i>	Oficinas de educação ambiental e sustentabilidade: Ocorrerão semanalmente como forma de relacionar de forma prática os conhecimentos das áreas de ciências da natureza e matemática às temáticas sociais envolvendo os problemas ambientais e as preocupações ambientais elencadas pelos estudantes através dos instrumentos e práticas de escuta aplicados. O tema sustentabilidade foi escolhido após roda de conversa com os estudantes que mostraram-se preocupados com o entorno da escola, ou seja, o descarte de objetos e a preservação do bairro. As áreas de ciências da natureza e matemática são responsáveis pelo desenvolvimento das oficinas que contarão com saídas de campo e atividades práticas.
<i>Acompanhamento do desenvolvimento das ações da PFC</i>	Realização de reuniões de alinhamento do novo currículo com atores envolvidos na ação, de forma quinzenal, sob a responsabilidade do professor articulador com vistas à reflexão sobre a prática desenvolvida e o planejamento de estratégias para o alcance dos objetivos propostos. Realização de espaços de escuta e <i>feedback</i> entre docentes e estudantes para a avaliação do alcance pedagógico das ações propostas. Realização bimestral de reuniões com a comunidade escolar para a divulgação das ações curriculares e coleta de sugestões. Elaboração de relatórios mensais para a CRE para ciência e acompanhamento do processo de implantação do NEM.

Quadro 7: Planejamento da utilização de recursos para a PFC na escola Atena.

Elaborado pela autora. Fonte: documento da escola.

Com base nesse planejamento, nota-se que a leitura inicial da proposta de flexibilização curricular, feita pela equipe pedagógica e docente da escola Atena, foi sustentada na perspectiva da integração das áreas do conhecimento e no entendimento da proposta de Projeto de Vida como um espaço no currículo para viabilizar a construção de

um projeto coletivo. Ainda que essa proposta apresentada pela escola sinalize ações para auxiliar nas escolhas individuais dos estudantes, podemos perceber uma ênfase em noções de coletividade, como na proposta de criar canais de comunicação com o Grêmio Estudantil, promover o protagonismo juvenil – como cultura coletiva em contraposição ao protagonismo estudantil, que conota individualidade ao termo –, e na proposição de uma construção colaborativa de soluções para os problemas da escola. Essa percepção de Projeto de Vida como espaço de formação e convivência comum e de discussão coletiva para a construção de projetos colaborativos evidencia uma interpretação que recontextualiza a noção de projeto de vida definida na BNCC, segundo a qual

o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constringer seus desejos. (BRASIL, 2018f, p. 472).

É importante mencionar que, com as redefinições sobre a organização e a estrutura curricular do NEM no contexto de produção do RCG, os sentidos dessa proposta foram reinterpretados na escola a partir de 2022, na medida em que o Projeto de Vida passou a ser definido como um dos novos componentes curriculares obrigatórios para o currículo da parte diversificada do NEM.

Os dados apresentados no quadro acima também mostram a relação dos temas levantados como relevantes para os estudantes da escola Atena na construção dos itinerários formativos com os temas das propostas preliminares que resultaram do Relatório de Escuta realizado com as comunidades escolares das escolas-piloto durante o ano de 2019. Essas relações reafirmam que essa construção foi realizada valorizando os temas de interesse dos jovens ouvidos no processo.

No relato abaixo, o professor Marcos, supervisor da escola Atena, explica mais detalhadamente o desenvolvimento dessas propostas de flexibilização curricular.

A partir dessa definição de escola-piloto, a gente começou uma experiência com oficinas. Nós reunimos, das 4 áreas, a gente reuniu 2 áreas em cada oficina. Eram duas oficinas reunindo 2 áreas em cada uma. Uma delas foi Ciências Humanas e Linguagens; e a outra foi Ciências da Natureza e Matemática. E aí, em Ciências Humanas e Linguagens, pela realidade dos estudantes, se optou por trabalhar na perspectiva da expressão, das relações, da expressão e... não me vem o termo, mas é mais trabalhar as relações humanas e a expressão de cada ser; assim, no espaço e na relação interpessoal. E daí pra isso, veio uma proposta de a gente contratar, e tínhamos recurso

pra isso, contratar umaicineira pra trabalhar expressões a partir de uma oficina de teatro. O que aconteceu foi bem interessante! E as outras duas áreas, das Ciências da Natureza e Matemática, trabalharam a partir da questão ambiental e o foco foi na sustentabilidade. Então as oficinas se direcionaram mais pra sustentabilidade e relações interpessoais e às várias formas de expressões, do corpo, no tempo e no espaço, daí incluía a educação física e as artes, né... E aí foi feita uma experiência durante esse ano de 2019 e as áreas puderam trabalhar de forma integrada, nesse sentido de tá pensando o ensino médio de outra perspectiva. (Marcos – supervisor pedagógico).

No final de novembro de 2019, a equipe da escola Atena realizou uma reunião pedagógica, da qual participei como observadora quando delineava o campo empírico desta pesquisa. Nessa reunião, encontraram-se a equipe pedagógica, os docentes e duas alunas (representantes do grupo discente do primeiro ano do ensino médio) para discutir os resultados das experiências de construção dos itinerários formativos até aquele momento, destacando aspectos importantes do trabalho realizado e as dificuldades ainda presentes no processo. Durante a reunião, os docentes e as alunas avaliaram as experiências de cada itinerário formativo relatando as construções que haviam realizado e os resultados percebidos por cada grupo.

Em relação ao itinerário formativo integrado pelas Ciências Humanas e Linguagens, buscando os temas das propostas preliminares de percursos formativos que orientaram as escolas-piloto nessa construção, podemos identificar alguns temas que se relacionam como expressão corporal, expressão cultural e relações interpessoais. Durante a reunião mencionada, os docentes que desenvolveram esse itinerário destacaram a importância do trabalho coletivo, da construção de vínculo com os estudantes e de uma horizontalidade na relação pedagógica, através de um reposicionamento desses professores como iguais aos estudantes no processo de desenvolvimento das oficinas. Esses docentes destacaram também que essas atividades repercutiram positivamente nas aulas de suas disciplinas. Um relato de entrevista com um dos professores da escola trouxe a lembrança desse aspecto que foi bastante expressivo na avaliação dos docentes na reunião mencionada.

A [oficina de teatro]⁴⁷ foi feita pra durar um tempo específico. Mas foi bacana, foi importante, movimentou os alunos, tirou eles do lugar de conforto de cada um, criou um senso de coletividade maior, um pertencimento em relação ao outro, acho que melhorou a concentração na sala de aula, motivou eles pra outras questões. (Gabriel – professor de Mundo do Trabalho).

⁴⁷ Informação suprimida para assegurar anonimato.

Em relato durante a reunião na escola, as alunas que representavam os estudantes destacaram alguns aspectos dessas experiências que reforçam as percepções dos professores e professoras, avaliando que as oficinas ajudaram a proporcionar um sentimento de autonomia e participação fazendo também com se se sentissem mais seguros para se expor oralmente nas aulas. Além disso, as alunas mencionaram que essas experiências foram importantes para aproximar os estudantes que não se conheciam, construindo vínculos mais significativos. Um aspecto importante mencionado pelas alunas diz respeito às expectativas de aprendizagem manifestadas pelos estudantes, na medida em que elas relataram que foi um desafio encontrar sentido para as atividades em relação aos conteúdos das disciplinas. Esse relato mobilizou os professores e professoras a reconhecer que seria necessário explorar mais essa questão e discutir a importância dessa proposta e o que ela oferece como aprendizagem aos estudantes.

Em relação ao itinerário formativo integrado pelas Ciências da Natureza e Matemática, o tema sustentabilidade foi organizador dessa proposta, que apresenta como desdobramento principal a educação ambiental. Os docentes que desenvolveram esse itinerário destacaram algumas dificuldades durante a reunião de avaliação dessas experiências. Segundo esses professores e professoras, foi um desafio construir vínculos mais estreitos com os estudantes, o que pode ter sido dificultado pela falta de integração entre os próprios docentes e entre as áreas, que acabaram ficando mais isoladas em cada aula pelas suas próprias disciplinas. A integração dos grupos aconteceu de forma mais pontual, nas visitas do grupo ao DMAE (Departamento Municipal de Água e Esgotos) e DMLU (Departamento Municipal de Limpeza Urbana) e na preparação da feira de ciências da escola, que seria realizada em dezembro daquele ano de 2019. Outro aspecto mencionado pelos docentes diz respeito ao currículo da escola. Na avaliação do grupo, era necessário repensar a estrutura e a organização curricular para que os conteúdos das disciplinas convergissem na rotina da sala de aula, viabilizando a integração dessas duas áreas do conhecimento de forma mais coerente. Em relação a esses desafios, as alunas relataram que houve uma percepção um pouco confusa dos estudantes em relação ao objetivo do itinerário formativo e reafirmaram que o projeto estava pouco inserido nas suas rotinas escolares.

É importante reconhecer que essas experiências estavam dando seus primeiros passos no contexto das mudanças instituídas pela reforma, sinalizando algumas construções tanto

de currículo como de entendimento do que se consolidaria como o NEM, a partir de definições ainda muito amplas e difusas por parte das instâncias educacionais que conduziam esse processo em âmbito estadual. Em 2020, quando a escola Atena se preparava para oferecer os itinerários formativos para seus estudantes e planejava suas revisões sobre esse processo, o mundo foi paralisado pela pandemia. Os desafios desse acontecimento levaram a escola a interromper essa experiência.

Os itinerários foram construídos no final de 2019 para serem implementados no início de 2020, depois das férias. Eu me lembro que os alunos já estavam sendo encaminhados pra escolherem os itinerários, eles estavam bem empolgados. Na semana que seria a escolha [março de 2020], aconteceu a pandemia. Eles nem escolheram, eu me lembro deles bem empolgados perguntando quando que ia ser a escolha, eles estavam bem interessados. (Pamela – professora de Projeto de Vida).

A gente tava numa expectativa muito legal, muito boa, assim. Bem favorável, porque a coordenadora pedagógica na época falou pra nós que a proposta era montarmos por áreas, interdisciplinar, pra que a gente pudesse juntar, por exemplo, Ciências Humanas com Linguagens, aí a gente ia fazer uma oferta nesse sentido, um itinerário nesse sentido. Mas aí veio um balde de água fria, porque na verdade foi uma coisa que veio pronta já, a gente levou um susto. “Nossa, é isso? É isso e deu”. Então foi, assim, de uma expectativa bem positiva que a gente tinha e veio esse balde de água fria, que foi algo pronto e imposto. (Leticia – professora de Cultura e Tecnologias Digitais).

O relato da professora Leticia precisa ser contextualizado no cenário de retorno das aulas presenciais e de realização da entrevista, portanto em junho de 2022, quando já estavam definidos o RCG e os novos componentes curriculares obrigatórios instituídos como parte do currículo diversificado das escolas no NEM gaúcho. Além disso, em março de 2022, foi realizada uma consulta pública relativamente às propostas pré-elaboradas de itinerários formativos e trilhas de aprofundamento para as escolas da rede pública estadual do RS, definidas posteriormente à homologação do RCG.

Com as mudanças na equipe da SEDUC-RS em 2021, os itinerários formativos deixaram de ser um modelo orientador para que as escolas tivessem autonomia nessa construção, passando a ser oferecidos como trilhas de aprofundamento curricular predefinidas⁴⁸. Nesse sentido, a autonomia das escolas, dos docentes e discentes nesse processo, ficou subsumida ao ideário da flexibilização (FURTADO; SILVA, 2020). Desse

⁴⁸ Essa nova configuração dos itinerários formativos do NEM gaúcho pode ser consultada no link: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjojNTk1NDE5YjgtNGZmZC00Y2E3LTkwNGMtNWVmNmY1MGUyMTQ2IiwidCI6IjE1ZGNkOTA5LThkYzAtNDBIOS1hMWU1LWNIY2IwNTNjZGQxYSJ9>. Acesso em: 29.11.2022.

modo, a expectativa dos docentes da escola Atena de que as construções realizadas em 2019 pudessem ser desenvolvidas no retorno das aulas presenciais, com a autonomia que havia sido alegada pela SEDUC-RS, foi frustrada tanto pela divulgação de uma nova proposta de itinerários formativos predefinidos, como pela divulgação de ementas de novos componentes curriculares obrigatórios que contradizem, fundamentalmente, a proposta de flexibilização curricular, suprimindo as possibilidades de autonomia das escolas e dos sujeitos na construção dos seus currículos.

Além dessas mudanças no âmbito da construção curricular, outras medidas adotadas pela SEDUC-RS no contexto do NEM gaúcho repercutiram de forma geral e bastante significativa nas práticas curriculares da escola Atena. Sacristán (2000) argumenta que “a prática do ensino é configurada por diferentes fatores de tipo institucional, um definido modelo de organização escolar, uma determinada tática de desenvolvimento curricular, uma certa tradição [...] entre outros elementos” (SACRISTÁN, 2000, p. 241), a que ele chamou de campos prefigurados da escola. No próximo subcapítulo, apresento alguns aspectos do NEM que repercutiram nos campos prefigurados da escola Atena.

7.2. O NEM e os campos prefigurados da estrutura curricular: implicações na prática

Ao conceber o currículo como práxis e compreender o trabalho docente como um trabalho de arquitetura da prática, Sacristán (2000) argumenta que “A estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes⁴⁹, tem sua justificativa em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes” (SACRISTÁN, 2000, p. 201). Nesse sentido, é importante reconhecer que existem elementos estruturantes do campo do currículo que funcionam como balizadores das possibilidades e dos limites de atuação das políticas educacionais. Ball, Maguire e Braun (2016) argumentam que as políticas são atuadas em contextos situados, portanto, são colocadas em prática em relação às condições históricas, estruturais e contextuais e conforme os recursos disponíveis em cada contexto.

Um dos elementos estruturantes do campo do currículo que condiciona todo um conjunto de práticas diz respeito à organização do tempo pedagógico. “O sistema de horários de uma escola, em um nível escolar determinado, é uma variável que não é um assunto a ser decidido autonomamente por cada professor em particular” (SACRISTÁN, 2000, p. 241-242). Esse elemento, portanto, faz parte dos campos prefigurados que organizam todo o sistema de ensino, sendo suas implicações muitas vezes negligenciadas nas decisões burocráticas e administrativas das instâncias educacionais. Entretanto, a organização dos horários de uma escola tem efeitos importantes tanto na viabilização de tempo de qualidade para a formação pedagógica, como na possibilidade de organização dos docentes para o planejamento coletivo.

Com o retorno das aulas presenciais e a obrigatoriedade de dar início ao NEM no ano de 2022, algumas mudanças ganharam evidência na organização da escola Atena. Os impactos dessas mudanças recaem sobre esses três importantes elementos da organização e da prática curricular – carga horária dos componentes curriculares, planejamento coletivo e formação pedagógica de docentes em exercício – que estão imbricados em seus aspectos pedagógicos com implicações importantes na vida prática da escola e dos seus sujeitos.

⁴⁹ O uso desse termo pode ser problemático, na medida em que o posicionamento epistemológico que orienta esta pesquisa é muito mais alinhado com uma ideia de condicionamento, pelas micro e macroestruturas, do que de determinação (APPLE, 2006; HALL, 2003).

Nessa discussão, busco evidenciar que a organização da carga horária das disciplinas e das horas atividade dos professores é um elemento fundamental da estrutura e organização curricular para que sejam viabilizados intervalos de tempo possíveis para o planejamento coletivo na escola. Por conseguinte, o planejamento coletivo, além de ser um espaço de discussão e organização dos planos de ensino e de proposição dos objetivos pedagógicos almejados como projeto político da escola, é também um espaço de formação desses docentes que realizam, em última instância, o projeto educacional. Ademais, a organização da carga horária também deve permitir que sejam reservadas horas atividade dos docentes para participação nas formações pedagógicas oferecidas tanto pelas instâncias educacionais quanto organizadas pela própria escola.

Ainda que as implicações entre esses elementos dos campos prefigurados da escola não tenham efeitos automáticos, elas operam de forma relacional influenciando nas possibilidades e nos limites das práticas curriculares dos professores e das professoras. Nesse sentido, as decisões administrativas sobre esse campo fazem parte de um mecanismo de controle institucional que por um lado parece beneficiar a organização do sistema escolar, mas por outro lado pode ter efeitos contraditórios, como a perda de autonomia das escolas e a intensificação do trabalho dos professores e das professoras (APPLE, 1995). Os dados analisados mostram que esses efeitos, no contexto particular da escola Atena, prejudicaram as possibilidades do planejamento coletivo e da formação pedagógica, contribuindo com a precarização do trabalho docente (APPLE, 1995).

No ano de 2021, a SEDUC-RS publicou duas importantes portarias que dispõem sobre a organização da carga horária e o calendário escolar das escolas da rede pública estadual do RS para o ano letivo de 2022, em conformidade com o NEM. Para atender a carga horária mínima anual para o ensino médio, estabelecida pela Lei nº 13.415/2017 e pelas DCNEM/2018, a SEDUC-RS publicou a Portaria nº 163/2021 estabelecendo que a duração da hora-aula deve ser de 50 minutos. Além disso, através da Portaria nº 300/2021 da SEDUC-RS, ficou estabelecida a organização do calendário escolar por bimestre, para atender demandas avaliativas do programa “Avaliar é Tri”, criado pela SEDUC-RS também em 2021, em função da pandemia, com avaliações diagnósticas bimestrais para a rede pública estadual de ensino do RS.

Silva (2022) argumenta que o programa “Avaliar é Tri” deve ser compreendido no contexto mais amplo de um “Estado Avaliador”, fazendo uma referência à consolidação

dos padrões de desempenho das avaliações em larga escala no Brasil nas últimas décadas. Nesse contexto, “a avaliação é considerada uma estratégia fundamental para melhorar a gestão das escolas e controlar as despesas públicas, e, por isso, peça central da governança educacional” (SCHNEIDER; RIBEIRO, 2020, p. 730). A Reforma do Ensino Médio foi justificada no bojo dos interesses desse Estado Avaliador, pela necessidade de melhorar os resultados da educação brasileira nas avaliações internacionais. Como parte das mudanças estabelecidas pela reforma, foi publicada a Portaria nº 521/2021 do MEC, cujas resoluções referem-se ao cronograma nacional de implementação do NEM, instituindo a atualização das matrizes do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)⁵⁰ conforme as diretrizes do NEM.

Nota-se que no contexto de pandemia e de ensino remoto emergencial, cujas fragilidades estruturais e conjunturais resultaram no aprofundamento da precarização da educação pública, as preocupações do Estado com os resultados educacionais tornaram-se ainda mais proeminentes, a exemplo do programa “Avaliar é Tri”. Contudo, a realização de avaliações bimestrais desencadeou inúmeros problemas para as escolas, de modo geral, pois concentrou a vida escolar em torno das avaliações e da “performance” dos estudantes nessas avaliações⁵¹ (BALL, 2010), enquanto outras demandas ainda mostram-se urgentes em um cenário “pós-pandêmico”, como a restauração da rotina escolar, da confiança e dos vínculos interpessoais e pedagógicos, além do resgate de estudantes ainda apartados das escolas pelas razões mais diversas que a situação de pandemia possa ter provocado.

Agora estamos com bimestres. Antes eram trimestres, agora eles (SEDUC-RS) definiram que serão bimestrais. Agora temos quatro bimestres e aí esse primeiro foi de sondagem. E nesse momento, então, nós temos professores se apropriando de novo, retomando o trabalho presencial, estudantes voltando pro trabalho presencial e constituindo novas relações nesta realidade que a gente tem agora, que é um desafio grande, né. (Ana – supervisora pedagógica da escola).

Como desdobramentos das decisões da SEDUC-RS em relação à carga horária e ao calendário escolar como demanda do plano de avaliação estadual, no contexto da prática (BOWE; BALL; GOLD, 1992), a escola Atena destacou a imposição da organização dos horários das aulas em 50 minutos e do calendário escolar por bimestre como desafios para

⁵⁰ Os aspectos relacionados às avaliações educacionais não foram contemplados nesta pesquisa.

⁵¹ Conceito trabalhado por Ball (2010) a partir da teorização sobre performatividade, como tecnologia das políticas de avaliação para fabricar resultados. Nesse sentido, as performances “servem como medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da qualidade” (BALL, 2010, p. 38).

a prática curricular. Os relatos abaixo configuram um conjunto desses aspectos que se interseccionam para explicar a falta de planejamento coletivo que essa reorganização curricular implica.

A escola tinha uma proposta e uma organização de que todos os períodos tinham duração de 1 hora. Depois de anos de luta! Ai, com essa mudança do “Novo Ensino Médio”, como tudo tem sido imposto, foi imposto que os períodos seriam de 50 minutos, então os professores que antes davam 13 períodos para 20h, passaram a dar 16 períodos para 20h. Então acaba reduzindo também esse período de hora-atividade. E acabou também que se o professor não conseguisse fechar a carga horária naquela escola, ele seria mandado pra outra escola, então tem professores que trabalham em várias escolas, isso também dificulta na organização pra disponibilizar esse espaço. [...] Se a escola conseguisse manter esses períodos de 1 hora, poderia manter o horário mais ou menos como funcionava antes. Mas como não teve essa possibilidade, a gente teve que fazer os 30 períodos semanais e em vez de ser 1 hora – antes eram 5 (períodos) de 1 hora, agora são 6 de 50 minutos – então isso parece pouco, mas na prática faz muita diferença. [...] também na questão da organização do professor, porque um professor, por exemplo, que tem um período só, ele tem que ter 16 turmas pra fechar a carga horária dele, né. Isso acarreta muito mais planejamento, muito mais diário de classe, muito mais avaliação, então sobrecarrega o professor. (Ana – supervisora pedagógica da escola).

Até antes da pandemia, o horário, ele conseguia ser organizado mais ou menos que os professores das áreas tivessem as horas-atividades no mesmo dia. Só que agora tá muito precária a questão dos professores, então o horário precisou ser reformulado diversas vezes e acabou dando desencontro nesses horários. (Ana – supervisora pedagógica da escola).

Há anos nós vínhamos trabalhando as horas-atividade dessa forma. Então naquele dia nós não colocávamos na aula os professores de Matemática e Ciências da Natureza; na terça, a gente não colocava os de Ciências Humanas; e na quarta não colocávamos de Linguagens. Ai nesses três dias se reuniam as áreas, pelo menos uma vez por mês, ou na medida do que fosse necessário, pra estar pensando nisso, a área trabalhar de forma integrada e também como espaço de formação pedagógica. (Marcos – supervisor pedagógico da escola).

Os relatos evidenciam a importância de uma organização e de um trabalho já incorporados na escola para promover práticas curriculares integradas por áreas do conhecimento, remanescentes das políticas nacionais do PNEM e do ProEMI e da política estadual do Ensino Médio Politécnico, que reforçavam essa proposta como prerrogativa das DCNEM/2012. Contudo, os dados mostram que, no contexto da escola Atena, as ações que vinham construindo a integração curricular por áreas do conhecimento, através da possibilidade de planejamento coletivo entre docentes da mesma área, foram, contraditoriamente, dificultadas especialmente pela reorganização da carga horária do NEM.

Além de desmobilizar a organização do tempo escolar que permitia um planejamento coletivo na direção de consolidar a integração curricular por áreas do conhecimento, outro

aspecto desafiador no bojo dessas mudanças diz respeito à descontinuidade das atividades de formação pedagógica que eram promovidas pela escola Atena para sua equipe docente. Nesse sentido, um dos maiores desafios em relação às dificuldades dos professores e das professoras na atuação do NEM se refere à falta de formação, cujas implicações também passam pela reorganização dos horários e do calendário escolar, como evidenciam os relatos abaixo.

Nós tínhamos formação sempre no início do ano e no meio do ano, no recesso, né. Esse ano nós tivemos uma formação já feita pela secretaria, essa online, já com tudo determinado, tudo programado. E nos últimos dias, nas duas últimas semanas ali de formação era pra fazer esse planejamento do primeiro bimestre, essa sondagem inicial. Então, não tinha espaço pra fazer outra formação. (Ana – supervisora pedagógica da escola).

A escola sempre fez formações no início do ano e no meio do ano porque tinha um espaço de previsão pra fazer. A escola organizava de forma autônoma. A partir da realidade da escola, a gente organizava um espaço de formação, trazíamos convidados, enfim. E depois seguia com essa formação nas horas-atividade, aprofundava isso nas horas-atividade. [...] Em 2020 e 2021 nós ainda fizemos, foi online. Em 2022 foi determinado. Antes nós tínhamos mais autonomia. Essa formação inicial que tradicionalmente se faz, pra receber os professores e pra fazer o planejamento e pra discutir questões pedagógicas fundamentais do início do ano, agora eles [SEDUC-RS] é que estão oferecendo. (Marcos – supervisor pedagógico da escola).

Na verdade, o que tá acontecendo: tem essas formações que são divulgadas por eles [SEDUC-RS], que por exemplo, o Instituto Iungo fez uma formação de tal coisa, daí eles colocam lá no canal da SEDUC pros professores assistirem. Só que geralmente é às 16h da tarde, às 14h da tarde, 10h da manhã, que é no horário que os professores estão em aula. Tá disponível lá no canal do youtube, mas ele vai ter que assistir em outro horário que não é o horário do trabalho dele, né. E às vezes até vai acumulando. E todas essas formações que estão sendo ofertadas, estão sendo ofertadas por alguma empresa ou por alguma instituição que é privada, que não é da educação. (Ana – supervisora pedagógica da escola).

Esses relatos reafirmam os tensionamentos da iniciativa privada na correlação de forças no âmbito educacional do RS nos contextos da trajetória do NEM (BOWE; BALL; GOLD, 1992). No capítulo anterior, constatamos a resistência pujante dos redatores do RCG à participação do setor privado nas definições curriculares do documento. Contudo, vemos que, no contexto da prática (BOWE; BALL; GOLD, 1992), esses grupos atuam expressivamente através da oferta de formação continuada de professores em parceria com a SEDUC-RS. O relato do professor redator Lúcio merece espaço nessa discussão para evidenciar como a atuação desses grupos privados no campo da formação docente tem promovido um apagamento da importância do RCG como um documento que foi

construído com a participação e a resistência de professores e professoras de escolas públicas da rede estadual do RS.

Houve essas formações que a SEDUC-RS faz, de forma muito... nas nuvens, né, e citando os institutos, nunca citando os referenciais [RCG], sem base nenhuma no referencial, então o referencial está solenemente esquecido. Então, a tendência, assim, por ora, né, é de ficar nas nuvens mesmo. (Lúcio – professor redator do RCG).

A formação promovida para gestores e docentes das escolas da rede pública estadual do RS – as Jornadas Pedagógicas – oferecidas em formato *online*, foram protagonizadas pelo Instituto IUNGO, uma organização do terceiro setor que estabelece parcerias com outras diversas organizações privadas, como o Itaú Unibanco, que tem projetos voltados para inserção de jovens no mercado de trabalho. Além disso, o SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas) também teve espaço de participação nas Jornadas Pedagógicas atuando especialmente na formação de professores para a “educação empreendedora”, fortalecendo o discurso e a agenda neoliberal na disputa pelos sentidos do NEM.

É importante destacar que as Jornadas Pedagógicas, promovidas ao longo do ano de 2022, são parte de um conjunto de ações gestadas pela secretária de educação do RS, Raquel Teixeira, que possui relações muito estreitas com o setor empresarial. Nos estudos sobre a construção da BNCC, Tarlau e Moeller (2020) realizaram uma entrevista com Raquel Teixeira, que na época estava como secretária de educação do estado de Goiás. Nessa entrevista, a secretária faz um relato importante sobre seu próprio posicionamento e também de outros secretários das SEE em relação à atuação da iniciativa privada no campo da educação.

Eu [Raquel Teixeira] tenho contato com todos os secretários estaduais de Educação. Eles acham que a universidade está atrasada, oferece uma formação antiga, teórica, que não atende a demanda. Passaram a ignorar as universidades e trabalham com as fundações, que são mais atuantes, mais modernas, mais ágeis. A própria universidade está se excluindo. Eu chamo para os eventos, mas, *na hora da formação do professor de verdade, não chamo a universidade.* (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 589. *Grifos meus*).

Esse relato retrata a lógica gerencialista adotada pela secretária durante a gestão 2021-2022 da SEDUC-RS, que mobilizou as parcerias público-privadas de forma mais contundente. Dessa forma, ainda que os institutos e as fundações não tenham encontrado

amplo espaço de decisão na construção do RCG, pela resistência dos professores e professoras redatoras do documento, essa participação foi lograda nos espaços de formação docente. Nesse contexto das Jornadas Pedagógicas, é importante destacar também a forma arbitrária como sua programação foi organizada e divulgada, em formato de vídeos transmitidos *online* pelo canal do Youtube em horários aleatórios, inviabilizando a participação ativa da maioria dos docentes nesse processo.

Passou a ser ofertada a formação dessa forma agora, online e terceirizada. E aí eles estão oferecendo... se o professor pode ou não pode, é uma escolha do professor. Mas às vezes o professor não tem escolha, só de volume de trabalho, ele tem 40 horas, vai fazer a formação quando? (Marcos – supervisor pedagógico da escola).

Na verdade não tem nos sobrado muito tempo pra pensar muitas coisas, né. A gente tem poucos profissionais, tem falta de professores, tem muitas cobranças burocráticas, assim, tem que preencher formulários todos os dias... (Ana – supervisora pedagógica da escola).

Os desafios identificados na escola Atena, de encontrar espaços e tempo para o planejamento coletivo e a formação pedagógica no contexto do NEM, podem ser considerados efeitos da lógica gerencialista como uma forma de controle sobre o trabalho docente (BALL, 2011; APPLE, 1995). Ao delegar a formação continuada aos institutos e fundações, a SEDUC-RS corrobora com o processo de desqualificação do trabalho docente (APPLE, 1995), pois retira a autonomia da escola sobre seu próprio processo formativo. Ademais, a reorganização da carga-horária dos componentes curriculares e do calendário escolar para atender às demandas de monitoramento e avaliação do NEM evidenciam implicações sobre os campos prefigurados do currículo no sentido da intensificação e precarização do trabalho docente (APPLE, 1995).

A reorganização arbitrária do tempo escolar pela SEDUC-RS, negligenciando a cultura institucional de práticas curriculares (SACRISTÁN, 2000) e os contextos materiais e situados das escolas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012; 2016), inviabilizou que a escola Atena pudesse dar continuidade a sua própria formação pedagógica, fragilizando a autonomia dessa escola na discussão de suas demandas e na consolidação do seu projeto político-pedagógico e, com isso, abrindo espaço para a agenda dos grupos do setor empresarial na correlação de forças presentes no campo curricular e pedagógico da escola.

No conjunto dos aspectos apresentados até o momento, é importante reconhecer que as atribuições do trabalho docente, como as decisões no planejamento e na gestão das

tarefas escolares, fazem parte também dos campos prefigurados da estrutura curricular da escola, ou seja, devem levar em conta “os limites ou caminhos prefigurados pelos quais a capacidade autônoma de decisões dos docentes tem que passar” (SACRISTÁN, 2000, p. 243). Nesse sentido, a definição dos novos componentes curriculares obrigatórios no currículo do NEM do RS referem-se também a mudanças que influenciaram nos campos prefigurados da prática, repercutindo diretamente no trabalho dos professores e das professoras que assumiram esses componentes na escola Atena.

Como desdobramentos dessas mudanças nos campos prefigurados da escola, apresento a seguir uma análise da atuação docente desses novos componentes curriculares do NEM gaúcho, mobilizando o conceito de atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012) na perspectiva da práxis curricular (SACRISTÁN, 2000; FREIRE, 2011), entendendo que as interpretações e traduções que os professores e professoras, atores da política, realizam na escola são complexos momentos de decodificação e recodificação da política e acontecem de forma dialética e não estanque, pois “a atuação é muito mais sutil e, às vezes, mais incipiente do que o puro binário de decodificação e recodificação indica” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 14).

Com base nos estudos freireanos, Menezes e Santiago (2014) argumentam que professores e professoras são sujeitos ativos da práxis curricular, são atores que medeiam as relações entre estudantes e a realidade, atuam no campo do currículo a partir da reflexão e da ação sobre o currículo como espaço de interação desses sujeitos com o mundo por meio do conhecimento. Se entendermos, portanto, atuação pela óptica da práxis curricular, fica evidente o papel de professores e professoras como sujeitos ativos e criativos que ressignificam e recriam as políticas dentro das possibilidades e dos limites de cada contexto (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012). Nessa perspectiva, apresento uma análise de como os docentes da escola Atena interpretaram a política curricular com base nas ementas dos novos componentes curriculares *Projeto de Vida, Cultura e Tecnologias Digitais* e *Mundo do Trabalho* e como traduziram essas propostas nas suas práticas curriculares.

7.3. Os novos componentes curriculares obrigatórios do NEM do RS⁵²: interpretação e tradução da política pelos docentes da escola Atena

Neste estudo não pretendo analisar as origens das propostas corporificadas no NEM do RS como componentes curriculares obrigatórios⁵³, embora seja importante situar alguns aspectos que as caracterizam no contexto da política. Início este subcapítulo destacando, então, a particularidade do Projeto de Vida enquanto proposição da Lei nº 13.415/2017, sendo, portanto, uma proposta em nível nacional que coloca as noções mais amplas de projeto, definidas dentro do campo pedagógico, em disputa no campo político da educação.

De certo modo, a aproximação do campo econômico com o campo educacional, em face do capital simbólico dos agentes dos campos em questão, numa relação social legitimada pelo Estado, corrobora o processo de metamorfoseamento de alguns termos originários do campo educacional, como é o caso de projeto de vida, que tende a perder a sua identidade progressista e dar formato a um sentido e a um significado mais voltados para o viés do campo econômico. (ALVES; OLIVEIRA, 2020, p. 22).

A legislação da Reforma do Ensino Médio, apropriando-se das noções de projetos de vida já sinalizadas na legislação nacional a que precede, como o ProEMI e as DCNEM/12, refere-se ao projeto de vida, de forma geral, como um eixo organizador das práticas e das formas de organização curricular do ensino médio, considerando a formação da dimensão pessoal, cidadã e profissional, observando os aspectos socioemocionais dos estudantes. Nesse contexto, a BNCC teve um papel central como política curricular que define de forma mais evidente e propositiva a ideia de projeto de vida como uma das competências gerais para a educação básica, delineando, assim, uma proposta que pretende articular os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. Ao caracterizar o ensino fundamental como etapa da educação básica, o documento da BNCC sugere que

no Ensino Fundamental - Anos Finais, a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio. (BRASIL, 2018f, p. 62).

⁵² As ementas dos novos componentes curriculares do NEM gaúcho encontram-se no Anexo 01.

⁵³ Uma análise nesse sentido exigiria uma ampla pesquisa para além desta que apresento, sobretudo com foco no contexto de influência no qual essas propostas foram concebidas e disputadas no campo político, o que sinaliza uma agenda para pesquisas futuras.

Entretanto, ainda que a proposta de projeto de vida perpassasse por essas diferentes etapas da educação básica, “a obrigatoriedade nos currículos escolares privilegiou o ensino médio” (SANTOS; GONTIJO, 2020, p. 26), especialmente pelas disputas em torno das finalidades dessa etapa da escolarização, que tem sido colonizada pelos atores da iniciativa privada. Além disso, essas disputas são situadas em um contexto de decisões tomadas dentro da lógica neoliberal, orientadas por uma agenda educacional global, que tem como premissa, em última instância, a “economia política da competição global” (BALL, 2001, p. 106). Alves e Oliveira (2020) analisam essas relações de forma mais específica, mostrando que a proposta do projeto de vida se alinha justamente com os princípios e interesses da iniciativa privada na esteira dessa agenda global.

A correlação entre projeto de vida e ensino médio também se faz presente em outras searas. Por exemplo, em orientações e publicações da Unesco desde a Conferência de Jomtien de 1990, com atualização do discurso e preconização em documentos e estudos voltados para a educação no âmbito mundial, na América Latina ou especificamente no Brasil. As publicações do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) também recomendam o projeto de vida como fio condutor de boas práticas na educação da juventude. Na relação do campo econômico com o campo educacional para fins de desenvolvimento de projeto educacional no ensino médio com a chancela do Estado, encontra-se o primeiro registro do termo no Programa Jovem de Futuro, do Instituto Unibanco, que avançou para uma parceria com o MEC na implementação do Ensino Médio Inovador, criado pela Portaria nº 971/2009. Desde então, o tema passou a se fazer presente em publicações e proposições desse e de outros institutos, bem como em discussões e programas voltados para o ensino médio. (ALVES; OLIVEIRA, 2020, p. 24).

No contexto estadual, especificamente, ainda que as influências do campo econômico tenham sido expressivas na correlação de forças da construção do RCG, como vimos no capítulo anterior, é importante reconhecer que houve uma construção coletiva do documento do componente curricular Projeto de Vida, reiterando que esse processo foi marcado pelas resistências e tensionamentos de professores e professoras de escolas da rede pública estadual do RS.

Pra escrever o Projeto de Vida, que é mais geral, era disponibilizado no drive, o documento, e todo mundo participava, marcava, criticava, fazia comentários, enfim, claro que no final alguém tinha que juntar tudo que vinha, mas isso foi realmente uma coisa conjunta, né, os redatores fizeram um regime de colaboração muito importante. (Lúcio – professor redator do RCG).

Para além das particularidades do Projeto de Vida, é importante reconhecer que os demais componentes curriculares formalizados como parte diversificada do currículo do

NEM do RS – Cultura e Tecnologias Digitais e Mundo do Trabalho – sinalizam também suas origens no campo ideológico do capital. Um indicador significativo dessa relação sustenta-se no fato de que os temas desses componentes ganham um tratamento transversal na BNCC, perpassando todos os campos do currículo. Esses temas, e suas variações, são, portanto, estruturantes da política curricular da BNCC, construída com forte influência e atuação dos grupos do setor privado. Cultura Digital, por exemplo, é uma das competências gerais da BNCC. Por isso, é interessante situar a criação do componente curricular Cultura e Tecnologias Digitais no conjunto de propostas de itinerários formativos construídas pelo terceiro setor, a exemplo das propostas do CIEB⁵⁴ (Centro de Inovação para a Educação Brasileira), voltadas à computação, tecnologia e cultura digital – entendendo que esses temas foram mobilizados pela SEDUC-RS na correlação de forças com o setor privado na proposição do componente curricular do NEM gaúcho. Além disso, o tema Mundo do Trabalho foi um desdobramento de uma proposta inaugurada, no contexto de produção do texto das ementas, pelo Instituto Unibanco, pautada pela lógica do mercado, da qualificação e das escolhas profissionais, como vimos no capítulo anterior pelo relato do professor redator Lúcio.

Conforme essas ementas foram encaminhadas às escolas, os sentidos originários e também os sentidos ressignificados pelos redatores das propostas ganham novas interpretações pelos docentes que assumiram o trabalho com os novos componentes curriculares. “Nas escolas existem interações e acomodações entre as políticas obrigatórias, as histórias institucionais e os compromissos – isso faz parte do trabalho de interpretação e tradução” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 20). Assim, apresento nos próximos itens deste capítulo, como professores e professoras da escola Atena trabalharam esses processos nas suas práticas na dimensão do currículo modelado por esses docentes (SACRISTÁN, 2000).

⁵⁴ As propostas de itinerários formativos do CIEB podem ser consultadas em: <<https://curriculo.cieb.net.br/medio>>. Acesso em: 19.11.2022.

7.3.1. Projeto de Vida

Na escola Atena, a designação dos novos componentes curriculares aos docentes foi realizada, sobretudo, com base na composição da carga horária de docentes que precisavam completar suas horas de trabalho na escola. Essas escolhas priorizaram os profissionais nomeados como forma de garantia desses professores e professoras na escola, apesar das perdas de suas disciplinas no contexto das mudanças do NEM. Dentro desses limites dos campos prefigurados da estrutura curricular, houve também uma preocupação por parte da equipe pedagógica de buscar o perfil mais adequado para cada proposta entre os docentes nomeados que estivessem em situação de prejuízo de sua carga horária na escola.

No ensejo desses critérios, o componente curricular Projeto de Vida⁵⁵ foi prontamente requerido por uma das professoras que se interessou pela proposta – Pamela, formada em Licenciatura em Letras Português, estudante de Psicologia, nomeada na rede escolar pública estadual do RS, atua na escola Atena há 12 anos.

Eu pedi pra direção pra assumir, porque eu sou também estudante de Psicologia e me interessou muito esse assunto. [...] quando eu vi que surgiu, achei muito interessante, porque a minha ideia era justamente que tivesse um tema na escola que abordasse as emoções, porque a escola está muito carente, necessitada, os alunos, as pessoas em geral, de abordar essas questões. Então, eu fiquei bem feliz também, né, e eu pedi pra assumir, pedi pra direção pra assumir e estou trabalhando agora Projeto de Vida. (Pamela – professora de Projeto de Vida).

É importante destacar que o foco nas questões emocionais é uma prerrogativa da BNCC, que se refere ao conjunto de habilidades cognitivas, práticas e socioemocionais, que devem ser desenvolvidas na educação básica, especialmente por meio dos projetos de vida. Tais questões também aparecem na ementa desse componente curricular em uma das dimensões de desenvolvimento da proposta do Projeto de Vida: a) dimensão pessoal do projeto de vida, que sugere trabalhar aspectos que incluem “construção da identidade e de valores, o reconhecimento da própria origem e a forma de identificar e lidar com os sentimentos”; b) dimensão social do projeto de vida, que se refere às “relações interpessoais, o reconhecimento do/a estudante como cidadão e cidadã, seus papéis na

⁵⁵ Esse componente curricular é, particularmente, designado para os três anos do NEM gaúcho, iniciando no primeiro ano em 2022 com continuidade nos próximos anos do curso progressivamente, com 2 períodos semanais.

sociedade e suas atuações na realidade do mundo”; c) dimensão profissional do projeto de vida, que se conecta “com o mundo do trabalho, tem como foco o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para compreender, analisar e operar com eticidade a partir das necessidades sociais, do projeto pessoal e aspirações dos/as estudantes”.

Além dessa caracterização do Projeto de Vida, a ementa apresenta sugestões de objetos do conhecimento, entre os quais se encontram listados a inteligência emocional, autoconhecimento, autocuidado, autoestima, autoconfiança, empatia, colaboração, relações dialógicas, responsabilidade, resiliência, cidadania, solidariedade e espírito de equipe. Outros diversos objetos do conhecimento de ordem cognitiva e prática também foram sugeridos na ementa, porém destaco as questões que foram enfatizadas na leitura da professora Pamela, que parece ter priorizado em um primeiro momento as questões socioemocionais. A interpretação dessa proposta, como leitura inicial que captura o significado desse componente curricular (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012; 2016) foi realizada pela professora de forma bastante receptiva, reafirmando seu desejo de assumir o trabalho com o projeto de vida.

Eu entendo como um projeto necessário, muito importante dentro da escola [...]. O projeto de vida em si, ele busca desenvolver a autoconfiança, a autoestima, e resgatar muitas vezes essas questões, né, porque muitos se encontram assim com baixa autoestima, especialmente na adolescência, com sentimentos depreciativos, falta de confiança em si mesmos, e aí eles precisam... primeiramente, a gente resgata isso, resgata essa autoconfiança, analisando a si mesmo, entendendo as suas forças e fraquezas, entendendo que também nós somos falhos [...]. E trabalhar essas questões pra depois construir o que eles podem fazer; “o que é possível pra mim agora, nesse momento, com as condições que eu tenho”. Porque a gente trabalha também o sonho, mas o sonho real, o sonho concreto. (Pamela – professora de Projeto de Vida).

Essa interpretação demonstra uma atitude que reitera o sentido e a linguagem da política, não pela mera implementação da proposta ou passividade da professora, mas por meio de “acomodações” da proposta conforme o compromisso e o entusiasmo assumidos pela professora de colocar a política em prática (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Nesse processo, na medida em que a professora dá sentido à política, esta faz sentido para a professora, produzindo um determinado tipo de subjetividade e, portanto, um determinado tipo de ator da política. “Há uma complexa teia de interpretações [...] ao redor da política e a efetividade do discurso da política, que produz determinados tipos de sujeitos professores” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 17).

A interpretação que a professora Pamela faz dessa proposta passa também pela sua formação mais recente, como estudante de Psicologia, cujos saberes desse campo são mobilizados para construir o projeto de vida e colocar a política em prática.

Não existe uma fórmula, né, então são temas que a gente vai abordando, questões que a gente vai trabalhando com os alunos, pra que eles possam também desenvolver, cuidar da mente, das emoções e depois terem um projeto de vida, uma proposta, um propósito, né. [...] Foi assim que eu fui tendo essas percepções e procuro também trabalhar bastante a Psicologia dentro dos projetos de vida, com todo cuidado e respeito. [...] Eu busco fazer o que está na proposta, seguir as propostas do MEC, da ementa, mas eu também busco trazer coisas que são importantes da minha experiência. (Pamela – professora de Projeto de Vida).

A partir dessa leitura inicial da política, a professora produz um planejamento do componente curricular, que podemos chamar de “artefato da política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 171). Esse artefato evidencia a linguagem da prática do Projeto de Vida, portanto, se refere à tradução da política (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012; 2016). No quadro abaixo, apresento essa tradução no planejamento pedagógico elaborado pela professora Pamela para as turmas de Projeto de Vida, dos primeiros anos do NEM, na escola Atena.

Planejamento do componente curricular Projeto de Vida na escola Atena	
Habilidades	Objetos de conhecimento
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar, por meio da história de vida de personagens, aspectos relevantes para a construção do Projeto de Vida. - Identificar nas histórias apresentadas, tanto na família quanto na comunidade, aspectos relevantes para o sucesso pessoal e profissional; compreender quais valores pessoais e aspectos de cooperação foram relevantes para o sucesso individual de personagens bem-sucedidos; desenvolver a capacidade de avaliação do ano letivo. - Identificar valores pessoais, relacionando-os com diversos personagens conhecidos, de modo que os reconheçam por meio de suas ações e histórias; destacar valores pessoais para a construção do Projeto de Vida; valorizar positivamente a si próprio e ao grupo; respeitar a diversidade, expressa nas diferentes histórias; identificar aspectos comuns na atuação de pessoas que criaram condições para as mudanças e transformações da humanidade; desenvolver a empatia; identificar valores pessoais, relacionando-os com diversos personagens do cotidiano na escola e da comunidade, de modo que os 	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalecer as relações interpessoais e intrapessoais com vistas à construção do Projeto de Vida. - Compreender o significado dos Quatro Pilares da Educação, relacionando-os com suas aprendizagens em relação às competências previstas nos pilares e reconhecer sua importância em todos os aspectos da vida e para a construção do Projeto de Vida. - Compreender que realizações futuras dependem das decisões e escolhas feitas no presente.

Planejamento do componente curricular Projeto de Vida na escola Atena

Habilidades	Objetos de conhecimento
reconheçam por meio de suas atitudes e posturas. - Analisar e compreender situações e pontos de decisão que influenciarão o Projeto de Vida; perceber a relação de causa e consequência entre as ações realizadas no passado, como elas interferem no presente e como poderão interferir no futuro e na construção do Projeto de Vida; desenvolver a capacidade de avaliação dos conteúdos trabalhados e a autoavaliação.	

Quadro 8: Planejamento do componente curricular Projeto de Vida.

Elaborado pela autora. Fonte: documento da escola.

A tradução da política no planejamento do Projeto de Vida evidencia o enfoque dado pela professora aos aspectos emocionais como pilares da construção das relações sociais e profissionais, sobretudo quando se refere a identificar aspectos relevantes das histórias de vida para a construção do Projeto de Vida e para o sucesso pessoal e profissional; e a identificar aspectos comuns, valores pessoais, atitudes e posturas, de personagens que contribuíram de forma significativa com a coletividade, promovendo mudanças e transformações para a humanidade.

Na relação com esse artefato da política que traduz a proposta e se projeta na prática curricular e pedagógica da professora, é importante destacar um aspecto da interpretação, que se relaciona estreitamente com o nível do currículo modelado (SACRISTÁN, 2000). Os dados mostram que a interpretação realizada pela professora Pamela também se sustenta pela leitura das três dimensões do Projeto de Vida, apresentadas na ementa, como eixos do planejamento desse componente curricular. Tendo em vista que a carga horária do projeto de vida está distribuída no currículo ao longo dos três anos do ensino médio, a professora Pamela definiu um planejamento anual baseado nas dimensões do projeto de vida elencadas na ementa desse componente curricular. Nesse sentido, o currículo do projeto de vida foi modelado em etapas processuais definidas a partir das dimensões pessoal, social e profissional, em um encadeamento de cada dimensão progressivamente na construção dos projetos de vida dos estudantes ao longo do ensino médio.

A gente tem algumas bases que já vieram do MEC e também as questões que eu busco sempre abordar, né, que de alguma forma elas se casam, elas conversam. Primeiro ano, o eu, a busca do eu, da identidade, autoconfiança, autoestima. Aí depois, no segundo ano, vai se desenvolvendo um trabalho maior. Segundo ano, as relações sociais, o convívio com o outro, o autocontrole, a

questão do outro, entender que eu não sou um ser sozinho no mundo, existem regras, existem limites. E o terceiro ano, a busca profissional, aquela questão de encontrar um projeto mesmo, uma proposta que eles possam se inserir; o que eles querem fazer da vida, que sonhos eles pretendem realizar a partir do término do ensino médio. Porque a minha ideia é só trabalhar Projeto de Vida, assim, a partir dos próximos anos. Ano que vem, o segundo ano já tem Projeto de Vida e o primeiro ano, daí eu já consigo cumprir minha carga horária só no Projeto de Vida. (Pamela – professora de Projeto de Vida).

É interessante notar que o Projeto de Vida como política, e como componente curricular, tem um efeito simbólico na prática dessa professora, produzindo uma subjetividade docente que ultrapassa sua formação pedagógica, sem anular esses saberes, mas alcança o campo da Psicologia como força motriz do seu trabalho docente. Ball, Maguire e Braun (2016) argumentam que há professores atores de políticas que “encarnam” a política na sua prática, encontrando entusiasmo em uma política “que eles sentiram que lhes permitiu fazer o ensino ‘adequado’, se envolver com estudantes de formas excitantes e crescer e se desenvolver por meio de um trabalho com política criativo e produtivo” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 87).

Mesmo que as práticas da professora Pamela nesse componente curricular passem pelo crivo da interpretação mais expressiva no campo da Psicologia, os saberes da sua formação pedagógica também são mobilizados nesse processo inevitavelmente, já que os saberes docentes são adquiridos e mobilizados de forma complexa, pela formação universitária específica, pela socialização profissional e pela experiência prática do docente no âmbito da instituição escolar (GAUTHIER et al, 1998). No trabalho de definição das habilidades e competências do Projeto de Vida, a interpretação desse conjunto de critérios avaliativos é “acomodada” numa tradição de práticas desenvolvidas com o componente curricular de Língua Portuguesa.

A gente sempre vai fazer escolhas a partir do que é a nossa percepção né. Como eu sou da área da Língua Portuguesa, eu busco trabalhar também essas habilidades e competências que eu utilizo na Língua Portuguesa, então eu busco desenvolver a escrita, a produção textual, e isso vai permitindo com que também eles [os alunos] desenvolvam, dentro dos Projetos de Vida, habilidades para os outros componentes. Eles não deixam de estar aprendendo a produzir textos no Projeto de Vida. Essas habilidades e competências, eu acho que assim, eu consigo contemplar, claro que não da forma tradicional, mas eu vou conseguindo contemplar o que falta, o que complementa nas outras áreas. A tecnologia também, que tem muito a ver com a matemática, então eu vou trabalhando essas competências, eu enxergo ali dentro dos projetos e eles vão desenvolvendo. E tem muito essa coisa do professor estar sempre criando, descobrindo, né, inovando, inventando, que é muito disso que a gente tem que fazer nesses novos componentes. (Pamela – professora de Projeto de Vida).

Essa leitura da política como um espaço para a criatividade reafirma o sentido da atuação de políticas como processo dinâmico e criativo (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012). Isso também demonstra que existem possibilidades diversas de colocar as políticas em prática e que a concretização das políticas depende dos contextos e das culturas profissionais, do *ethos*, dos valores e do envolvimento dos docentes dentro das escolas em um processo reflexivo de responder às políticas, pelo questionamento constante sobre como moldar as políticas nas suas práticas (SACRISTÁN, 2000; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012; 2016). Esse exercício reflexivo, que também é dialógico, pois requer confrontar ou conectar na prática curricular e pedagógica os conhecimentos e as epistemologias que orientam a prática, evidencia que a atuação de políticas é, em última instância, práxis (FREIRE, 2011). O planejamento do Projeto de Vida de forma anual e progressiva com foco nas dimensões da vida pessoal, social e profissional é resultado desse exercício reflexivo, por exemplo, que projeta uma construção curricular e pedagógica partindo das questões emocionais como estruturantes das relações sociais e profissionais em uma perspectiva ética de convivência coletiva. Desse modo, entendo que esse planejamento mostra-se orientado teórica e epistemologicamente na atuação da professora.

Outro aspecto da práxis que merece destaque na atuação da professora Pamela refere-se à dimensão dialógica do seu planejamento, que é orientado pelo diálogo entre seus saberes docentes, dos diferentes campos de formação, com as demandas dos estudantes e o propósito de transformação da vida emocional desses jovens pelo reconhecimento de si no mundo e na relação com o mundo. Nesse sentido, pode-se inferir que há um encontro pedagógico mediatizado pelo mundo (FREIRE, 2011) e não uma ação pela ação negando a dimensão reflexiva dessa prática. Os relatos abaixo mostram esse aspecto da práxis na relação pedagógica que orienta a prática curricular da professora.

A gente começou com um trabalho de autoimagem, autoconhecimento, questões, textos que eles [os alunos] produziram a respeito de si, desenhos também, debates. Por exemplo, quando se falava em autoconhecimento, até que ponto o ser humano se conhece, aí vinham as limitações, claro, os exemplos particulares, então a gente sempre buscou também trabalhar com exemplos mais gerais, buscando trazer filmes, trechos de filmes ou então figuras, acontecimentos, como teve o caso do Will Smith, que ele perdeu o controle. Então a gente começa a trabalhar essas questões analisando o outro, né, mas sempre entendendo que fala muito de si mesmo também, por exemplo, quando eu analiso o outro, a opinião que eu tenho do outro diz como eu vejo o mundo ou como eu me vejo. Então, essas são questões que eu busco trabalhar. (Pamela – professora de Projeto de Vida).

Cada bimestre eu planejo assim, a gente faz uma roda de conversa, dentro de temas, por exemplo, no primeiro bimestre foi o autoconhecimento, então conhecer a si mesmo, né. A partir daí, é feito uma roda, uma conversa, vão surgindo questões, dúvidas, e vão sendo anotadas essas dúvidas. Eu seleciono os temas principais, busco alguns autores que tenham relevância dentro da Psicologia, busco temas mais gerais e ali a gente vai trabalhando conforme as demandas deles. Porque já aconteceu de eu trazer temas que não interessaram muito e outros que interessaram, então eu sempre busco olhar pra eles também, ver assim, o que eles precisam dentro daquela linha, daquele tema que nós vamos trabalhar. E assim por bimestre eu vou fazendo. Autoestima agora, foi o segundo bimestre, então eles trabalharam autoconhecimento, aí eu percebi que tem aquela grande preocupação com a autoestima, eles têm esse sentimento de não se gostarem, de não se acharem suficientemente bons; especialmente as redes sociais contribuem pra isso. Então, agora, por exemplo, no próximo bimestre vai ser a influência das redes sociais na autoestima dos adolescentes. Cada bimestre existe um diálogo, uma conversa. (Pamela – professora de Projeto de Vida).

Os aspectos mencionados do planejamento desse componente curricular já sinalizam como a proposta do Projeto de Vida é traduzida na prática da professora. A tradução é a linguagem prática da política (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012; 2016). Ao traçar as habilidades e competências de produção textual, por exemplo, a professora constrói um planejamento da prática no sentido da tradução dessa política. Ao realizar rodas de conversa propondo discussão de temas, surgem desdobramentos práticos da política que serão trabalhados pela professora com recursos metodológicos viabilizando essa tradução da política. A partir das anotações das questões e dúvidas dessas conversas com os estudantes, a professora propõe atividades que vão dar sentido a essa proposta e a esses diálogos, para esses alunos e alunas.

Eu trabalho muito com vídeos, a cada tema eu trabalho com slides e um vídeo. Busco trabalhar bastante com a parte visual, porque eles adoram ir na sala de vídeo, adoram ir no auditório, então aquilo ali eu vejo que eles participam porque eles gostam. Eu busco manter, assim, o Projeto de Vida uma disciplina agradável, que eles gostem de estar, que eles gostem que exista essa disciplina. E aí, eu também estou trabalhando agora com livros no Projeto de Vida, também desenvolvendo essa parte intelectual, do gosto pela leitura. E tentando entender também do que eles gostam, qual é o gosto deles a partir da leitura que eles escolhem. Nesse bimestre, deixei livre pra eles escolherem. [...] E realmente, eu tô descobrindo muitas coisas a partir das leituras deles, porque eles buscaram muitos livros sobre sexualidade e eles pedem muito que gostariam de ter uma disciplina que trabalhasse a sexualidade. Então, dentro do Projeto de Vida, já estou desenvolvendo pra trabalhar alguns tópicos e questões da sexualidade, que estão bem afloradas na adolescência, né. (Pamela – professora de Projeto de Vida).

No relato da professora, o tema da sexualidade mostra-se significativo como demanda dos estudantes e traz à tona a discussão do capítulo anterior sobre a temática de gênero, imbricada com as questões de sexualidade, que transita nas disputas em torno do

currículo. Ainda que as questões de gênero e sexualidade configurem um currículo oculto (APPLE, 2006), é importante destacar que no contexto da prática na escola Atena essas questões encontraram espaço no Projeto de Vida, não necessariamente pela característica desse componente curricular, mas pelo uso que a professora Pamela faz desse espaço. Ou seja, a potência do trabalho com essas questões não está meramente nas possibilidades que esse espaço promove, mas na disposição da professora em acolher essas demandas e enfatizar essas questões nas suas práticas. O tema da sexualidade encontrou eco, portanto, nos pressupostos ideológicos e epistemológicos que se interseccionam na formação, nos saberes docentes e no compromisso político e pedagógico que a professora Pamela expressa na atuação dessa política. Esses aspectos que viabilizam o trabalho pedagógico com a temática da sexualidade no Projeto de Vida são importantes elementos que reafirmam não só a relevância do contexto, mas a importância da subjetividade para a atuação das políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012; 2016).

Na prática da professora Pamela, os temas transversais, como da sexualidade, que ela menciona, são importantes pontos de apoio para a tradução da política no seu planejamento curricular e pedagógico.

Esses temas [transversais] na realidade eles sempre surgem, né, e quando eles surgem, eu já aproveito e busco fazer com que não se deixe passar, porque é muito importante que eles venham à tona e que sejam trabalhados. (Pamela – professora de Projeto de Vida).

Como eu te falei, teve a leitura dos livros, até o final do ano vai ter leituras, que eu vou direcionando mais. Essa primeira leitura foi uma leitura em que eles escolheram os livros, então aí se percebeu claramente que alguns alunos estão em dúvida sobre sua sexualidade. E assim eu vou percebendo as questões que eles precisam e que eles querem trabalhar também. Porque quando eles vão relatar um livro, eles vão falar sobre os assuntos que estão mais em evidência pra eles, o que eles trazem como relato é aquilo que chamou a atenção deles. Porque eles têm a necessidade de falar sobre aquilo. Então, aquilo eu já pego como uma informação pro assunto que eu quero trabalhar, discutir, e que vai ser trabalhado de forma geral. (Pamela – professora de Projeto de Vida).

Como desdobramentos dessas práticas e das questões que surgem das discussões no âmbito do Projeto de Vida, a professora propôs o desenvolvimento de projetos pelos estudantes, onde eles pudessem expressar as questões importantes para eles na relação com o âmbito social e coletivo. Ball, Maguire e Braun, (2016) afirmam que reuniões, eventos, observações e atividades escolares são táticas que os atores de políticas utilizam para fazer

as políticas nas escolas. No Projeto de Vida, a construção e o desenvolvimento dos projetos pelos alunos e alunas são atividades que traduzem a política na prática.

[...] eles têm também essa necessidade de fazer coisas práticas, coisas que sejam necessárias pra serem empregadas em algum lugar. Então a gente teve ideia de fazer projetos que eles vão desenvolver durante o ano, até o final do ano. Aí surgiu projetos da campanha do agasalho, projetos pra horta da escola, pra melhorar a tecnologia, seminários, muitos deles sugeriram trazer profissionais, assim, fazer seminários na escola com profissionais que entendam de algum tema. Então são demandas deles que a gente vai produzindo. Muitos deram a ideia de trabalhar filmes com debate na escola. Eles vão implementando os projetos, eles vão escolher os filmes, a gente analisa, eles vão fazer as questões que eles vão discutir com os colegas, enfim... depois a avaliação é feita a partir daí. Não existe uma prova, uma avaliação sobre isso. Então é o que eles produzem, o que eles fazem. (Pamela – professora de Projeto de Vida).

O que os estudantes produzem, neste caso, também é uma resposta à política (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). A avaliação escolar, as atividades avaliativas e os boletins escolares, segundo Ball, Maguire e Braun (2016), são artefatos da política que operam como a tradução da política na prática.

A avaliação é feita a partir dos textos, das apresentações e debates que eles [estudantes] realizam. Não existe uma prova. Nesse bimestre foi a avaliação do livro que eles leram, uma ficha de leitura e a apresentação dos projetos deles. Eles apresentaram, eles fizeram também, eu busco trabalhar as tecnologias [TICs], ensinei eles a trabalhar com o Canva, aí eles apresentaram os projetos no Canva. Tem os alunos que não fazem, são poucos, mas tem os que ficam assim, apáticos. Daí eu começo a trabalhar isso neles, por que eles estão assim, o que está acontecendo, qual é o motivo, né, dessa apatia, enfim, aí assim eu vou trabalhando. (Pamela – professora de Projeto de Vida).

No processo de tradução da política nas atividades avaliativas, é interessante perceber que o não fazer também é interpretado pela professora como uma resposta dos alunos e das alunas ao Projeto de Vida, como um elemento da própria dimensão pessoal do projeto de vida que precisa e merece ser trabalhado. O não fazer interpretado como apatia mobiliza a atuação da professora Pamela na transformação da relação pedagógica desses estudantes com o Projeto de Vida, buscando uma transformação na própria dimensão socioemocional desses jovens, em um processo que evidencia, portanto, uma práxis curricular (SACRISTÁN, 2000; FREIRE, 2011).

Os dados analisados mostram uma característica da atuação da política pela professora Pamela, que é importante destacar. Os processos de interpretação e tradução da política acontecem de forma dinâmica e dialética, assim enquanto a proposta do Projeto de Vida é traduzida nas suas práticas, pelo processo de modelação do currículo, as

interpretações da política ainda circulam nesse contexto. Essa é uma característica que se relaciona com a própria natureza do componente curricular, que não faz parte de uma tradição curricular ou de um campo especializado do conhecimento que forneça um conjunto de práticas consolidadas como parâmetro para o trabalho pedagógico. O caráter generalista do Projeto de Vida requer uma constante reconstrução e revisão da prática, suscitando reinterpretações e acomodações da política e uma reavaliação dos objetivos que busca cumprir enquanto currículo e parte do projeto político-pedagógico da escola. Essa também é uma característica que se apresenta nos demais componentes curriculares obrigatórios – Cultura e Tecnologias Digitais e Mundo do Trabalho – que inauguram o currículo do NEM gaúcho. Nos próximos itens do capítulo, analiso a atuação docente desses componentes curriculares.

7.3.2. Cultura e Tecnologias Digitais

O componente curricular Cultura e Tecnologias Digitais⁵⁶ foi assumido por duas professoras da escola, por decisão conjunta entre as mesmas e a equipe pedagógica, que identificou nessas professoras um perfil mais adequado à proposta, além da necessidade de compensação de carga horária. Ambas as professoras são da área das Ciências Humanas e costumam utilizar algumas ferramentas tecnológicas nas suas práticas, sinalizando familiaridade com as tecnologias digitais. Letícia é formada em Pedagogia e Licenciatura em História, nomeada na rede escolar pública estadual do RS e atua na escola Atena há 6 anos. Bianca também é formada em Licenciatura em História, nomeada e atua na escola Atena há 6 anos.

Os relatos das professoras sobre as razões das escolhas e as motivações para assumir esse componente curricular evidenciam a estratégia da escola em acomodar as demandas docentes com as demandas da política.

*A mantenedora tinha solicitado que a carga horária dos professores que são nomeados deveria ser organizada antes dos contratados. Aí, a diretora, junto com os outros membros ali da equipe pedagógica, eles acharam que eu e a Letícia, a gente tinha mais o perfil dessa disciplina. Então pra gente completar as horas na escola, sem precisar ir pra outra escola, enfim, porque aí os nomeados teriam prioridade, a gente tinha que ter nossa carga horária toda fechada, pra depois ver o caso dos contratos, se iam perder carga horária ou não. Aí, então, a diretora falou numa reunião que achou nós duas com o perfil da disciplina. **(Bianca – professora de Cultura e Tecnologias Digitais).***

*Foi uma readequação de carga horária. Porque com essa reformulação do ensino médio, alguns períodos do componente curricular de História saíram da grade, então foi uma espécie de reposição de carga horária pra que eu não perdesse a minha carga horária. E a escola adotou como critério de escolha também o perfil, mais ou menos, do professor pra cada componente. E como eu já tinha um pouquinho de experiência na outra escola, então foi por isso. **(Letícia – professora de Cultura e Tecnologias Digitais).***

Ainda que as questões implicadas na organização da carga horária tenham orientado de forma prioritária essas escolhas, é importante reconhecer o esforço da escola em aliar essas demandas com o critério de encontrar, nesse terreno possível, profissionais que estivessem dispostos e minimamente preparados no campo das tecnologias digitais para assumir o trabalho com esse componente curricular. Bianca conta, por exemplo, que

⁵⁶ Esse componente curricular é designado somente para o primeiro ano do NEM gaúcho, com 2 períodos semanais e foi iniciado no ano de 2022.

sempre fez uso das tecnologias digitais nas suas práticas e Leticia, assim como outros docentes que se dedicaram a aprender a usar as tecnologias nas suas práticas em função das demandas do ensino remoto emergencial durante a pandemia, também sinaliza que alguns cursos ajudaram a ampliar seus conhecimentos sobre o uso desses recursos.

As ferramentas digitais eu sempre utilizei em História. (Bianca – professora de Cultura e Tecnologias Digitais).

Eu já tinha experiência com tecnologias porque a gente fez alguns cursos que a minha outra escola privada já tinha oferecido por conta da pandemia. Então eu já tinha uma base. [...] Eu fiz também alguns cursos do Google, então eu podia trazer essas ideias. (Leticia – professora de Cultura e Tecnologias Digitais).

A preocupação com o perfil docente para o trabalho com esse componente curricular parece passar por uma interpretação literal da proposta, que prescreve a necessidade de “fluência digital” no uso dos recursos tecnológicos “de forma crítica e reflexiva”. A hipótese que se apresenta, então, é de que as professoras Bianca e Leticia, por demonstrarem prerrogativas críticas e reflexivas nas suas práticas como professoras de História, representariam esse aspecto requerido do perfil docente, para além de atender aos aspectos de familiaridade com as tecnologias digitais.

A ementa de Cultura e Tecnologias Digitais também prescreve que o desenvolvimento desse componente curricular deve implicar “uma práxis interdisciplinar que permeie as áreas do conhecimento da Formação Geral Básica”. Desse modo, a partir da BNCC, a ementa apresenta algumas competências gerais da FGB e também algumas competências específicas para cada área do conhecimento, que se relacionam com o tema de Cultura e Tecnologias Digitais. Além disso, a matriz curricular apresentada na ementa desse componente também pressupõe o domínio de diversos conhecimentos no campo das tecnologias da informação e da gestão de projetos, como podemos identificar no quadro abaixo, em que destaco os objetos do conhecimento para esse componente curricular.

Matriz curricular do componente curricular Cultura e Tecnologias Digitais	
Objetos de conhecimento	
Tecnologias da informação e comunicação	<ul style="list-style-type: none"> - Introdução ao conceito de tecnologia até o cenário digital - Meios de comunicação digital e letramento midiático - Pesquisa, curadoria e produção de conteúdo no ambiente digital - Proteção e segurança em ambiente digital (Marco Civil e LGPD)

Matriz curricular do componente curricular Cultura e Tecnologias Digitais	
Objetos de conhecimento	
	- Ética e interatividade nas redes (responsabilidade)
Conectividade e ambiente “interativo”	- Evolução comunicacional e cibercultura - Tecnologias emergentes e interativas - Impactos da sociedade remota - Mobile First
Acessibilidade na tecnologia	- Fundamentos de acessibilidade e Tecnologias Assistivas - Contextos de atuação: Deficiências Visuais, Auditivas, Motoras e Cognitivas - Diretrizes de Acessibilidade para o Conteúdo da Web - Criando uma cultura de acessibilidade
Introdução à lógica	- Fundamentos filosóficos do raciocínio lógico - Argumentação por meio de paradoxos - Linha de raciocínio e storytelling - Processos e fluxograma
Resolução de problemas	- Identificação e análise do problema - Definição de objetivos e metas - Planejamento e implementação de ações - Execução da ação
Análise de dados	- Conceito de dados, informações e conhecimento - Curadoria de dados e informações - Organização de dados e identificando padrões - Construção de soluções e experimentações por meio de algoritmos - Apresentação de resultados obtidos
Gestão de projetos	- Pensamento Lean - Planejamento e cronograma - Acompanhamento e priorização de tarefas - Plataformas e recursos necessários para a pesquisa
Construindo um projeto com recursos digitais	- A tecnologia como facilitadora em projetos sociais - Construção coletiva de soluções - Propriedade intelectual e direitos de uso - Impacto social em projetos digitais
Apresentação de um projeto	- Fundamentos de design para comunicação - Construção de gráficos e infográficos - Desenvolvimento de um relatório de pesquisa - Desenvolvimento de uma apresentação de projeto

Quadro 9: Elementos da matriz curricular do componente curricular Cultura e Tecnologias Digitais. Elaborado pela autora. Fonte: documento da SEDUC-RS (em anexo).

Podemos inferir que a proposta do componente curricular Cultura e Tecnologias Digitais tem como propósito que os estudantes desenvolvam um projeto a partir dos

conhecimentos teóricos, técnicos e práticos do campo da tecnologia. Nesse sentido, os dados mostram que a expectativa dos estudantes passou por esse entendimento, como relata a professora Bianca.

No início eles [estudantes] ficaram bem empolgados, porque eles acharam que iam ter uma aula de informática, sabe. E aí, depois, a gente teve que desconstruir essa ideia, mostrar pra eles que são outras questões que a gente trabalha e tal. [...] Eu acho que agora eles perceberam bem qual é o viés da disciplina, que não é uma aula de informática. E eles perceberam que tem uma coisa de reflexão, de crítica social, enfim. (Bianca – professora de Cultura e Tecnologias Digitais).

Esse relato indica também alguns aspectos da interpretação que a professora Bianca fez da política, pela perspectiva crítica e reflexiva que a própria proposta do componente curricular prescreve. Da mesma forma, a interpretação da professora Letícia também se mostra nessa perspectiva, especialmente pela forma como os saberes da formação em História são mobilizados na sua atuação da política.

Num primeiro momento foi um estranhamento, [...] porque assim, o currículo ele é muito abrangente e se a gente olhar o currículo desse componente, tem coisas que eu não tenho noção do que é. Então, assim, o que eu tô fazendo, eu tô trazendo pra área que eu domino, que é as Humanas. Daí, dentro das Humanas eu vou me inteirando daquilo que eu consigo e daquilo que eu tenho acesso. (Letícia – professora de Cultura e Tecnologias Digitais).

Se tu vai olhar a ementa, até eu e a Letícia conversamos e a gente vai se reunir pro próximo semestre e ver como a gente vai trabalhar, o que a gente vai fazer, porque são questões de TI, sabe. É muita coisa de TI e pra isso a gente não tem formação. [...] Meu cunhado trabalha nos sistemas de informática da prefeitura e ele disse que teve aquilo ali [da ementa] na faculdade. Seria muito bom eles [estudantes] saberem, mas tem que ser uma pessoa que entenda realmente disso, né. A parte técnica nos dificulta bastante. (Bianca – professora de Cultura e Tecnologias Digitais).

As repercussões da política no contexto da prática, neste caso, reiteram que “A autonomia sempre existe, mas suas fronteiras também” (SACRISTÁN, 2000, p. 168), especialmente pela conjuntura política de um processo de desqualificação do trabalho docente (APPLE, 1989; 2000), pela carência no campo da formação pedagógica e pela imposição de uma agenda neoliberal que opera na lógica do controle e da precarização da escola pública. É interessante salientar que as professoras referem-se à falta de formação técnica como um obstáculo para colocar a política em prática. Entretanto, a partir dessa interpretação mais próxima da linguagem da política, ambas ressignificam os sentidos dessa proposta reinterpretando o componente curricular Cultura e Tecnologias Digitais a

partir de seus saberes docentes, suas experiências profissionais e seus compromissos político-pedagógicos.

Eu acho assim, que é uma matéria bem importante do ponto de vista do mundo que a gente vive, do mundo que eles [estudantes] estão inseridos. [...] Eu acho super importante. Não é dispensável essa disciplina, não sou contra. O problema, são outros problemas, né. A carga horária, ela tem uma carga horária grande, dois períodos semanais, é uma carga horária igual à de outras disciplinas, então eu acho que as críticas referentes a essa disciplina são outras questões. Mas do ponto de vista do currículo dela, é uma coisa importante, acho que a gente não tem como escapar disso. Não vamos voltar atrás na questão da tecnologia, da inserção do mundo digital, a gente só vai pra frente. Então é necessário essas questões. (Bianca – professora de Cultura e Tecnologias Digitais).

A História me influencia nesse novo componente. [...] O que influencia é a maneira como eu abordo as tecnologias e as culturas digitais, no caso, é a maneira como eu faço essa abordagem, que é uma maneira mais das Ciências Humanas. (Bianca – professora de Cultura e Tecnologias Digitais).

Como eu te falei, tem coisas ali [na ementa] que eu não tenho noção do que é. Então, eu direciono tudo pra Humanas. [...] As minhas referências da formação na História contribuem pro novo componente. [...] Quando eu fui trabalhar sobre tecnologia, eu fiquei várias aulas, foi legal porque eu já tinha aquela formação, então eu trabalhei desde as tecnologias da Pré-História, por exemplo, daí é uma coisa que eu sei, né. Ai é legal porque eu também sei, eu me sinto segura naquilo que eu tô fazendo. Então meu fazer pedagógico faz toda diferença. (Letícia – professora de Cultura e Tecnologias Digitais).

As professoras reconstróem e recriam a política a partir de seus saberes formativos, atuando de forma ativa na medida em mobilizam conhecimentos das Ciências Humanas para traduzir conhecimentos que circulam no campo das tecnologias da informação e da computação. A racionalidade que opera nesse processo de tradução mostra que o trabalho pedagógico consiste na “capacidade de reflexividade” do docente, que “é capaz não somente de elaborar regras e procedimentos para orientar sua ação, mas também é capaz de fazer modificações e adaptações de acordo com as contingências da situação e, finalmente, de fornecer razões para tanto” (GAUTHIER et al, 1998, p. 340). Essa tática de tradução, que envolve “acomodações” e “adaptações” da política (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), tem uma função simbólica de produzir um novo significado para a política e, conseqüentemente, oferecer novos sentidos dessa política para os estudantes.

Com base nessas reinterpretções imbricadas na tradução da política e nos sentidos e significados produzidos para a proposta de Cultura e Tecnologias Digitais, Bianca e Letícia elaboraram, juntamente, o planejamento desse componente curricular, que é um artefato da

política (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) pelo qual as professoras orientam suas práticas. Abaixo, apresento os elementos desse planejamento, que foi construído durante o primeiro bimestre e projetado para os bimestres seguintes do ano letivo.

Planejamento do componente curricular Cultura e Tecnologias Digitais na escola Atena	
2º bimestre de 2022	COMPETÊNCIA: - Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente <i>com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles</i> . ⁵⁷
	HABILIDADE: - Reconhecer a tecnologia no âmbito de comunicação e informação entendendo sua relação na construção na evolução da sociedade.
	OBJETOS DO CONHECIMENTO: - Proteção e segurança em ambiente digital; - Marco Civil Regulatório e LGPD; - Ética e interatividade nas redes.
	TEMA TRANSVERSAL: - <i>Redes Sociais e Saúde Mental</i> .
3º bimestre de 2022	COMPETÊNCIA: - Participar, <i>pessoal e coletivamente</i> , do debate público de forma <i>consciente e qualificada</i> , respeitando diferentes posições, <i>com vistas a possibilitar</i> escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
	HABILIDADE: - Analisar as diferenças existentes entre as possibilidades dos dispositivos móveis dos fixos e como é sua relação com o usuário e a sociedade.
	OBJETOS DO CONHECIMENTO: - Evolução comunicacional e cibercultura; - Tecnologias emergentes e interativas; - Impactos da sociedade remota.
	TEMA TRANSVERSAL: - <i>Tecnologias emergentes em educação</i> .
4º bimestre de 2022	COMPETÊNCIA: - <i>Reconhecer</i> e combater as diversas formas de <i>desigualdade</i> e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
	HABILIDADE: - Reconhecer e colaborar para a construção de uma cultura de acessibilidade por meio da tecnologia e comunicação.
	OBJETOS DO CONHECIMENTO: - Fundamentos de acessibilidade e tecnologias <i>assertivas</i> ; - Contextos de atuação: deficiências visuais, auditivas, motoras e cognitivas; - Diretrizes de acessibilidade para conteúdo da Web;

⁵⁷ Os grifos indicam que as palavras ou expressões grifadas substituem o original da ementa ou que foram acrescentadas ao planejamento. Os temas transversais foram todos acrescentados ao planejamento como desdobramentos dos Temas Contemporâneos e Transversais sugeridos no RCG.

Planejamento do componente curricular Cultura e Tecnologias Digitais na escola Atena

	- <i>Construindo</i> uma cultura de acessibilidade.
	TEMA TRANSVERSAL: - <i>Educação e inclusão digital</i> .

Quadro 10: Planejamento do componente curricular Cultura e Tecnologias Digitais.

Elaborado pela autora. Fonte: documento da escola.

A tradução da política no planejamento desse componente curricular evidencia as acomodações realizadas pelas professoras nesse processo. Podemos observar que as competências elencadas no planejamento foram trazidas da ementa, especificamente das competências indicadas para a área das Ciências Humanas. Além disso, as habilidades e os objetos do conhecimento também foram transpostos para o planejamento protocolar das professoras. Contudo, é importante destacar as “acomodações”, os pequenos ajustes na linguagem da política, que demonstram as respostas de Bianca e Letícia à política.

Ball, Maguire e Braun (2016) argumentam que, as políticas são “formações discursivas” e as atuações de políticas produzem “artefatos discursivos”, ou seja, os artefatos produzidos no processo de tradução da política carregam com eles os discursos fundamentais que circulam no contexto da política. Assim sendo, podemos identificar uma modelação sutil das professoras no aspecto discursivo da política pela escolha de palavras e expressões que elas avaliaram mais alinhadas com suas interpretações; e pela escolha de habilidades e objetos do conhecimento que elas avaliaram possíveis de desenvolver nas suas práticas. Ademais, o foco exclusivamente nas competências da área de formação de ambas, em detrimento da prescrição de permear todas as áreas, indica a tática de “acomodação” da política delimitando o território dos saberes dessas professoras e também, em alguma medida, indica uma resistência velada à proposta da interdisciplinaridade, não pela negligência, mas pelos desafios que se apresentam para o trabalho interdisciplinar.

[O trabalho interdisciplinar] é possível, mas a gente é que ainda não conseguiu fazer. E eu acho que é por falta de tempo mesmo. Eu até já tive umas ideias, assim, de a gente partir mais pra parte prática e ensinar eles a fazer histórias em quadrinhos, que tem um aplicativo, um site que é pra fazer histórias em quadrinhos, tem um que é pra fazer jogos [...] são coisas assim bem práticas. Até penso em pegar o conteúdo das aulas de História e trazer pra parte prática dessa disciplina [do novo componente curricular]. Até já tinha falado com a professora de Educação Física pra gente produzir jogos. Eu poderia levar eles [estudantes] pro laboratório de informática e ensinar eles a fazer a parte prática, por exemplo, de acordo com as disciplinas, com as outras matérias. (Bianca – professora de Cultura e Tecnologias Digitais).

Tem essa possibilidade [de interdisciplinaridade], mas ainda não fizemos nada. Eu tinha pensado, na escola privada a gente já fez e foi bem legal, mas lá a gente tem suporte pra isso. Foi um trabalho interdisciplinar. [...] A gente montou um banco de dados, onde a gente tinha alguns crimes, estilo CSI, o aluno tinha que desvendar, aí entrava a Biologia na análise do tipo de sangue do indivíduo que cometeu o crime; aí os crimes que eles iam descobrir quem era o assassino, eram crimes relacionados a assuntos, por exemplo, sexismo, misoginia, racismo, homofobia... Lá a gente conseguiu fazer, aí eu trouxe a ideia pra cá. Só que como a gente não tem laboratório de informática funcionando, fica bem limitante fazer isso. Então não foi feito nada. [...] Eu trago muitas referências de lá pra cá, só que tudo que eu consigo fazer lá, eu não consigo fazer aqui da mesma forma. [...] São os entraves das realidades, né. (Leticia – professora de Cultura e Tecnologias Digitais).

A interdisciplinaridade é uma prerrogativa da BNCC e, portanto, do NEM. No entanto, existem inúmeros fatores que dificultam, e por vezes impossibilitam, a realização desse trabalho nas escolas (SANTOMÉ, 1998). No relato das professoras Bianca e Leticia, a falta de tempo e a carência de recursos e equipamentos são os maiores obstáculos para a interdisciplinaridade na escola Atena. Podemos inferir que, para além de aspectos mais amplos, como barreiras epistemológicas, culturais e estruturais do campo da educação, também as implicações de ordem administrativa do NEM nos campos prefigurados da escola Atena têm dificultado um trabalho interdisciplinar. As mudanças na organização da carga horária curricular, pela determinação da SEDUC-RS, que modificou a rotina do tempo escolar, inviabilizando o planejamento coletivo que vinha sendo realizado na escola, refletem diretamente nos desafios enfrentados pelas professoras para desenvolver um trabalho interdisciplinar. Os dados reafirmam aqui a importância fundamental de cada elemento do campo prefigurado que permite o desenvolvimento curricular conforme o projeto político-pedagógico definido pela escola. Por vezes, as políticas são atuadas nos contextos das decisões políticas e administrativas de forma arbitrária sem atenção aos efeitos desencadeados no contexto da prática de professores e professoras nas escolas.

[a] elaboração de políticas a favor da interdisciplinaridade obriga a prestar atenção em uma série de condições; de maneira especial, exige mudanças nas estruturas institucionais, novas relações entre os especialistas baseadas na colaboração [...] e uma ligação cada vez mais íntima entre as instituições universitárias de pesquisa e ensino com o resto das esferas da sociedade. (SANTOMÉ, 1998, p. 83).

Além da falta de formação adequada para o novo componente curricular, já mencionada pelas professoras, e dos desafios institucionais, no que se refere especialmente à falta de tempo para reuniões e planejamento coletivo que poderiam viabilizar um

trabalho interdisciplinar na escola Atena, o contexto apresenta também carência na disponibilidade de recursos materiais da escola. A simples falta de computadores no laboratório de informática torna-se um obstáculo para colocar em prática um trabalho interdisciplinar, prescrito pela política, e já projetado e almejado pelas professoras, a exemplo dos relatos anteriores. Ademais, outras possibilidades de desenvolver um trabalho nessa direção também encontraram esse obstáculo.

Além da formação, que eu te falei, [tem] a limitação de materiais, espaço de laboratório de informática, que existe o espaço físico, mas tem três computadores funcionando, só três. E pra uma turma que tem 30 e poucos alunos. Ou seja, a gente não tem como fazer nada prático, que é algo bem ruim né, a gente não poder fazer nada prático, nenhum tipo de construção prática. [...] Só fica na teoria. Quando é na prática pra gente “botar a mão na massa”, [...] que eu poderia usar inclusive os conhecimentos que eles [alunos] estão aprendendo nas aulas de História e pedir pra eles farem um Forms, um joguinho de perguntas e respostas, que você vai pra um caminho ou vai pra outro... não posso fazer nada disso, por conta dessa limitação mesmo de equipamento. (Letícia – professora de Cultura e Tecnologias Digitais).

A teorização de atuação de políticas desenvolvida por Ball, Maguire e Braun (2012), coloca em evidência um aspecto fundamental que deve ser considerado nos contextos de concepção e elaboração das políticas: a importância de reconhecer a materialidade tanto das políticas como dos contextos em que são atuadas.

[...] algumas [políticas] mais do que outras estreitam a gama de respostas criativas. Isso é em parte porque os textos de políticas são tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis, escolas que só existem na imaginação febril de políticos [...]. Esses textos não podem simplesmente ser implementados! Eles têm de ser traduzidos do texto para a ação [...] em relação à história e ao contexto, com os recursos disponíveis. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 14).

Assim sendo, a tradução da política realizada pelas professoras de Cultura e Tecnologias Digitais parece ter encontrado entraves tanto pelo contexto material que limita algumas possibilidades de respostas criativas à política como também pela característica ideacional da ementa que, em alguma medida, pelo conteúdo curricular técnico e alheio à realidade formativa de professores e professoras da educação básica, estreita as possibilidades de sua concretização na prática.

Em detrimento desses desafios, Bianca e Letícia colocaram a política em prática, em grande medida, pela perspectiva teórica dos seus saberes docentes, enfatizando, portanto, o

compromisso político e pedagógico com a criticidade e a reflexividade e utilizando os recursos disponíveis no contexto de sua atuação.

Esse planejamento, ele tá em construção e readequação. Ele não é nada pronto, eu construo ele, digamos assim, mensalmente. Não é uma coisa que eu tenho a longo prazo, porque eu não sei o que vai acontecer a longo prazo. Então é quase que um voo, assim, não é um voo cego, tá, mas é um voo tenso. A partir da ementa da disciplina, do componente, eu olho e penso “então tá, eu tenho que trabalhar isso e isso”, aí eu vou atrás de materiais. Aonde? Em referenciais de autores que eu pego, por exemplo, que trabalham com cultura. São livros extremamente teóricos. Então assim, não é muito o que eu tô precisando pra sala de aula, mas serve pra minha fundamentação teórica com os alunos, não pra aplicar pra eles as leituras direto, né. Então essa é uma forma. A outra forma é um curso que tem lá na plataforma da SEDUC-RS. [...] Que é muito superficial. Tem exemplos de aulinhas que eu posso trabalhar com os alunos, assim, qual é a diferença de web e internet, coisa que eu aprendi no curso. [...] Tem uns PowerPoint que eu tô usando de suporte também pra fazer as minhas aulas. Mas é bem superficial, bem simples, assim, [...] tem uns módulos, tem alguns materiais, muito sucintos. Então eu espicho aqueles materiais ao máximo que eu posso e tento fazer, intercalar, alguma atividade prática, aí bate na limitação da praticidade. (Leticia – professora de Cultura e Tecnologias Digitais).

Eu tô utilizando bastante slides com eles. [...] eu uso esse material que a SEDUC-RS nos forneceu, né, esses planos de aula e esses slides que eles mandam. Aí, eu pego, pesquiso e monto meu material com base naquele ali. Daí, na aula, a gente apresenta, abre uma discussão, faz seminários [...] a gente pede pra eles [estudantes] pesquisarem sobre, ir além daquele tema. [...] A gente faz um planejamento, mas a gente só vai ver se vai dar certo, se a gente vai conseguir colocar em prática, dentro da sala de aula. (Bianca – professora de Cultura e Tecnologias Digitais).

Nota-se que a tradução da política, além de mobilizar os saberes das professoras, exigiu, no caso desse componente curricular, que elas também desenvolvessem novas aprendizagens para colocar a política em prática de forma ativa e criativa. Esse aspecto pode dizer mais sobre o processo de intensificação do trabalho (APPLE, 1995) do que simplesmente sobre um aperfeiçoamento ou qualificação. Esse processo está relacionado à precarização da educação e do trabalho docente, pela falta de formação pedagógica adequada, pela falta de tempo e de recursos, um conjunto de fatores que levam docentes à sobrecarga de trabalho, ao cansaço e exaustão mental. “Algumas vezes parece que os professores não ‘fazem política’ – a política os faz. Essa é a mais recente interação do longo prazo e permanente ‘intensificação’ do trabalho dos professores” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 136).

Em relação aos dados do planejamento em construção, Sacristán (2000) argumenta que “nenhuma tarefa é um esquema tão acabado e inequívoco que não ofereça possibilidades para a interpretação [...] e formas de perceber as demandas dos alunos e da nova situação” (SACRISTÁN, 2000, p. 175). Os relatos das professoras reiteram, portanto,

que, na dimensão do currículo modelado, a atuação da política é sempre processo, sempre reconstrução, sempre sujeita a novas situações, adversidades e possibilidades que vão se apresentando nos contextos em que a política é atuada. Os relatos que seguem evidenciam esse processo na tradução da política.

Eu vou te dar um exemplo, a gente chegou numa parte que a gente tem que falar sobre fake news, que eu acho bem importante a gente conversar sobre isso, essencial, né. Daí eu pensei “bom, como é que eu vou fazer isso se tornar mais aulas”, assim, desdobrar esse assunto pra não ficar só “ah, eu trago uma fake news e vamos debater”. Aí, eu até falei com a Bianca de a gente fazer um júri simulado, a partir de casos que a gente pesquisou na internet. E aí, casos relacionados à área que eu domino. Então, a gente vai pegar, por exemplo, legalização do aborto, pegar dois grupos, um que é contra e um que é favorável. Aí eles vão ter que usar, nessa simulação, notícias que eles pesquisaram e dessas notícias o que que tem de fundamentação teórica, que tem suporte. (Letícia – professora de Cultura e Tecnologias Digitais).

A gente não faz as mesmas atividades, mas o conteúdo a gente tá seguindo uma linha, assim, o mesmo ritmo. (Bianca – professora de Cultura e Tecnologias Digitais).

Eu pedi pra eles [estudantes] pesquisarem duas fake news, uma com relação às últimas eleições [de 2018] e outra com relação à covid. Eles iam trazer e iam dizer o que estava errado, daí a gente ia discutir. Eles fizeram trabalhos muito bons. [...] Inclusive trouxeram as soluções pra gente não cair nas fake news. Eles fizeram um trabalho bem legal, assim. Trouxeram outras teorias que foram inventando, principalmente em relação à vacina, umas coisas que até eu não sabia. [...] Eu uso muito vídeos do YouTube, tem vídeos bem sérios, assim, sobre essas questões das fake news, sobre questões políticas também. Aí nas próximas semanas, eu vou trabalhar com ética dentro do mundo digital. Eu penso em trazer e mostrar pra eles comentários racistas, homofóbicos, que a gente acaba se deparando, né, e ver como isso afeta, o que a gente pode, o que a gente não pode, trabalhar as leis, enfim. (Bianca – professora de Cultura e Tecnologias Digitais).

Na última aula, a gente trabalhou com o marco civil da internet, que é a legislação que tem, né. E têm três prioridades desse marco, uma delas é a liberdade de expressão. Aí eu perguntei pra eles “você conhece algum caso em que a pessoa usou a internet pra se posicionar e defender sua liberdade de expressão, mas que na sua fala de liberdade de expressão isso pode tipificar um crime?”. Daí eles me trouxeram o caso do Monark, que é aquele do podcast, né. E foi bem legal, mas é muito assim, tu vai sentindo a turma, né. Daí, a gente criou charge em cima disso, eles produziram as charges. Deu um debate legal, o que é liberdade de expressão e o que é crime, por exemplo. Daí já desdobramos lá pras Ciências Humanas, tudo eu puxo pro lado que eu conheço, óbvio. [...] Daí tem uns que dizem “ah, eu não sei fazer charge”, então vamos escrever um textinho... e assim a gente vai indo. Por isso que eu te disse, é uma construção de currículo aula por aula. Claro que se tem uma ideia já, mas é muito do que vai acontecendo. (Letícia – professora de Cultura e Tecnologias Digitais).

Os relatos evidenciam que “as práticas de sala de aula [...] são sustentadas e constantemente adaptadas aos estudantes” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 2012). Nesse sentido, esses dados da tradução da política mostram também que esse processo complexo e dinâmico de responder à política e, dialeticamente, às demandas do contexto e

dos estudantes, configura o currículo como práxis (SACRISTÁN, 2000). Além disso, podemos observar que o conteúdo da tradução que as professoras fazem da política sinaliza diversos desdobramentos no campo político e ideológico. Os temas disparadores das discussões e das atividades, que são *fake news* e marco digital, têm desdobramentos em temas como ética no mundo digital, liberdade de expressão, aborto, racismo, homofobia, que, em última instância, são questões políticas que, trazidas à tona nesse processo de tradução, reafirmam o compromisso das professoras Bianca e Leticia de colocar a política em prática de forma crítica e reflexiva.

Uma das competências que eu posso trabalhar com meu aluno, de acordo com o que tá lá no programa, é fazer com que ele tenha criticidade nesse mundo digital, nessa cultura digital. Pra que ele não receba as coisas como um simples receptor. [...] É fazer a leitura do mundo. (Leticia – professora de Cultura e Tecnologias Digitais).

O trabalho reflexivo que as professoras fomentam na relação pedagógica com os estudantes, o compromisso com o desenvolvimento do senso crítico e a valorização do diálogo e da construção são elementos da atuação dessas professoras que podem ser compreendidos pela noção de práxis (FREIRE, 2011). Na teorização sobre práxis, Freire (2011) afirma que o diálogo começa na busca do conteúdo programático, ou seja, a dialogicidade começa antes mesmo da situação pedagógica de sala de aula, quando o docente se questiona sobre o conteúdo que irá dialogar com os estudantes. Nesse sentido, a práxis começa no questionamento em torno do currículo.

Na medida em que as professoras traduzem Cultura e Tecnologias Digitais, não meramente pela perspectiva do campo tecnológico prevalente na ementa, mas a partir de temas cruciais para o contexto político vivido, tensionando concepções hegemônicas dos grupos conservadores, significa que elas atuam sobre o currículo e atuam sobre a realidade de forma ativa e reativa, portanto dialógica. A atuação das professoras é práxis porque se constitui por um processo orientado teoricamente no campo das Ciências Humanas, e por um processo dialógico com as respostas dos estudantes, que são também sujeitos ativos e reativos nessa relação pedagógica de tensionamento sobre a realidade.

O trabalho pedagógico com as questões sobre *fake news* e marco digital, especificamente, mostra-se fundamental diante do contexto social, político, ideológico e educacional, que caracteriza a conjuntura do negacionismo que se instaurou no Brasil, como vimos na introdução deste trabalho. Esse cenário se consolidou pelo fortalecimento

das “milícias digitais”⁵⁸ e tem repercutido em todas as esferas da vida social, projetando uma disruptura com o senso de realidade, muitas vezes; deslegitimando o conhecimento científico; fomentando desconfiança em relação às escolas e aos docentes; e fragilizando os sentidos de democracia. No conjunto desses aspectos que caracterizam a realidade em que esses estudantes estão inseridos, o trabalho reflexivo e crítico das professoras Bianca e Letícia em relação a esses temas e aos seus desdobramentos, além de tensionar o próprio currículo, sobretudo a dimensão do currículo oculto (APPLE, 2006), mostra-se potente no enfrentamento à desinformação que tem encontrado terreno fértil em diversos espaços e subjetividades. Esse trabalho, portanto, se traduz como práxis que busca interpelar esses jovens sobre sua situacionalidade, nas palavras de Freire (2011), sobre as condições espaço-temporais em que estão e as suas relações com o mundo, neste caso, também, com o mundo digital.

No próximo item deste capítulo, o mundo do trabalho ganha centralidade, e apresento como os professores da escola Atena interpretaram e traduziram a política no âmbito desse componente curricular.

⁵⁸ Esse é um conceito que tem sido utilizado no campo político e jurídico pra se referir a uma “maquinaria da guerrilha política virtual”. Lôbo, Moraes e Nemer (2020) definem milícias digitais como uma “expressão popularizada pelo uso comum que se expandiu no pós-eleições de 2018 no Brasil, pode ser entendida como uma associação de pessoas interligadas de forma mais ou menos flexível e sem um arranjo jurídico-legal, que agem de maneira coordenada ou orquestrada na web, em sua grande maioria pelas redes sociais, se utilizando de robôs, contas automatizadas e perfis falsos, promovendo campanhas de ataques e/ou cancelamento de imagens e reputações de adversários ocasionais” (LÔBO; MORAIS; NEMER, 2020, p. 260).

7.3.3. Mundo do Trabalho

O componente curricular Mundo do Trabalho⁵⁹ foi assumido por dois professores da escola, ambos da área das Ciências Humanas, conforme recomendação da ementa, considerando também os critérios já sinalizados anteriormente, relacionados à carga horária desses docentes. Gabriel é formado em Ciências Sociais e atua como professor de Filosofia na escola, nomeado na rede escolar pública estadual do RS, atua na escola Atena há 6 anos. Paulo é formado em Licenciatura em Geografia, também nomeado e atua na escola Atena há 10 anos. Os professores relatam que a escolha passou pela equipe pedagógica, que convidou ambos para assumir esse componente curricular, mas que a decisão foi, em última instância, por falta de alternativas de ambas as partes, tanto da escola quanto dos docentes pessoalmente. A resposta do professor Paulo, por exemplo, ao ser questionado sobre os motivos por trás de assumir esse componente curricular, se teria sido uma motivação pessoal ou uma organização da escola, resultou no seguinte relato.

Então, foram as duas coisas e nenhuma ao mesmo tempo. Porque assim, não restou muita alternativa pra nós. Então, numa gama de possibilidades, a que me parecia mais próxima daquilo que eu faço na vida – não da minha formação; e não existe formação pra professor de Mundo do Trabalho [...] – então o que mais se aproxima daquilo que eu tenho um relacionamento cotidiano é o Mundo do Trabalho. A Geografia obviamente estuda o mundo do trabalho, mas não com essa perspectiva, né. Então foi isso, uma organização escolar e a minha absoluta impossibilidade de dizer “não, não quero!”. (Paulo – professor de Mundo do Trabalho).

As razões foram, primeiramente, bem pragmáticas, ou seja, não perder carga horária, isso é fato. Aí eu fui convidado [...] por parte da supervisão e principalmente da direção, e ela disse que pensou nas pessoas mais indicadas pra pegar essa disciplina, que seria eu e, claro, outros professores das humanas. E ela perguntou se tinha algum problema e eu disse que não. Até porque eu via uma possibilidade de trabalhar Sociologia do Trabalho. (Gabriel – professor de Mundo do Trabalho).

Esses relatos indicam um tênue contraste no posicionamento inicial adotado pelos professores diante da política, ambos críticos à política, mas com posturas que se mostram por um lado mais receptora e, por outro, mais restritiva. Importante salientar que a postura mais receptora não anula aspectos críticos e de resistência que sustentaram a atuação de ambos os professores. Ball, Maguire e Braun (2016) argumentam que os atores da política não podem ser indiferenciados, tampouco suas respostas às políticas, tendo em vista que os

⁵⁹ Esse componente curricular é designado somente para o primeiro ano do NEM gaúcho, com 2 períodos semanais e foi iniciado no ano de 2022.

docentes “assumem posições diversas em relação à política [...] na tomada de significados e de construção de respostas à política por meio dos processos de interpretação e tradução” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 75). O sentido de “receptor da política” oferecido por Ball, Maguire e Braun (2016) refere-se, de modo especial, a uma estratégia de “sobrevivência” dos docentes no enfrentamento às políticas e às implicações no seu trabalho, “sobrevivência a curto prazo é a principal preocupação” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 93). Além disso, deve-se salientar que o posicionamento dos docentes e o trabalho que fazem com a política nas suas práticas não são elementos fixos nem unificados e podem transitar em diferentes momentos e aspectos dos processos de atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

No ensejo dessa discussão, destaco uma característica importante da atuação dos professores Gabriel e Paulo, que diz respeito à reflexão de ambos em relação às implicações mais amplas e muito concretas da política no seu trabalho docente. São efeitos que recaem sobre a formação e a profissionalização docente. Podemos observar nos relatos abaixo que, por um lado, o professor Paulo mostra-se mais restritivo, adotando um posicionamento insubordinado às implicações da política nas suas práticas; por outro lado, o professor Gabriel demonstra uma naturalização em relação aos efeitos da política nas suas práticas, especificamente pelas suas experiências docentes consolidadas no bojo desses efeitos já recorrentes no contexto educacional brasileiro. Esses efeitos, portanto, parecem causar maior desconforto para o professor Paulo do que para o professor Gabriel, que já os vivencia como parte da sua profissionalização docente.

Por mais que a gente tenha muito entusiasmo em ter novas janelas que nos permitam diversificar ou ter mais flexibilidade, a proposta como é feita, ela é meio agressiva no sentido de que não existe... a gente tem que se adequar a uma proposta que não foi discutida conosco, ela foi imposta e ela progressivamente vai nos obrigando a aceitar uma violência. [...] Ser professor de coisas para as quais nós não fomos formados, não estamos preparados. Eu acho inadmissível um professor de Geografia que dê aula de outra coisa que não seja de Geografia. A gente pode fazer qualquer coisa, né, dirigir carro, andar de barco, pescar, mas do ponto de vista de lidar com o conhecimento científico, a gente é formado pra ser professor de Geografia, não pra ser professor de História, Filosofia ou outra coisa. (Paulo – professor de Mundo do Trabalho).

É como se eu tivesse me preparado pra isso a vida toda sem saber. [...] Eu me sinto um especialista de generalizações, porque desde que eu comecei há 21 anos no estado [na rede escolar pública estadual do RS], eu dou as quatro disciplinas direto, sempre dei, Geografia, História, Sociologia e Filosofia. Eu saía de uma aula pra outra e tinha que desconectar um chipzinho da Geografia, da História, da Sociologia e da Filosofia, em momentos diferentes, alternados. [...] Esse cenário todo é anterior à lei [Lei nº 13.415/2017]. Então, quando veio a perda, quando eu descobri que a gente ia perder carga horária, que é um absurdo pro conhecimento em si, pra formação dos alunos, eu

não me desesperei tanto do ponto de vista do meu trabalho, porque eu já tinha trabalhado nesse sistema precário. (Gabriel – professor de Mundo do Trabalho).

Essa leitura do NEM, de modo geral, mostra que os professores respondem à política criticamente, demarcando uma questão muito relevante para o campo da formação docente e do currículo – o exercício da docência fora da área de formação. Esse deslocamento dos professores e das professoras das suas áreas de conhecimento tem sido cada vez mais comum no sistema escolar brasileiro. Contudo, a reestruturação curricular do NEM parece reforçar e, de certo modo, legitimar essa prática na medida em que promove uma dissolução das disciplinas nas áreas do conhecimento do currículo comum e também nos itinerários formativos.

[...] a organização por áreas, tal como proposta na reforma do ensino médio, pode vir a ser apenas uma organização artificial que visa “resolver” a falta de professores de certas disciplinas nas escolas de nível médio. Igualmente, tanto pode não quebrar, como pretendido, a lógica disciplinar [...], como pode produzir maior insegurança e sensação de fracasso entre os docentes. (LOPES, 2019, p. 71).

No contexto do RS, a criação desses novos componentes curriculares integra esse conjunto de ações em vista da flexibilização curricular, juntamente, portanto, com os itinerários formativos, que promovem o deslocamento de docentes das suas áreas de formação, aprofundando um processo de intensificação, desqualificação e precarização do trabalho docente (APPLE, 1995). Além disso, todo esse conjunto de implicações sobre o trabalho docente reflete na precarização do ensino e da educação pública, com efeito sobre a formação dos jovens, criando uma estrutura hegemônica de precarização da educação e do próprio mundo do trabalho (no sentido da profissionalização dos jovens) da qual é muito difícil se desvencilhar e superar. As respostas a essa violência, nas palavras do professor Paulo, materializam-se nos processos de interpretação e tradução dos professores do componente curricular Mundo do Trabalho.

A ementa desse componente curricular apresenta uma linguagem que se caracteriza por uma combinação de diferentes perspectivas, ora mais alinhada a interesses empresariais e de mercado de trabalho; ora mais alinhada a interesses pedagógicos e ontológicos do mundo do trabalho. Podemos inferir que esse entrelaçamento de interesses e ideias sobre o Mundo do Trabalho é resultado da correlação de forças no contexto de produção do texto da política. É interessante perceber que na resistência dos redatores, ao

elaborar a ementa desse componente curricular, houve também negociações, cujos desdobramentos aparecem no texto.

Como exemplo dessas intersecções na linguagem da política, podemos identificar uma orientação teórica e ontológica, que propõe capacidade crítica para “entender as reais possibilidades e condições de inserção na sociedade e no mundo do trabalho e da produção”, em contraste com a proposta de uma “ação educativa-empresarial”. Ademais, as sugestões de objetos do conhecimento, apresentadas na ementa, transitam entre essas diferentes perspectivas, com destaque, entre muitos outros, para “trabalho como princípio educativo”; “conceitos de politecnicidade e omnilateralidade”; “empresarialismo”, especificamente como “novas formas de inserção dos jovens no mundo do trabalho”; e “empresarialismo inovador”. Esses tópicos da ementa se destacam pelo contraste que expressam – o que não significa que essas questões sejam excludentes no trabalho pedagógico, mas sinalizam para a correlação de forças que preponderou na elaboração do texto.

Outros elementos da ementa que evidenciam essa correlação de forças na proposta são as referências indicadas e os materiais pedagógicos sugeridos. É interessante observar que as referências sugeridas como aporte teórico para os docentes são artigos e livros de estudiosos e pesquisadores renomados no campo crítico dos estudos sobre educação e trabalho no Brasil, como Antunes (1999; 2009), Frigotto (1988; 1991; 1993), Kuenzer (1998), Nosella (2006), Saviani (2007) e Teodoro e Santos (2011). Há, porém, uma sugestão de referência apresentada na ementa que se refere ao documento elaborado pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), no ano de 2013, que apresenta uma proposta de Educação para o Mundo do Trabalho voltada aos interesses do setor industrial. Nos materiais pedagógicos sugeridos como apoio prático aos docentes, foram disponibilizados *links* de roteiros de planos de aulas elaborados pelo Instituto IUNGO, Instituto Ayrton Senna, Itaú Educação e Trabalho, além de um documento sobre o futuro do trabalho no Brasil, publicado em 2018, pela OIT (Organização Internacional do Trabalho); e também o *link* de um guia de apoio à aprendizagem empresarial interativa online.

Essas recomendações indicam, *a priori*, uma noção dicotômica entre a formação teórica e a prática pedagógica dos docentes, o que não se configura na realidade do desenvolvimento curricular. Contrariamente, é comum, ainda que não seja determinante, que uma formação teórica crítica sobre as questões do mundo do trabalho tenha efeitos de

criticidade sobre os materiais didáticos e sobre o próprio fazer pedagógico. O desenvolvimento curricular “passa pelo crivo da interpretação dos profissionais do ensino. O professor utiliza o currículo que lhe é apresentado por múltiplas vias, mas não é seu usuário, [...] por quê (sic) para ele, o currículo não é neutro, mas sim, [...] desperta significados que determinam os modos de adotá-lo e de usar a proposta curricular que recebe” (SACRISTÁN, 2000, p. 175). Além disso, o que as sugestões de materiais pedagógicos apresentados pela ementa evidenciam, reiteradamente pelos dados analisados, é que o campo da formação continuada de professores, no contexto das mudanças curriculares do NEM, tem sido dominado pela agenda do setor privado, dos grupos empresariais e interesses do capital e de mercado. Relacionalmente a esses aspectos, as interpretações que os professores realizam da política reiteram essa dominância, mas mostram também as contradições, os tensionamentos e as resistências que sucedem no âmbito das práticas curriculares e pedagógicas.

A minha leitura desse componente curricular, do ponto de vista do governo estadual, é de tentar impor uma pauta neoliberal e tentar fazer com que a gente, os professores, trabalhemos o Mundo do Trabalho como se fosse uma prática mercadológica. Mas eu percebo que a gente tem que usar esse espaço pra incluir as nossas pautas, que a escola é uma escola humanista, e valorizar a questão da cidadania dentro do espaço do Mundo do Trabalho, fazendo uma crítica ao empreendedorismo por si só, como tá colocado no sentido neoliberal. Não que não se possa ser trabalhado o conceito, até pra se criticar e colocar em xeque esses conceitos, pra que os alunos saibam o que é. Mas de longe é uma prerrogativa minha, um interesse meu. (Gabriel – professor de Mundo do Trabalho).

Olha até acho que do ponto de vista da lógica de preparação dos jovens pra sair da escola e conhecer um pouco da realidade lá fora, é uma oportunidade boa que se tem de compreender o mundo do trabalho. As relações de trabalho, como elas se estabelecem, quem é responsável pela produção de riqueza, quem não é responsável pela produção de riqueza, quem se apropria do produto do trabalho humano, quem não se apropria do produto do trabalho humano. Na perspectiva da compreensão sobre relações que se dão dentro do universo da produção de valores, de mercadorias, de coisas que é o mundo do trabalho, é uma ótima perspectiva. Mas eu andei lendo alguma coisa da SEDUC-RS a respeito. [...] Aliás, eles passaram pra nós uma literatura que foi produzida por um organismo desses, esses institutos privados, não me lembro exatamente com quem eles trabalham, tipo Fundação Bradesco, IUNGO. [...] A perspectiva deles é um pouco diferente da minha perspectiva em relação a isso, né, é a perspectiva de gerar algum tipo de encantamento por formas de se subordinar à exploração, em última instância. Na minha opinião, a pior delas é a ideia de empreendedorismo. [...] Que a pessoa se prepare pra isso é uma lógica, mas a minha lógica passa longe de precipitar uma formação profissional. Mais compreender o mundo do trabalho do que precipitar uma vocação, um caminho vocacional, mas sim tentar compreender o mundo que existe, né. Tentar ser analítico mais do que descritivo, tentar ser crítico pra tentar se inserir de maneira mais consciente, talvez, nesse mundo que está aí. (Paulo – professor de Mundo do Trabalho).

Podemos observar que as interpretações dos professores Gabriel e Paulo passam por uma crítica muito contundente à perspectiva de educação empreendedora, que está colocada evidentemente na ementa desse componente curricular, mas que circula de forma sistemática nos textos da política do NEM de modo geral. Contraditoriamente, as interpretações dos professores também valorizam o espaço que a política oferece para uma reflexão crítica sobre o mundo do trabalho por perspectivas que tensionam a lógica neoliberal de empreendedorismo, a partir de um trabalho pedagógico que se sustenta nas perspectivas teórico-ontológicas concedidas pela própria ementa do componente curricular. Nesse sentido, “os professores são ‘elaboradores de sentido’; eles colocam criatividade e compromisso [...] na atuação da política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 192). Os desdobramentos desse processo de interpretar, ou seja, de “elaborar sentidos” para a política, são processos de tradução e produção de artefatos que viabilizam a realização e a representação da política na prática.

O planejamento dos professores é um artefato importante da tradução da política. Diferentemente de Cultura e Tecnologias Digitais, que foi colocado em prática de forma conjunta, mais ou menos articulada, entre as professoras Bianca e Letícia, o componente curricular Mundo do Trabalho não foi atuado da mesma forma. Neste caso, ainda que as perspectivas críticas, reflexivas e epistemológicas se encontrem nas interpretações dos professores Gabriel e Paulo, não houve um trabalho dialogado e conjunto na tradução desse componente curricular. Assim sendo, apresento as particularidades do planejamento de cada um dos professores para, ao final, apresentar elementos que se aproximam nas suas práticas de tradução.

Professor Gabriel elaborou um planejamento protocolar, projetado a partir do segundo bimestre do ano letivo de 2022, combinando habilidades, competências e objetos do conhecimento presentes na ementa com suas próprias definições curriculares para o Mundo do Trabalho. Podemos identificar alguns elementos importantes desse planejamento no quadro abaixo.

Planejamento do professor Gabriel para o componente curricular Mundo do Trabalho

2º bimestre de 2022	COMPETÊNCIA: - <i>Conhecer as teorias da sociologia do trabalho, bem como as ideias de seus formadores e a evolução do pensamento social ligado ao mundo do trabalho, de forma crítica, autônoma, com critérios claros, objetivos e científicos.</i> ⁶⁰
	HABILIDADE: - Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos, estéticos, utilizando dados, fatos, e evidências para respaldar <i>concepções</i> , opiniões e argumentos, por meio de afirmações claras, ordenadas, coerentes, e compreensíveis, sempre respeitando valores universais, como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.
	OBJETOS DO CONHECIMENTO: - <i>Emile Durkheim e a Divisão do Trabalho Social;</i> - <i>Taylorismo;</i> - <i>Fordismo;</i> - <i>Toyotismo;</i> - <i>Conceito de Globalização.</i>
3º bimestre de 2022	COMPETÊNCIA: - Compreender e considerar a situação, a opinião e o sentimento do outro, agindo com empatia, flexibilidade e resiliência para promover o diálogo, a colaboração, a mediação e resolução de conflitos, o combate ao preconceito e a valorização da diversidade.
	HABILIDADE: - Utilizar informações, conhecimentos e ideias resultantes de investigações científicas para criar ou propor soluções para problemas diversos <i>relacionados à prática da cidadania e do mundo do trabalho.</i>
	OBJETOS DO CONHECIMENTO: - Conceitos de trabalho no mundo contemporâneo (mundo do trabalho e mercado de trabalho); - Múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e geográficos: as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais; - Indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços: comparações e análises; - <i>Diferentes tipos de trabalho</i> ⁶¹ : <i>trabalho formal</i> , trabalho informal, cooperativas, profissionais autônomos, prestadores de serviços, subempregos.
4º bimestre de 2022	COMPETÊNCIA: - Compreender e considerar a situação, a opinião e o sentimento do outro, agindo com empatia, flexibilidade e resiliência para promover o diálogo, a colaboração, a mediação e resolução de conflitos, o combate ao preconceito e a valorização da diversidade.
	HABILIDADE: - Reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais e <i>profissionais</i> , agindo de forma proativa ⁶² , preservando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidades <i>em prol de sua vivência cidadã no mundo do trabalho.</i>

⁶⁰ Os grifos indicam os elementos que foram acrescentados pelo professor no planejamento, para além do que se apresenta na ementa do componente curricular.

⁶¹ Essa substituição do original merece destaque, porque o professor substituiu “alternativas de trabalho e renda” por “diferentes tipos de trabalho” evidenciando um dado importante da sua atuação.

Planejamento do professor Gabriel para o componente curricular Mundo do Trabalho

OBJETOS DO CONHECIMENTO:

- As mulheres e o mundo do trabalho contemporâneo (oportunidades e desafios de ingresso e permanência e valorização *profissional*⁶³);
 - Legislação e Direito do Trabalho;
 - As juventudes e o mundo do trabalho: escolhas profissionais e mercado de trabalho;
 - Habilidades comportamentais e *emocionais*: disciplina, perseverança, comprometimento produtivo e em equipe, atitude profissional colaborativa, técnica e responsável.
-

Quadro 11: Planejamento do componente curricular Mundo do Trabalho.

Elaborado pela autora. Fonte: documento da escola.

Nota-se que a tradução da política no planejamento do professor Gabriel é realizada por meio de “acomodações” da linguagem da política, que indicam a importância da materialidade discursiva desse processo, lembrando que as políticas são também “formações discursivas” e produzem “artefatos discursivos”, que servem como representação dos significados da política no contexto em que é atuada (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Podemos observar que o planejamento do professor materializa um artefato discursivo na medida em que tensiona alguns elementos textuais, da linguagem da política. Um exemplo bastante significativo, já sinalizado acima, diz respeito à substituição na expressão do objeto do conhecimento “alternativas de trabalho e renda” por “diferentes tipos de trabalho”, para designar formas de trabalho e de organização do trabalho, como informal, autônomo, cooperativas, serviços e subemprego. Esse tensionamento presente na tática de acomodação da linguagem da política, no processo de tradução, revela um significado muito sutil sobre a expressão em questão, inferindo-se que a formação discursiva “alternativas de trabalho e renda” sugere que trabalho informal e subemprego sejam alternativas apresentadas aos jovens como formas de inserção no mundo do trabalho.

Reconhecer o trabalho como formador nos obriga a aprofundar no não trabalho, no trabalho instável, precarizado como de-formador. A procura de milhares de adolescentes, jovens, adultos por uma tentativa de educação revela, de um lado, que suas experiências de desemprego e subemprego roubam-lhes sua humanidade. (ARROYO, 2017, p 65).

⁶² Aqui a exclusão de parte do original merece destaque, por que o professor oculta a referência ao empreendedorismo. O original apresenta a seguinte forma: “[...] agindo de forma proativa e empreendedora”.

⁶³ Substitui “valorização salarial”.

A tradução da política no planejamento do professor Gabriel, portanto no âmbito da linguagem e do artefato discursivo da política, parece reconhecer esses aspectos muito concretos no horizonte dos seus alunos e alunas, jovens de escola pública, implicados na formação para o mundo do trabalho, problematizados por Arroyo (2017). Esses aspectos, de certa forma, ficam subsumidos na linguagem da política pelo tratamento do trabalho informal e do subemprego como “alternativas de trabalho e renda”; e também pela proposta pedagógica meritocrática, apresentada na ementa, que sugere promover uma “ação educativa-emprededora” na qual a perspectiva do empreendedorismo se apresenta como “nova forma de inserção e ingresso dos jovens no mundo do trabalho”.

É importante situar esses aspectos apontados por Arroyo (2017), da de-formação e desumanização dos jovens pelo trabalho precarizado em um contexto de profunda precarização das condições e das relações de trabalho no Brasil. Um cenário de crescentes índices de desemprego e subemprego, que tem beneficiado diversas empresas que operam por meio de um processo nomeado por pesquisadores como uberização do trabalho (ABILIO, 2019; ABILIO, 2020; ABILIO; AMORIM; GROHMANN, 2021; PINHEIRO; SOUZA; GUIMARÃES, 2018; SALES, 2021). A uberização do trabalho refere-se a uma forma de gestão e controle da força de trabalho, que precariza as relações trabalhistas por meio de um processo de reconfiguração das formas de organização do trabalho produtivo, radicalizando “as bases estruturais da exploração e da dominação das classes trabalhadoras” (ABILIO; AMORIM; GROHMANN, 2021, p. 31), que são justamente as classes às quais pertencem, predominantemente, os jovens matriculados no sistema público de educação básica no Brasil.

Em relação a essas questões, é interessante destacar uma reflexão do professor Paulo sobre como os discursos que circulam no campo do trabalho podem afetar concretamente a construção das subjetividades das juventudes, influenciando os modos pelos quais os jovens e as jovens pensam a sua inserção no mundo do trabalho de forma desconectada da educação.

Sempre tem aqueles ingênuos, ou espertos, que dizem assim “ah, eu quero ser digital influencer”. Eu digo, tá, e precisa do que pra ser isso? “Nada, só sentar na frente do computador”. [...] Então tem esses que acham que existe um caminho curto e que a formação profissional não tem necessidade. É um grande desafio fazer com que essas pessoas entendam a necessidade do ensino durante sua passagem pela escola. [...] Não apenas as redes sociais, mas tem algumas instituições que acabam afirmando a tese de que não precisa de escola, de que o ensino está ultrapassado, as escolas não respondem mais... eu nunca concordei com essa tese. Os filhos dos ricos seguem tendo

boas escolas, uma educação alicerçada numa base comum muito forte que dá pra eles uma estrutura, digamos, um alicerce bom de conhecimentos. [...] Os filhos dos pobres estão sendo muito deformados num tipo de ensino cada vez mais... tipo isso, a reforma do ensino médio, acabar o terceiro ano com 15 períodos de qualquer coisa. Porque vão perder Filosofia, vão perder Sociologia, Geografia, Física... vai esvaziando o currículo. (Paulo – professor de Mundo do Trabalho).

Nessa reflexão notamos uma resposta dos estudantes, não à política especificamente, mas à escola, à educação escolarizada que vem perdendo sentido na sua formação. Por outro lado, a resposta também parte do professor Paulo de forma muito mais direcionada à política do NEM, que para além da sua interpretação, mostra os efeitos concretos das políticas na subjetividade dos jovens, que acolhem, por vezes, o discurso romantizado que valoriza o esforço e o mérito do empreendedor de si mesmo em detrimento da importância da escola. Quando Ball, Maguire e Braun (2012; 2016) argumentam sobre o aspecto discursivo das políticas, referem-se às implicações materiais que os discursos, por meio da linguagem da política, podem promover no contexto da prática. Com efeito, os discursos que circulam no contexto da prática têm consequências muito concretas nas vidas dos estudantes, tanto pelas suas próprias interpretações como pelos significados e sentidos dados pelos docentes nos processos de interpretação e tradução nas suas práticas curriculares e pedagógicas.

No caso do planeamento do professor Gabriel, a tradução que ele realiza tensiona a linguagem da política e oferece novos sentidos do Mundo do Trabalho aos estudantes. Outros aspectos dessa tradução também mostram esses tensionamentos.

O material eu ainda tô me apropriando, porque é algo novo, mas dentro de uma óptica da Sociologia do Trabalho, eu comecei trabalhando com eles [estudantes] a história do trabalho, que é o básico, o mínimo que eles tem que saber. Alguns conceitos como modo de produção, por exemplo, processos produtivos, relações de trabalho e organização do trabalho, passando por uma explicação marxista do trabalho. Também a óptica do trabalho weberiana, né, falando da questão a respeito do capitalismo, questão culturalista do trabalho; a óptica durkheimiana também, questão social do trabalho. Dentro disso, antes de entrar, por exemplo, nas relações de trabalho, taylorismo e fordismo, eu sempre tento passar o “Tempos Modernos” pra fazer um link entre a teoria durkheimiana com taylorismo e fordismo, porque tá tudo interligado, né. [...] Mais adiante, a gente vai trabalhar questões relacionadas a gênero no trabalho, questão do desemprego, que vai dialogar também com a globalização, com a terceirização, tudo isso. [...] Vale também pro meu trabalho com a Sociologia e com a Filosofia, no caso, esse planeamento. (Gabriel – professor de Mundo do Trabalho).

Eu uso algumas vídeo-aulas e filmes, além da teoria propriamente dita, porque tem que ter aula expositiva, né. Seminário eu não cheguei a fazer ainda, porque os alunos me disseram, até me

questionaram, no sentido de que tinham dificuldade de ter acesso a esses conceitos. Eles acharam muito difícil. (Gabriel – professor de Mundo do Trabalho).

E tu seleciona temas e conceitos a partir das demandas deles? (Pesquisadora).

Não. Porque eles não têm ideia ainda, não têm noção, não têm pré-requisitos. A Sociologia, que deveria fornecer esses conceitos, eles só vão ter no segundo ano do ensino médio. (Gabriel – professor de Mundo do Trabalho).

Esses processos de tradução da política mostram que o planejamento do professor Gabriel é bem estruturado e orientado pela Sociologia do Trabalho, mobilizando, portanto, os conhecimentos específicos da sua área de formação em Ciências Sociais como base para traduzir a política nas suas práticas. Além disso, essa tradução se sustenta em um conjunto de saberes, práticas e recursos já consolidados no trabalho do professor. Neste caso, o processo de tradução não sofre muitas acomodações, diferentemente dos relatos dos demais docentes. Os recursos metodológicos utilizados na tradução da política pelo professor Gabriel evidenciam que, pela dificuldade dos estudantes no entendimento dos conceitos, as respostas destes exigem muito mais uma revisão na linguagem do professor, que a torne mais acessível, do que uma acomodação no planejamento para inclusão de temas ou demandas mais diversas que pudessem emergir em seminários, por exemplo. Nesse processo, a avaliação realizada pelo professor Gabriel também sinaliza práticas e recursos metodológicos mais tradicionais mobilizados por ele na tradução da política.

A avaliação eu faço semelhante como eu faria numa outra disciplina. Eu gosto de trabalhar questões dissertativas, pra pensar uma temática, pra que eles possam desenvolver, entender o conceito do autor e se posicionar diante disso. Sendo que o posicionamento, evidentemente, não tem nenhuma relação com a nota, mas sim a forma com que ele põe no papel aquilo que ele pensa e o que ele sabe. [...] Quando eu faço prova, eu faço objetiva. Faço trabalho descritivo e prova objetiva. Até pra eles se familiarizarem com o ENEM, né. [...] Nos próximos bimestres, todas as turmas vão ter prova, com certeza vai ter questões de Marx, questões de Weber e questões do Durkheim. (Gabriel – professor de Mundo do Trabalho).

Os recursos mobilizados nas atividades avaliativas demonstram que o professor Gabriel transpõe para o componente curricular Mundo do Trabalho, os mesmos recursos que adota nas demais disciplinas em que atua, demonstrando a mesma regularidade no seu planejamento e na sua avaliação. Essa forma de colocar a política em prática pode ser lida como receptora da política, no sentido que Ball, Maguire e Braun (2016) concebem, de que professores receptores da política podem atuar de forma que sua criatividade seja “moldada ou articulada com as possibilidades da política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.

93). Dizer que a criatividade do professor Gabriel pode ter sido moldada pela política não significa ausência da criatividade nas suas práticas de modo geral, mas que, no âmbito do componente curricular Mundo do Trabalho, essa criatividade foi moldada pela política. Um exemplo da criatividade mais espontânea do professor Gabriel merece destaque na compreensão dessas contradições que se apresentam na sua atuação.

A gente tinha um projeto em 2021, a gente fez uma aula compartilhada, online [...] a ideia era fazer um projeto sobre pandemia. [...] O título era Pandemia e Negacionismo. Ai, a gente tinha que fazer uma atuação. Eu gosto disso, eu gosto de atuar com os alunos e escrever sobre isso. Eu sou metido a diretor de teatro (risos), metido mesmo, porque eu acho que todo professor é um pouco ator. [...] Eu tinha um grupo lá na escola onde eu trabalhava, depois eu trouxe pra cá, em 2017, quando eu cheguei na escola, eu fiz com os alunos. [...] Inclusive eu coloquei pilha pra [oficina de teatro]⁶⁴, porque eu já tinha essa experiência não só aqui, mas de outros carnavais. (Gabriel – professor de Mundo do Trabalho).

Esse relato mostra que a criatividade existe e que as práticas do professor Gabriel não são *a priori* tradicionais, mas que na tradução da política para colocar em prática o componente curricular Mundo do Trabalho, essa criatividade foi moldada como uma tática de sobrevivência do professor, como concebem Ball, Maguire e Braun (2016). Um aspecto importante nesse sentido refere-se também à própria necessidade de reafirmar o *status* da Sociologia no currículo pelos saberes especializados desse campo. Arnt (2019) mostra que faz parte de uma preocupação comum aos docentes da área da Sociologia buscar consolidar os conhecimentos dessa área como parte de assegurar a própria profissionalização docente.

Neste caso, pode-se inferir que ao colocar a política em prática, o professor Gabriel mobiliza um conjunto de conhecimentos e de práticas mais tradicionais como uma tática de sobrevivência à política, tendo em vista a redução da carga horária das disciplinas de Filosofia e Sociologia em que atua na escola, diante do contexto de desenvolvimento dos itinerários formativos nos próximos anos do NEM. Assim, o componente curricular Mundo do Trabalho consiste em um espaço do qual o professor se beneficia para desenvolver um planejamento curricular com os conhecimentos que poderão ser dissolvidos pela flexibilização curricular, compensando, assim, as perdas que se anunciam no NEM.

Não obstante a isso, os dados mostram que o planejamento e a prática mais tradicionais adotadas pelo professor Gabriel moldaram um currículo com menor espaço

⁶⁴ Informação suprimida para assegurar anonimato.

para acomodações na tradução da política. Por outro lado, vamos notar que o professor Paulo traduz a política de forma mais abrangente, o que exigiu inúmeras acomodações nas suas práticas.

Minha ideia inicial era demonstrar pra eles [estudantes] que toda a riqueza provém do trabalho e quem é que produz, a partir do trabalho, a riqueza; as relações marxistas de geração de riqueza no mundo. Então, todo o meu plano de curso, ele tá vinculado a essa ideia, de mostrar quem produz a riqueza e quem se apropria dela, e quais são os caminhos que se seguirão para a produção de riqueza e para a formação de quem produz a riqueza. (Paulo – professor de Mundo do Trabalho).

Na faculdade de Geografia, que não é a Ufrgs, a gente tem algumas disciplinas da formação do Geógrafo – Geografia da Indústria, Geografia Econômica, Geografia Política – que acabam servindo, elas foram úteis nesse caso. Elas têm uma base teórica que explica como é que está distribuída geograficamente a atividade econômica, mas sobretudo explica o que é a atividade econômica em si. Então, isso ajudou bastante pra me dar alguns parâmetros de como trabalhar as questões do mundo do trabalho na escola. A segunda coisa, que não tem nada a ver com a formação de Geógrafo, é a atuação em sindicatos, eu milito em sindicatos também. A atividade sindical ajuda a ter uma percepção, digamos assim, mais ampla sobre o mundo do trabalho e as relações de trabalho, as relações entre trabalhadores e patrões e as relações econômicas que se dão. (Paulo – professor de Mundo do Trabalho).

Para colocar a política em prática, o professor Paulo mobiliza um conjunto de saberes de diferentes lugares da sua formação. Gauthier et al (1998) argumenta que os saberes docentes são construídos a partir de uma produção social, portanto, são provenientes não somente da formação acadêmica e científica, mas de experiências sociais, políticas e práticas que também fundamentam suas escolhas pedagógicas de forma geral. Nesse sentido, além da formação acadêmica na área da Geografia, que, pelos dados fornecidos pelo professor, oferece uma construção teórica sólida de conhecimentos sobre o mundo do trabalho, as experiências e práticas na militância sindical contribuíram também como um conjunto de saberes empíricos que validam sua concepção ontológica do mundo do trabalho. (GAUTHIER et al, 1998).

Com base nesses saberes docentes, nas experiências práticas do sindicalismo e, sobretudo, na epistemologia do marxismo, o professor Paulo colocou a política em prática a partir de atividades pedagógicas que têm como principal recurso metodológico a pesquisa escolar.

Eu tenho tentado uma metodologia que parta de estimulá-los a investigar, pesquisar, a ir atrás da informação, a ir atrás do conhecimento. [...] propor um tema e fazer com que eles pesquisem a partir desse problema que foi colocado no caso. (Paulo – professor de Mundo do Trabalho).

Nesse momento, por exemplo, a gente estava trabalhando, não com a ideia de vocacionar ninguém, mas com a ideia de quanto custa a formação de mão de obra, por exemplo, [...] e, pensando numa carreira futura, saber que esse custo está envolvido na sua formação. Então, eu pedi a eles que pesquisassem o custo da formação de cada profissional a que eles estavam mais a fim, né. “Ah, eu quero ser médico”, quanto custa formar um médico? Aonde forma médico? O que faz a faculdade de medicina além de formar médicos? Do aspecto individual e coletivamente, como contribuem as instituições de ensino para a sociedade? Que outras riquezas que produzem? Mais ou menos por aí. (Paulo – professor de Mundo do Trabalho).

[...] nesse bimestre, que concluiu com uma pequena dissertação deles a respeito da formação, a pergunta inicial era: qual é a formação que você pretende ter na vida adulta? E aí, a partir dessa pergunta eles respondem. A pergunta seguinte é, num outro momento, quanto custa a tua formação profissional? Ou seja, qual é o custo pro Estado brasileiro, pras instituições de ensino, não a mensalidade, mas o custo da formação de um médico, de um advogado, de um professor, qual é o custo disso? Isso tentando entrar no universo da formação profissional dele, tá. Na medida em que eles vão conseguindo vencer uma etapa, a gente passa pra outra etapa de maior aprofundamento. Ou seja, não é um tema geral, mas sim um tema que cada um tem o seu próprio problema. (Paulo – professor de Mundo do Trabalho).

Eu não tenho um plano acabado, assim, porque tem a ver com como eles vão reagindo aos estímulos. [...] Meu plano é ir proporcionando temas pra que eles discutam. E os temas têm a ver com como eles reagem a esse tema. O próximo tema tem a ver com como eles estão reagindo a esse. Então se eles reagem muito mal a esse tema, o próximo vai ser um tema que talvez não seja exatamente uma continuação deste, mas uma novidade em relação a este. Então, digamos assim, do ponto de vista do planejamento, é uma improvisação, mas é uma improvisação baseada numa ideia, né, uma ideia de que não tem como agora ter um programa fechado, sobretudo considerando que não estou de acordo com o programa da SEDUC-RS, de dirigi-los para o empreendedorismo nem prepara-los para uma formação profissional. (Paulo – professor de Mundo do Trabalho).

O planejamento em construção e submetido de forma mais abrangente às respostas dos estudantes reitera a característica mais premente de acomodações na tradução da política. “Uma grande parte do que se passa nas escolas em termos de atuação da política é a ‘configuração’ e a ‘reconfiguração’ do trabalho” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 102). Por meio desses processos, na tradução realizada pelo professor Paulo, podemos observar uma práxis na forma como as atividades são configuradas e reconfiguradas dialogicamente e dialeticamente (FREIRE, 2011).

A utilização da pesquisa, como recurso metodológico para propor uma investigação crítica sobre as possibilidades formativas e profissionais de seus alunos e suas alunas, provoca e requer reflexividade. As reconfigurações do trabalho do professor Paulo – responder reflexivamente às respostas dos estudantes – representam a dialogicidade nessa relação pedagógica. Além disso, os processos de acomodação e reconfiguração da prática do professor Paulo, pela característica das atividades que desenvolve, operam dialeticamente a partir das respostas dos alunos e das alunas e das necessidades de

aprofundamento e síntese das questões levantadas por eles e por elas nesse exercício que realizam.

De modo geral, a atuação crítica da política é o aspecto que aproxima as práticas dos professores Gabriel e Paulo, que embora tenham táticas de tradução distintas, são orientados pelas mesmas interpretações da política que se conectam pelas perspectivas teóricas, pedagógicas e ontológicas que ambos têm sobre o mundo do trabalho. Nas resistências dos professores à educação empreendedora, que impera nos textos e discursos da política descontextualizada da realidade socioeconômica de muitos jovens, habitam a potência da práxis pedagógica. Nesse sentido, ambos os professores têm como prerrogativa formar jovens críticos sobre as relações e questões diversas que se apresentam como realidade no campo social, econômico e profissional na qual esses jovens estão inseridos – como sujeitos que são e estão no presente.

Conclusões

Ao finalizar esta pesquisa, retomo alguns pontos da política do NEM, destacando os aspectos relevantes da sua trajetória no contexto de desenvolvimento deste estudo e suas relações com questões sociológicas importantes para o campo do currículo, das políticas e da educação pública.

Com a justificativa de superar os desafios educacionais em relação à falta de interesse dos jovens pela escola, tornando o currículo mais atrativo, e conseqüentemente superar os altos índices de fracasso escolar, a Reforma do Ensino Médio tornou-se prioritária na agenda política do governo Temer (2016-2018), após o golpe parlamentar de 2016, sendo imposta como Medida Provisória, evidenciando sua característica autoritária e conservadora. Nesse cenário de instabilidade política, vimos que a Reforma do Ensino Médio ganhou novos vieses político-ideológicos obstruindo o debate em torno das mudanças necessárias para a educação básica que vinha sendo construído no governo anterior. Com isso, os grupos hegemônicos da aliança conservadora no Brasil redefiniram as bases político-ideológicas das mudanças que estavam em discussão e redirecionaram os rumos da construção da BNCC, estreitando os princípios dessas políticas com os interesses do capital (FERRETTI; SILVA, 2017; FERRETTI, 2018).

Em face da principal alegação dos atores da política, no contexto de influência, em favor da Reforma do Ensino Médio para superação dos indicadores educacionais, é importante reiterar o argumento de que os problemas relacionados ao fracasso escolar em geral não são solucionados mera e simplesmente com a proposição de políticas curriculares (SACRISTÁN, 2000; FERRETTI, 2018). Ainda que o currículo seja um campo estratégico para repensar as questões do ensino na superação do fracasso escolar, inúmeras outras questões importantes precisam ganhar espaço nesse debate.

De acordo com a Lei 13.415, a reforma curricular tem por objetivo tornar o currículo mais flexível, para, dessa forma, melhor atender os interesses dos alunos do Ensino Médio. Apóia-se, para tal, em duas justificativas:

- a baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país;
- a necessidade de torná-lo atrativo aos alunos, em face dos índices de abandono e de reprovação.

Como indicam os índices publicados na grande mídia, é correta a avaliação feita pela Lei a respeito da baixa qualidade do Ensino Médio (problema que, no país, não se restringe a essa etapa da educação básica e vem se arrastando por longo tempo). Todavia, a segunda justificativa, que se apresenta como uma forma de resposta à primeira, é equivocada por atribuir o abandono e a reprovação

basicamente à organização curricular, sem considerar os demais aspectos envolvidos:

- infraestrutura inadequada das escolas (laboratórios, bibliotecas, espaços para EF e atividades culturais), carreira dos professores, incluindo salários, formas de contratação, não vinculação desses a uma única escola;
- ignora-se, também, que o afastamento de muitos jovens da escola e particularmente do Ensino Médio pode decorrer da necessidade de contribuir para a renda familiar, [...]. Em estudo para a Unicef, Volpi (2014) evidencia que os adolescentes por ele pesquisados apontaram como causas do abandono escolar, além das questões curriculares, a violência familiar, a gravidez na adolescência, a ausência de diálogo entre docentes, discentes e gestores e a violência na escola. (FERRETTI, 2018, p. 26-27).

Os problemas apontados por Ferretti (2018) estão relacionados à necessidade de políticas sociais que não têm sido pensadas e articuladas com as políticas curriculares como possibilidades de superação dos indicadores educacionais. Além disso, muitas vezes as políticas curriculares, em conjunto com as políticas nacionais e internacionais de avaliação da educação, colocam exigências inadequadas à formação docente em detrimento de proporcionar uma formação pedagógica adequada para atender a essas condições. “As exigências da educação escolarizada crescem mais depressa do que a melhora da qualidade dos professores. Nem mesmo a formação inicial do professorado se adapta com facilidade e rapidez às mudanças necessárias” (SACRISTÁN, 2000, p. 148). Nesse sentido, vimos que as mudanças promovidas pela política do NEM aprofundam os problemas relacionados à formação docente.

Apesar do estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, a maior parte dos problemas em relação à formação, no contexto do NEM, habita o campo da formação pedagógica de docentes em exercício. Nesse campo, professores e professoras têm enfrentado diversos desafios nas suas práticas no contexto das mudanças do NEM, além de estarem submetidos a formações promovidas pelos grupos privados que, como mostram os dados, subvertem a lógica pedagógica em beneficiamento da lógica gerencial, neoliberal e empresarial, buscando promover uma educação empreendedora, em geral desconectada da realidade dos jovens das escolas públicas. As análises desta pesquisa também mostram que a criação dos novos componentes curriculares e dos itinerários formativos aprofunda os desafios relacionados ao exercício da docência fora da área de formação, um problema que tem sido muito relevante na precarização da educação pública, que se consolida em um cenário político de

contingenciamento de recursos públicos, falta de professores nas escolas e de desvalorização da carreira dos profissionais da educação básica. É importante reconhecer que esses desafios de ordem social e de ordem da profissionalização docente passam por políticas mais amplas, que têm desdobramentos muito concretos no campo do currículo e dos resultados educacionais.

Diante desse cenário de desafios colocados no campo da educação, esta pesquisa buscou analisar como atores da política do NEM atuam essa política nos contextos de produção de texto e da prática no âmbito educacional do RS, motivada pelo desejo de compreender de que forma os sujeitos envolvidos nesse processo estão construindo esse novo currículo – compreender, em última instância, quais histórias a atuação desses sujeitos podem nos contar. Nesse sentido, ao concluir este estudo, destaco os aspectos dessa atuação que nos contam histórias de resistência e de tensionamentos importantes no fortalecimento de práticas educacionais democráticas e progressistas, apesar das forças conservadoras e do capital que dominaram o território da educação nos últimos anos, reverberando fortemente na política do NEM.

As abordagens teórico-metodológicas da Análise Relacional (APPLE, 2006) e do Ciclo de Políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992), ajudaram a enxergar os movimentos no contexto de produção de texto, compreendendo a atuação dos atores da política nesse processo pelas disputas, negociações, resistências e tensionamentos em torno dos conteúdos do currículo e dos pressupostos da política. Além disso, o conceito de práxis (FREIRE, 2011) contribuiu para compreender que a atuação docente, tanto no contexto de produção do texto quanto no contexto da prática, foi orientada reflexivamente nas disputas pelos sentidos e significados dos conteúdos do currículo do NEM no RS.

A análise do processo de construção do RCG, pela atuação dos atores da política, mostrou que o documento resultou de inúmeros tensionamentos e contradições na correlação de forças desses sujeitos no campo das disputas políticas, ideológicas e curriculares. Os dados mostram também que o documento RCG corporifica as discontinuidades e arbitrariedades dos processos decisórios em relação ao NEM no RS. Um aspecto importante dessas decisões arbitrárias diz respeito às definições curriculares endereçadas às escolas da rede pública estadual do RS apartadas do currículo prescrito no RCG, a exemplo da definição de Projeto de Vida como componente curricular obrigatório em detrimento da proposta inicial contida no RCG de que os projetos de vida seriam

componentes articulados aos itinerários formativos; e da criação dos novos componentes curriculares obrigatórios, Cultura e Tecnologias Digitais e Mundo do Trabalho, junto com Projeto de Vida, para o primeiro ano do NEM gaúcho como parte diversificada do currículo.

O documento RCG contempla, portanto, prescrições curriculares para a formação geral básica e para a construção dos itinerários formativos no processo de flexibilização curricular das escolas. Tendo em vista que esta pesquisa teve como foco de análise, no contexto da prática, a atuação docente dos novos componentes curriculares do NEM gaúcho, os dados mostram que o RCG foi subsumido pela forma como a política foi conduzida pela SEDUC-RS, marcada por descontinuidades e arbitrariedades que, para além das implicações nas escolas, condicionaram também essa investigação. É importante destacar, nesse sentido, a decisão da SEDUC-RS de adiar o desenvolvimento dos itinerários formativos nas escolas, que estava previsto para começar em 2022 nos primeiros anos do NEM. A decisão, portanto, foi de dar início aos itinerários formativos somente em 2013, a partir do segundo ano do NEM, criando, assim, os novos componentes curriculares obrigatórios para os primeiros anos do NEM desvinculados do RCG. Além disso, as arbitrariedades da SEDUC-RS na condução do NEM no RS se manifestam na forma como as Jornadas Pedagógicas foram realizadas, sobretudo pelos grupos do setor privado, promovendo uma formação desconectada e alheia ao documento RCG. Também observamos que as ementas dos novos componentes curriculares foram reiteradas ou refratadas influenciando de forma ampla nas decisões pedagógicas dos docentes, mostrando-se documentos pouco operacionais para orientar a prática concreta e cotidiana dos professores e professoras, reforçando o entendimento de que “a determinação da ação pedagógica nas escolas e nas aulas está em outro nível de decisões” para além da política curricular (SACRISTÁN, 2000, p. 147).

Nesse sentido, o conceito de atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012) mostrou-se uma ferramenta de análise importante para reiterar a tese de que as políticas não são implementadas, ou seja, o “currículo prescrito não pode nem deve ser entendido como um tratado pedagógico e um guia didático” (SACRISTÁN, 2000, p. 118). Pelo contrário, vimos que as políticas são atuadas de diferentes formas, retrabalhadas, recriadas e modeladas através de complexos processos de interpretação e tradução, crivadas de nuances, a partir da materialidade dos contextos e da subjetividade dos atores da política

(BALL, 2001; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012; 2016). Na escola Atena, os professores e as professoras interpretaram e traduziram a política do NEM, no âmbito do currículo modelado, a partir de seus pressupostos pedagógicos e ideológicos, de seus saberes docentes, conforme suas táticas de sobrevivência à política e de acordo com as respostas dos estudantes e as condições materiais da escola.

Investigar a trajetória da política do NEM no RS utilizando o conceito de atuação permitiu também enxergar a presença das questões sociológicas implicadas nesse processo, “a questão sociológica persistente da relação entre poder, agência e espaço para alternativas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 207). Apesar das ofensivas dos grupos neoliberais e neoconservadores no campo educacional, observamos a importância da resistência dos docentes participantes desta pesquisa como um confronto sistemático e não como simples desconforto, descontentamento ou negação da política. Tanto no contexto de produção de texto como no contexto da prática do NEM, as resistências mostraram-se “reflexivamente articuladas entre discursos agonistas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 193), evidenciando a correlação de forças na atuação da política. Nesses processos, a práxis (FREIRE, 2011) se mostra pela relação entre o refletir e o atuar em uma perspectiva crítica. Ademais, no contexto da prática, no âmbito da escola Atena, a noção de práxis na atuação dos atores da política deve ser entendida como a interação circular e dialética entre o planejamento, a ação e a avaliação, orientada teórica e reflexivamente conforme os objetivos pedagógicos e curriculares estabelecidos pelos docentes dos novos componentes curriculares (SACRISTÁN, 2000).

Os dados mostram também que os professores e as professoras da escola Atena, participantes desta pesquisa, buscaram valorizar os novos componentes curriculares como espaços potentes para trabalhar conhecimentos e temas que, por um lado têm sido historicamente apagados, silenciados ou negligenciados do currículo (APPLE, 2006); e por outro lado têm sido interditados, sobretudo no atual contexto político pela ofensiva da agenda política conservadora. Temas relacionados ao campo político, *fake news*, racismo, homofobia, questões sobre sexualidade e conhecimentos do campo marxista ganharam centralidade na atuação desses docentes, especialmente como tensionamento aos pressupostos hegemônicos sinalizados nas ementas desses componentes curriculares e, em última instância, personificados pelo NEM. Assim, a atuação desses professores e professoras corporifica a resistência aos movimentos de modernização conservadora pelos

grupos políticos que buscam interditar as discussões escolares em torno das pautas do campo progressista relacionadas à desigualdade de classe, raça, etnia e gênero. Podemos compreender, nesse sentido, pela atuação desses docentes, o currículo modelado na perspectiva crítica e atuado como práxis, mesmo no contexto de uma reforma alicerçada em princípios do campo econômico e conservador.

Esta pesquisa buscou evidenciar e valorizar esses espaços de resistência que precisam ser fortalecidos nas escolas públicas, nas práticas de professores e professoras da educação básica e nas pesquisas no campo do currículo, das políticas e da educação pública. Contudo, apesar dos tensionamentos e das importantes resistências à política, existem aspectos do NEM que se mostram ainda muito preocupantes no horizonte das incertezas em relação aos próximos desdobramentos do NEM. Essas preocupações referem-se, sobretudo, às repercussões dos itinerários formativos na vida escolar, no trabalho docente e especialmente na formação dos jovens, na medida em que esses itinerários passam a assumir a maior parte da carga horária do currículo do ensino médio a partir de 2023, acarretando perdas significativas tanto para os docentes quanto para os estudantes, com a dissolução de disciplinas importantes para a qualidade e garantia da formação básica.

Em função das discontinuidades da própria trajetória da política no RS e pela conjuntura de pandemia que também provocou intermitências nesse processo, esta pesquisa encontrou seus limites na realidade dos elementos do NEM que estavam em desenvolvimento durante o período deste estudo. Desse modo, não foi possível investigar como foram definidos os itinerários formativos na escola, as definições das unidades curriculares eletivas, os desdobramentos desse processo de flexibilização curricular nas escolhas dos estudantes, as implicações da política no trabalho docente e os resultados do NEM no campo das avaliações em geral.

Com as mudanças nos rumos políticos do país, pela eleição histórica do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT) como liderança do campo democrático, que dá início em 2023 a uma jornada de reconstrução da democracia, existem expectativas e anseios de que o NEM seja revogado nos próximos anos. Em carta aberta pela revogação da reforma do ensino médio (VÁRIAS ENTIDADES, 2022), destacou-se um resgate histórico dos esforços na busca por um novo projeto de ensino médio no Brasil iniciados em 2003, em um seminário realizado com o propósito de debater e propor uma política de educação

básica para o ensino médio que enfrentasse a fragmentação curricular e colocasse as juventudes no centro das discussões educacionais. “Na contramão de tudo o que vinha sendo encaminhado, temos hoje uma reforma do ensino médio que, em vez de integrar, desintegra” (VÁRIAS ENTIDADES, 2022, p. 667). Essa carta aponta inúmeras questões cruciais relacionadas ao NEM, reforçando que

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. [...] é fundamental que o próximo governo do campo democrático REVOGUE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO e abra um amplo processo de discussão sobre esta etapa da educação básica apoiado 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. (VÁRIAS ENTIDADES, 2022, p. 669-671).

Ao concluir este trabalho, as mudanças seguem acontecendo. E ainda que essa política seja interrompida no contexto de uma nova gestão do Governo Federal, os efeitos do NEM deixarão vestígios de sua existência na formação e, portanto, na vida daqueles que perfizeram essa trajetória. Assim, muitas definições que se seguiram no contexto do NEM no RS, que não estiveram ao alcance dessa investigação, indicam aspectos importantes para uma agenda de futuras pesquisas no campo da educação.

No trabalho de pesquisa, tanto as análises quanto a escrita “são sempre um compromisso e sempre limitado por falta de tempo e espaço. [...] Há muito mais no processo de pesquisa do que aquilo que chega nas páginas de artigos e de livros” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 32) – e das dissertações e teses. Assim, finalizo este trabalho reafirmando o compromisso com a construção de uma educação mais democrática e progressista, mas também reconhecendo os limites deste estudo que representa um conjunto de reflexões, questões e caminhos possíveis para novos estudos e novas perspectivas que possam somar forças nessa construção.

Referências

ABILIO, Ludmila Costhek. Uberização: a era do trabalhador *just-in-time*? **Estudos Avançados**. Vol. 34, n. 98, p. 111-126, 2020.

ABILIO, Ludmila Costhek. Uberização: Do empreendedorismo para o autogerenciamento subordinado. **Psicoperspectivas**. Valparaíso, v. 18, n. 3, p. 1-11, 2019.

ABILIO, Ludmila Costhek; AMORIM, Henrique; GROHMANN, Rafael. Uberização e plataformização do trabalho no Brasil: conceitos, processos e formas. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 23, n. 57, p. 26-56, 2021.

ALBUQUERQUE, Luís Rogério. A constituição histórica da Educação Física no Brasil e os processos da formação profissional. In: IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUCPR, Curitiba, 2009.

ALVES, Míriam Fábila; OLIVEIRA, Valdirene Alves de. Política educacional, projeto de vida e currículo do ensino médio: teias e tramas formativas. **Revista Humanidades e Inovação**. Unitins, v. 7, n. 8, p. 20-35, 2020.

AMORIM, Maria Salete Souza de. Cidadania e participação democrática. In: **II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia**. UFSC, Florianópolis, 2007.

ANTUNES, Ricardo. **O Sentido do Trabalho**. Ed. Boitempo, 1999.

APPLE, Michael W. **Conhecimento Oficial: educação democrática numa era conservadora**. Trad. Maria Isabel Edelweiss Bujes. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artmed, 1989.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Trad. Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael W. **Política Cultural e Educação**. Trad. Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.

APPLE, Michael W. **Trabalho Docente e Textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos Lima. A Reforma do Ensino Médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **Holos**. Instituto Federal de

Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Ano 34, vol. 8, p. 219-232, 2018.

ARNT, Gabriel Schenkmann. **“O que fazer na segunda-feira?” Processos de recontextualização de conhecimentos sociológicos por professores da Rede Estadual do Rio Grande do Sul**. Dissertação de Mestrado. UFRGS, 2019.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: Uma Análise de sua Contribuição para a Pesquisa em Política Educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**. Vol. 24, n. 24, p. 1-18, 2016.

AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcisio. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. In: AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcisio (Org.). **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

BALL, Stephen. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**. Porto Alegre, v.1, n.2, p. 99-116, 2001.

BALL, Stephen. Performatividade e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 35, n. 2, p.37-55, 2010.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Orgs). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

BALL, Stephen. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Londres: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **How Schools Do Policy: Policy enactments in secondary schools**. Routledge, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. O dilema das artes no ensino médio no Brasil. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFGM**, v. 7, n. 13, 2017.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos indígenas e ensino de História: a lei nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. In: BARROSO, et al (Org.). **Ensino de história: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST: Exclamação: ANPUH/RS, 2010.

BERNARDIM, Márcio Luiz; SILVA, Mônica Ribeiro da. Políticas Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional: propostas, controvérsias e disputas em face das proposições do Documento Referência da Conae 2014. **Jornal de Políticas Educacionais**. Curitiba, v. 8, n. 16, p. 23-35, 2014.

BOTTOMORE, Tom; HARRIS, Laurence; KIERNAN, V.G.; MILIBAND, Ralph. **Dicionário do pensamento marxista**. Trad. Waltensir Dutra. [Edição brasileira, revisão técnica e pesquisa bibliográfica suplementar: Antonio Moreira Guimarães]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. **Reforming Education and Changing Schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 5, de 4 de maio de 2011**. Brasília: DF. Brasil, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9915-pceb005-11-1-1&Itemid=30192>. Acesso em: 12.mar.2016.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: DF. Brasil, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&Itemid=30192>. Acesso em: 12.mar.2016.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: DF. Brasil, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 29.nov.2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: DF. Brasil, 2018f. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 22.ago.2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: DF. Brasil, 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 17.mar.2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio. Brasília: DF. Brasil, 2018b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>>. Acesso em: 17.mar.2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Documento Orientador da Portaria n.º 649/2018**. Brasília: DF. Brasil, 2018d. Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/marco-legal>>. Acesso em: 16.mai.2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília: DF. Brasil, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 11.dez.2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Altera leis e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: DF. Brasil, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em: 27.abr.2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. Brasil, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 28.nov.2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Bases Legais**. Brasília: DF. Brasil, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 11.dez.2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **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. Brasília: DF. Brasil, 2018e. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf>>. Acesso em: 16.mai.2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018**. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. Brasília: DF. Brasil, 2018c. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216>. Acesso em: 16.mai.2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009**. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Brasília: DF. Brasil, 2009. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf>. Acesso em: 12.mar.2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador**. Documento Orientador: Elaboração de Propostas de Redesenho Curricular (PRC) 2016/2017. Brasília: DF. Brasil, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=58611-doc-orientador-elaboracao-de-propostas-de-redesenho-curricular-prc-pdf&category_slug=fevereiro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16.mai.2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Distrito Federal/BR. Brasília: DF. Brasil, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 28.nov.2015.

CAETANO, Maria Raquel. As reformas educativas globais e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Textura**. Ulbra, v. 22, n. 50, p. 36-53, 2020.

CAETANO, Maria Raquel; COMERLATTO, Luciani Paz. Crise da sociedade capitalista e o esvaziamento da democracia: as reformas em curso no Brasil e a educação como mercadoria. In: AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (Orgs). **Políticas educacionais no Brasil pós-golpe**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2018.

CARLSON, Dennis; APPLE, Michael W. Teoria Educacional Crítica em tempos incertos. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira; GANDIN, Luís Armando (Orgs). **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; SILVA, Amanda da. “Ideologia de gênero” e a reestruturação do Plano Municipal de Educação de Curitiba. **Revista Práxis**. Novo Hamburgo, a. 16, n. 3, 2019.

CHAGAS, Ângela Both. **Os primeiros passos para a implementação da reforma do Ensino Médio na rede estadual do RS: projetos em disputa**. Dissertação de Mestrado. UFRGS, 2019.

CHAGAS, Ângela Both; LUCE, Maria Beatriz. Reforma do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul (Brasil): alinhamentos e resistências. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, vol. 15, e2014653, p. 1-21, 2020.

CORTINAZ, Tiago. **A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e sua relação com os conhecimentos escolares**. Tese de Doutorado. UFRGS, 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**. Maranhão, vol. 44, n. 154, p. 912-933, 2014.

DALE, Roger. A educação e o estado capitalista: contribuições e contradições. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 17-37, 1988.

DIAS, Isabel Simões. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 14, n. 1, p. 73-78, 2010.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. **Novos Estudos**. CEBRAP, São Paulo, n. 88, p. 153-179, 2010.

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

FERRETTI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória n.º 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 38, n. 139, p. 385-404, 2017.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Trad. Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50ª edição revisada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Formação profissional no 2º grau: em busca do horizonte da Educação Politécnica. **Cadernos de Saúde Pública**. Vol. 4, n. 4, Rio de Janeiro, 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho e educação: formação técnico-profissional em questão**. In: Universidade & Sociedade. São Paulo, n. 5, p. 38-42, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho: educação e tecnologia, treinamento polivalente ou formação politécnica? In: **Trabalho, educação e prática social, por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FURTADO, Renan Santos; SILVA, Vergas Vitória Andrade da. A reforma em curso no ensino médio brasileiro e a naturalização das desigualdades escolares e sociais. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, vol. 18, n. 1, p. 158-179, 2020.

GANDIN, Luís Armando. Michael Apple: a educação sob a ótica da análise relacional. In: REGO, Teresa Cristina (Org.). **Currículo e Política Educacional**. São Paulo: Revista Educação; Editora Segmento, p. 23-52, 2011.

GANDIN, Luís Armando; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reestruturação Educacional como Construção Social Contraditória. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira; GANDIN, Luís Armando (Orgs). **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GANDIN, Luís Armando; ROCHA, Adriana Rocely Viana da; VASQUES, Andrea Milán; CORRÊA, Tábata Valesca. O conceito de atuação nas políticas educacionais: um olhar sobre a avaliação escolar no contexto do Ensino Médio Politécnico. **Jornal de Políticas Educacionais**. Curitiba, vol. 14, n. 26, p. 1-17, 2020.

GAUTHIER Clermont. et al. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovik. Tradução Adelaine La Guardia Resende [et al]. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; GANDIN, Luís Armando (Orgs). **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KLEIN, Remí. Questões de Gênero e Sexualidade nos Planos de Educação. **Coisas de Gênero**. São Leopoldo, v. 1, n. 2, p. 145-156, 2015.

KRAWCZYC, Nora. A historicidade da pesquisa em política educacional: o caso do Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais**. Curitiba, vol. 6, n. 12, p. 03-11, 2012.

KRAWCZYC, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, 2011.

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

KUENZER, Acacia Zeneida. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**. Vol. 25, n. 1, p. 57-66, 2020.

KUENZER, Acácia. **O trabalho como princípio educativo**. Cortez Editora, 1998.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez T.; REIS, Juliana B. dos. Juventudes, projetos de vida e ensino médio. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, 2011.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 45, e190901, p. 1-15, 2019.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Escola sem Partido: análise de uma rede conservadora na educação. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, vol. 15, p. 1-17, 2020.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A Reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 23, e230058, p. 1-25, 2018.

LÔBO, Edilene; MORAIS, José Luís Bolzan de; NEMER, David. Democracia algorítmica: o futuro da democracia e o combate às milícias digitais no Brasil. **Revista Culturas Jurídicas**. Vol. 7, n. 17, p. 255-276, 2020.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**. Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 392-410, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Apresentação: uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. **Roteiro**. Joaçaba, v. 46, e27181, 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, p. 35-44, 1986.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 94, 2006.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 106, 2009.

MANNHEIM, Karl. A educação como técnica social. In: PEREIRA, Luiz e FORACCHI, Marialice (Org.). **Educação e sociedade**. Rio de Janeiro: Cia Ed. Nacional, 1976.

MANNHEIM, Karl. Do costume à ciência social. In: **Liberdade, poder e planificação democrática**. São Paulo: Ed. Haske Jou, 1972.

MARCHELLI, Paulo Sergio. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, vol. 12, n. 3, p. 1480-1511, 2014.

MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**. Campinas, vol. 25, n. 3 (75), p. 45-62, 2014.

MIGUEL, Iván G. Silva; TOMAZETTI, Elisete M. As competências no sistema educativo contemporâneo: estratégias da governamentalidade neoliberal. **Políticas Educativas**. Porto Alegre, vol. 7, n. 1, p. 43-59, 2013.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Direito & Práxis**. Rio de Janeiro, vol. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 17, n. 49, 2012.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. In: Anais: **Encontro Internacional de Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2006.

PINHEIRO, Sílvia Silva Martins; Souza, Marcia de Paula; GUIMARÃES, Karoline Claudino. Uberização: a precarização do trabalho no capitalismo contemporâneo. **Serviço Social em debate**. Vol. 1, n. 2, p. 53-68, 2018.

REIS, Jonas Tarcísio; CORSETTI, Berenice; VIZZOTTO, Liane. Financiamento do Ensino Médio: implicações do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio do MEC no Ensino Médio Politécnico implementado no Rio Grande do Sul. In: **Anais do 3º Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA)**, Gramado/RS. FAURGS, p. 461-476, 2015.

RICARDO, Elio Carlos. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.40, n.140, p. 605-628, maio/ago. 2010.

RIO GRANDE DO SUL, Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 2, de 10 de maio de 2017**. Orienta o Sistema Estadual de Ensino quanto à aplicação da Lei federal nº 13.415. Disponível em: <<http://www.ceed.rs.gov.br/conteudo/13814/parecer-n%c2%ba-0002-2017>>. Acesso em: 16.mai.2020.

RIO GRANDE DO SUL, Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 340, de 21 de março de 2018**. Define as Diretrizes Curriculares para a oferta do Ensino Médio no Sistema Estadual de Ensino. Disponível em: <<http://www.ceed.rs.gov.br/conteudo/21370/resolucao-n%c2%ba-0340-2018>>. Acesso em: 16.mai.2020.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular Gaúcho Ensino Médio (Documento Preliminar)**. Porto Alegre: SEDUC/RS. 2020.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular Gaúcho Ensino Médio**. Porto Alegre: SEDUC/RS. 2021. Disponível em: <<https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/24135335-referencial-curricular-gaucha-em.pdf>>. Acesso em: 21.01.2022.

ROSA, Maria V. de F. P. do Couto; ARNOLDI, Marlene A. G. Colombo. **A Entrevista na Pesquisa Qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROSA, Sanny S. da; PONCE, Branca Jurema. Políticas curriculares para a educação básica: contribuições da Revista e-Curriculum para o estado da arte da questão (2010-2015). **Revista e-Curriculum**. São Paulo, vol. 14, n. 2, p. 625-652, 2016.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. Da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALES, Márcia Castilho. Como desenvolver uma formação emancipatória? Indústria 4.0, uberização e trabalho digital no pós-pandemia. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 15, n. 32, p. 359-374, 2021.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Graziella Souza dos. O avanço das políticas conservadoras e o processo de militarização da educação. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 15, e2015348, p. 1-19, 2020.

SANTOS, Kaliana Silva; GONTIJO, Simone Braz Ferreira. Ensino médio e projeto de vida: possibilidades e desafios. **Rev. Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**. Brasília/DF, v. 2, n. 1, p. 19-34, 2020.

SARAIVA, Mateus; CHAGAS, Ângela Both; LUCE, Maria Beatriz. As disputas em torno dos projetos para o ensino médio no Brasil: bibliografia em análise. **Revista Ciências Humanas**. Frederico Westphalen, vol. 20, n. 3, p. 48-68, 2019.

SARAIVA, Mateus; CHAGAS, Ângela Both; LUCE, Maria Beatriz. Não está calado quem peleia: debate sobre o ensino médio no Rio Grande do Sul. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 16, n. 35, p. 419-442, 2022.

SAUL, Ana Maria. O pensamento de Paulo Freire na educação brasileira: análise de sistemas de ensino a partir de 1990. **Currículo sem Fronteiras**. Porto Alegre, vol. 12, n. 3, p. 37-56, 2012.

SAUL, Ana Maria. Políticas e práticas educativas inspiradas no pensamento de Paulo Freire: pesquisando diferentes contextos. **Currículo sem Fronteiras**. Porto Alegre, vol. 14, n. 3, p. 129-142, 2014.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; RIBEIRO, Elina Renilde de Oliveira. Contornos do Estado Avaliador no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 31, n. 78, p. 723-741, 2020.

SILVA RIBEIRO, Maria Simone. **PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR (ProEMI): análise a partir do conceito de inovação e integração curricular**. Dissertação de Mestrado. UFPA, 2018.

SILVA, Ileize Luciana Fiorelli; ALVES NETO, Henrique Fernandes; VICENTE, Daniel Vitor. A proposta da Base Nacional comum Curricular e debate entre 1988 e 2015. **Ciências Sociais Unisinos**. São Leopoldo, vol. 51, n. 3, p. 330-342, 2015.

SILVA, Joviano de Sousa. **Instituição, implementação e revogação da lei 10.639/03: uma discussão genealógica**. Dissertação de Mestrado. UNILAB, 2018.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, vol. 34, e214130, p. 1-15, 2018a.

SILVA, Mônica Ribeiro da. O golpe no ensino médio em três atos que se completam. In: AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (Orgs). **Políticas educacionais no Brasil pós-golpe**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2018b.

SILVA, Rosane Antunes da. **Avaliar é Tri: uma discussão da proposta do estado do RS**. Trabalho de Conclusão de Curso. UERGS, 2022.

SILVA, Teresinha Maria Neli. **A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador**. São Paulo: EPU, 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de Sociologia da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teorias do Currículo: uma introdução crítica**. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto/Portugal: Porto Editora, 2000.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 553-603, 2020.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em sociologia da educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TEODORO, Elinilze Guedes; SANTOS, Rosineide Lourinho. O trabalho como princípio educativo na educação profissional. **Revista de Ciências Humanas**. Vol. 11, n. 1, p. 151-162, 2011.

VÁRIAS ENTIDADES. Carta Aberta pela revogação da reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017). **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 16, n. 35, p. 667-682, 2022.

VILELA, Mariana Lima; SELLES, Sandra Escovedo. É possível uma Educação em Ciências crítica em tempos de negacionismo científico? **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**. Florianópolis, v. 37, n. 3, p. 1722-1747, 2020.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura**. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. Currículo em tempos plurais: uma experiência no ensino médio. In: AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (Orgs). **Ensino Médio: projetos em disputa**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2015.

Apêndices

**Documentos elaborados pela autora utilizados na pesquisa:
termos de consentimento informado e roteiros de entrevistas semiestruturadas**

Termo de consentimento informado encaminhado ao Consultor do CONSED para gestão do NEM no RS:

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A tese de doutorado da estudante Tábata Valesca Corrêa busca compreender como têm sido os primeiros passos na atuação da Reforma do Ensino Médio no estado do Rio Grande do Sul. Os objetivos deste estudo são entender o processo de organização da flexibilização curricular por meio dos itinerários formativos no contexto educacional do Rio Grande do Sul e examinar as dinâmicas envolvidas nas definições dos referenciais curriculares para os itinerários formativos. A partir de tal estudo, pretende-se contribuir para o debate sobre a Reforma do Ensino Médio, especialmente em relação às possibilidades e desafios da flexibilização curricular. Para que tal pesquisa possa ser realizada, tem-se como estratégia metodológica a realização de entrevistas com sujeitos-atores que fazem parte do processo de atuação da Reforma do Ensino Médio no estado do Rio Grande do Sul. Também será realizada análise de documentos dessa política.

A participação na pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa participante. Se, no decorrer da pesquisa, o participante resolver não mais continuar ou cancelar o uso das informações prestadas, terá toda a liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer consequência.

A pesquisadora responsável pela pesquisa é estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sendo orientada pelo Professor Dr. Luís Armando Gandin. Compromete-se a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente.

Declaração

Eu _____, portador/a do documento _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de meu depoimento na entrevista para que seja analisado pela pesquisa realizada pela estudante Tábata Valesca Corrêa, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para que seja usada integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, a partir da presente data.

Fui informado das finalidades, objetivos e metodologia da investigação proposta na pesquisa. Estou disposto a participar da mesma, através de entrevista, que devido à pandemia será realizada virtualmente. Minhas dúvidas foram dirimidas e sei que poderei solicitar outros esclarecimentos. Além disso, sei que terei a liberdade de retirar meu consentimento de participação a qualquer momento. Por último, compreendo que minhas declarações serão utilizadas de forma ética guardando minha identidade nominal, porém, em função do cargo público que ocupo/ocupe, estou ciente de que essas informações poderão ser identificadas nominalmente caso sejam buscadas pelos/as leitores/as da pesquisa.

Porto Alegre, 9 de agosto de 2021.

Participante da pesquisa

Tábata Valesca Corrêa – Pesquisadora
(Contato: valesca_tab@hotmail.com)

Roteiro de questões elaborado para entrevista com o Consultor do CONSED para gestão do NEM no RS:

- 1- Gostaria que você começasse me contando como o estado do RS, enquanto sistema educacional, se organizou/ tem se organizado para implementar a reforma.
- 2- Como foi pensada a flexibilização curricular?
- 3- A flexibilização na BNCC se expressa por uma organização ampla e não seriada dos conhecimentos dentro das áreas. A BNCC refere-se à formação geral do currículo escolar. Logo, não se reporta à parte diversificada, que são os itinerários de aprofundamento. Como então foi feita a utilização da BNCC para construção dos itinerários? Como foi feito esse trabalho no RS?
- 4- Foram utilizados outros referenciais/ materiais de apoio nessa construção, além da BNCC? Quais?
- 5- Sobre a presença da temática de Gênero no RCG. Para além de ter surgido como demanda no relatório de Escuta, houve algum outro fator nesse processo que tenha motivado que essa temática tenha aparecido no documento?
- 6- Houve algum conflito/ embate em torno das questões de gênero, etnia e raça, no trabalho com a equipe de professores/as que construíram o RCG? Ou por parte de algum outro grupo nesse processo?
- 7- Houve participação da iniciativa privada nesse processo. E de instituições públicas, universidades, pesquisadores? Movimentos sociais?

Termo de consentimento informado encaminhado aos docentes redatores do RCG:

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A tese de doutorado da estudante Tábata Valesca Corrêa busca compreender como têm sido os primeiros passos na atuação da Reforma do Ensino Médio no estado do Rio Grande do Sul. Os objetivos deste estudo são entender o processo de organização da flexibilização curricular por meio dos itinerários formativos no contexto educacional do Rio Grande do Sul e examinar as dinâmicas envolvidas nas definições dos referenciais curriculares para os itinerários formativos. A partir de tal estudo, pretende-se contribuir para o debate sobre a Reforma do Ensino Médio, especialmente em relação às possibilidades e desafios da flexibilização curricular. Para que tal pesquisa possa ser realizada, tem-se como estratégia metodológica a realização de entrevistas com sujeitos-atores que fazem parte do processo de atuação da Reforma do Ensino Médio no estado do Rio Grande do Sul. Também será realizada análise de documentos dessa política.

A participação na pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa participante. Se, no decorrer da pesquisa, o participante resolver não mais continuar ou cancelar o uso das informações prestadas, terá toda a liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer consequência.

A pesquisadora responsável pela pesquisa é estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sendo orientada pelo Professor Dr. Luís Armando Gandin. Compromete-se a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente.

Declaração

Eu _____, portador/a do documento _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de meu depoimento na entrevista para que seja analisado pela pesquisa realizada pela estudante Tábata Valesca Corrêa, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para que seja usada integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, a partir da presente data.

Fui informado/a das finalidades, objetivos e metodologia da investigação proposta na pesquisa. Estou disposto/a a participar da mesma, através de entrevista, que devido à pandemia será realizada virtualmente. Minhas dúvidas foram dirimidas e sei que poderei solicitar outros esclarecimentos. Além disso, sei que terei a liberdade de retirar meu consentimento de participação a qualquer momento. Por último, compreendo que minhas declarações serão utilizadas de forma ética e terão caráter confidencial, sendo divulgados apenas dados gerais dos participantes da pesquisa, sem sua identificação.

Porto Alegre, ____ de novembro de 2021.

Participante da pesquisa

Tábata Valesca Corrêa – Pesquisadora
(Contato: valesca_tab@hotmail.com)

Roteiro de questões elaborado para entrevista com docentes redatores do RCG:

1. Gostaria de começar te perguntando qual foi a sua motivação para participar da construção dos RCG? Como você soube da seleção? Como foi essa seleção?
2. Ao iniciar esse trabalho, já existiam alguns materiais definidos pela SEDUC? A partir de que momento e de que materiais vocês começaram a construção do RCG?
3. Qual foi o papel da BNCC nessa construção? Como ela ajudou/ contribuiu nesse trabalho?
4. A proposta de itinerários formativos integrando todas as áreas partiu da equipe de professores? Ou foi uma proposta da SEDUC-RS?
5. Houve alguma formação pra orientar esse trabalho de construção do RCG? Como foi? Que ações foram realizadas?
6. Sobre a construção das matrizes curriculares:
Para a Parte Geral Básica: Vocês definiram uma matriz específica para cada componente/ individualmente? Ou foi uma construção coletiva por área/ interdisciplinar?
Em relação aos itinerários formativos:
 - O modelo de itinerários integrados, com área focal e áreas complementares, foi uma iniciativa da equipe de redatores? Ou foi proposta pela SEDUC?
 - Houve algum conflito de interesses nessa construção, alguma disputa/ negociação pra garantir algum conteúdo no currículo?
7. Vocês trabalharam com conteúdos/ objetos do conhecimento ou apenas com habilidades e competências? Isso dificultou ou facilitou para pensar a construção curricular?
8. De que forma as questões de gênero etnia e raça, presentes no documento, foram trabalhadas pela equipe? Isso partiu dos professores? Foi alguma demanda específica?
9. Houve alguma tentativa de interditar a discussão dessas temáticas?
10. Como os Projetos de Vida foram pensados pra acontecer na prática? Houve uma proposição pra trabalhar esse componente curricular ou cada escola vai organizar à sua maneira, conforme suas próprias demandas e condições?
11. A versão preliminar do documento tinha 10 modelos de itinerários integrados por áreas. Depois, a versão final ficou apenas com 1 proposta/ modelo de itinerário. Você sabe me dizer de quem foi e quais as razões para essa decisão?
12. Como foi a definição dos novos componentes curriculares obrigatórios? Foi uma decisão coletiva ou foi uma decisão da secretaria?
13. Qual foi o maior desafio (ou desafios) nesse processo de construção do RCG?

Termo de consentimento informado encaminhado aos docentes da escola Atena:

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A tese de doutorado da estudante Tábata Valesca Corrêa busca compreender como têm sido os primeiros passos na atuação da Reforma do Ensino Médio no estado do Rio Grande do Sul. Os objetivos deste estudo são entender o processo de organização da flexibilização curricular do “Novo Ensino Médio” no contexto educacional do Rio Grande do Sul e examinar as dinâmicas envolvidas nas definições dos referenciais curriculares para os novos componentes curriculares. A partir de tal estudo, pretende-se contribuir para o debate sobre a Reforma do Ensino Médio, especialmente em relação às possibilidades e desafios da flexibilização curricular. Para que tal pesquisa possa ser realizada, tem-se como estratégia metodológica a realização de entrevistas com sujeitos-atores que fazem parte do processo de atuação da Reforma do Ensino Médio no estado do Rio Grande do Sul. Também será realizada análise de documentos dessa política.

A participação na pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa participante. Se, no decorrer da pesquisa, o participante resolver não mais continuar ou cancelar o uso das informações prestadas, terá toda a liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer consequência.

A pesquisadora responsável pela pesquisa é estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sendo orientada pelo Professor Dr. Luís Armando Gandin. Compromete-se a elucidar devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente.

Declaração

Eu _____, portador/a do documento _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de meu depoimento na entrevista para que seja analisado pela pesquisa realizada pela estudante Tábata Valesca Corrêa, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para que seja usado integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, a partir da presente data.

Fui informado/a das finalidades, objetivos e metodologia da investigação proposta na pesquisa. Estou disposto/a a participar da mesma, através de entrevista, que devido à pandemia poderá ser realizada virtualmente. Minhas dúvidas foram dirimidas e sei que poderei solicitar outros esclarecimentos. Além disso, sei que terei a liberdade de retirar meu consentimento de participação a qualquer momento. Por último, compreendo que minhas declarações serão utilizadas de forma ética e terão caráter confidencial, sendo divulgados apenas dados gerais dos participantes da pesquisa, sem sua identificação.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2022.

Participante da pesquisa

Tábata Valesca Corrêa – Pesquisadora
(Contato: valesca_tab@hotmail.com)

Roteiro de questões elaborado para entrevista com docentes da equipe pedagógica da escola Atena:

Há quanto tempo trabalha na escola? _____ Qual função? _____
Há quanto tempo está como supervisor/a? _____

1. Como foi a repercussão da Reforma do EM na escola lá em 2016/ 2017? Houve muita resistência? Houve alguma leitura positiva dessas mudanças?
2. Em 2019, a escola passou a ser piloto da reforma. Qual foi a motivação pra essa adesão?
3. Vocês haviam iniciado na escola um trabalho de construção dos itinerários em 2019. Como foi pensado/ organizado e executado aquele processo?
- Aquela discussão teve alguma continuidade? Hoje se pensa em recuperar aquele trabalho lá de 2019 de alguma forma pra pensar os itinerários, apesar das imposições da secretaria?
4. Em relação ao currículo comum, vocês têm conseguido realizar algum planejamento coletivo (por área)? Isso foi possível em algum momento? De que forma?
5. A BNCC e o RCG contribuíram na organização e planejamento curricular do NEM? Como?
6. Em relação à parte diversificada do currículo, houve algum momento de discussão coletiva/ planejamento sobre os novos componentes curriculares?
7. Como foi a escolha dos professores que assumiram os novos componentes? Houve resistência? Houve vontade/ motivação de alguns professores de assumir?
8. Como tem sido o processo de definição e oferta das unidades curriculares eletivas?
9. Como os novos componentes curriculares são contemplados na avaliação dos estudantes?
10. A formação (Jornadas Pedagógicas) oferecida pela SEDUC tem contribuído para pensar essas mudanças e as práticas na escola? Como?
11. A escola teve alguma proposta de parceria com alguma instituição ou algum setor privado pra implementar o NEM?
12. Em relação à possível oferta de 20% do EM na modalidade à distância (30%noturno; 80%EJA), isso tem sido discutido como possibilidade na escola? Houve alguma proposta para essa oferta?
13. Como tem sido o apoio financeiro do poder público para a implementação do NEM?
14. Vocês destacariam algum avanço que consideram positivo nesse processo? E quais os maiores desafios?

Roteiro de questões elaborado para entrevista com docentes dos novos componentes curriculares do NEM na escola Atena:

Formação:	
Quanto tempo de atuação no magistério:	
Quanto tempo de atuação na escola:	
Situação de trabalho na escola:	<input type="checkbox"/> Contratação <input type="checkbox"/> Nomeação
Carga horária de trabalho na escola:	
Disciplina/s em que atua:	
Turmas em que atua:	<input type="checkbox"/> 1º ano <input type="checkbox"/> 2º ano <input type="checkbox"/> 3º ano
Novo(s) componente(s) curricular(es) em que atua:	<input type="checkbox"/> Mundo do Trabalho
	<input type="checkbox"/> Cultura e Tecnologias Digitais
	<input type="checkbox"/> Projeto de Vida

1. Qual foi sua motivação pra assumir esse novo componente curricular?
2. Como você compreende a proposta do novo componente para o currículo da escola e para a formação dos teus alunos e alunas? Qual a tua leitura desse componente?
3. Você participou de alguma formação específica sobre o componente curricular? Como foi?
4. Na escola, vocês conseguiram fazer uma discussão que ajudasse nesse trabalho?
5. Como você realiza o planejamento desse novo componente curricular?
6. Teve participação de alunas e alunos em algum momento do planejamento? De que forma?
7. Como você organiza a sua prática na sala de aula pra trabalhar esse novo componente? Você pode me dar um exemplo de atividades; me contar um pouco sobre a rotina da aula; quais são os objetivos pensados pra esse componente curricular e sua avaliação?
8. O RCG e a BNCC tiveram alguma importância no teu planejamento e na tua prática? Esses documentos ajudaram no teu trabalho com esse novo componente? De que forma?
9. Como é, pra você, trabalhar com competências e habilidades? Quais os seus desafios e avanços?
10. Tem sido possível realizar um trabalho interdisciplinar com esse componente? Pode me dar exemplos dessas tentativas?
11. Vocês haviam iniciado na escola um trabalho de construção dos itinerários formativos em 2019. Como foi pensado/ organizado e executado aquele processo?
12. Você gostaria de destacar algum avanço importante ou algum desafio nesse contexto do NEM?

Anexos

Ementas dos novos componentes curriculares do NEM gaúcho



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO DA SECRETARIA

OFÍCIO GAB/DP/SEDUC Nº 35/2022

Porto Alegre, 31 de janeiro de 2022.

Aos Coordenadores Regionais de Educação

Assunto: Orientação quanto à divulgação e encaminhamento das ementas de novos componentes curriculares do Ensino Médio Gaúcho

Prezados Coordenadores,

Considerando a implementação do Ensino Médio Gaúcho que inicia em 2022, encaminhamos nos links abaixo e nos documentos anexos, as ementas dos componentes curriculares: **Mundo do Trabalho, Projeto de Vida e Cultura e Tecnologias Digitais**, os quais integram os Itinerários Formativos do currículo do Ensino Médio Gaúcho.

Esse material deve subsidiar o trabalho nos aspectos Pedagógicos e de Recursos Humanos de cada Regional e suas respectivas escolas.

Links de acesso:

✓ CULTURA E TECNOLOGIAS DIGITAIS

<https://drive.google.com/file/d/1FD0yau6NpbYdOcdedS23B1EEt6ZGVHs/view?usp=sharing>

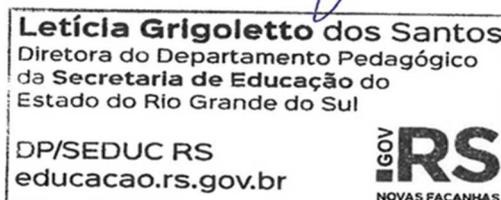
✓ PROJETO DE VIDA

<https://drive.google.com/file/d/1E0YkgcsA3BA1W5O88yrTJwO9F6TCtcN3/view?usp=sharing>

✓ MUNDO DO TRABALHO

https://drive.google.com/file/d/1vuvbkXhIH0OkDZz_q9K8UNF3aQmCf_F9/view?usp=sharing

Atenciosamente,





GOVERNO DO ESTADO
RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

ENSINO MÉDIO

Nome do componente curricular: CULTURA E TECNOLOGIAS DIGITAIS

Carga horária semanal: 2 períodos.

Ano: 1º.

Ementa:

O componente curricular de Cultura e Tecnologias Digitais aborda os diversos sentidos e conceitos de tecnologia, seus contextos, implicações e impactos no mundo cotidiano, bem como, as potencialidades e perspectivas de qualificação social da vida humana. A potencialização das habilidades para pesquisa utilizando recursos tecnológicos, a facilidade da produção e o incentivo à autoria, são facilidades que advém com a cultura digital que viabiliza a comunicação e veiculação de ideias e reflexões. O compromisso social e a responsabilidade com as informações, o uso, manuseio e finalidades das tecnologias digitais são aprendizados potentes para o encaminhamento da sociedade do futuro, a aprofundamento das relações humanas, a formação integral e instituição de comportamentos responsáveis consigo próprio, com os demais indivíduos e com o mundo. A partir das escolhas realizadas pelos jovens estudantes, inúmeras possibilidades e empecilhos se materializam a partir dos modos, meios e fins que a cultura digital pode assumir. Nesse contexto, conforme preconiza a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), a Cultura Digital consiste em uma das 10 competências essenciais a serem desenvolvidas nos estudantes frente ao mundo do trabalho contemporâneo, no qual o uso das tecnologias digitais faz parte indissociável do seu dia a dia. Pensar crítica e reflexivamente as circunstâncias desencadeadas com o advento das tecnologias digitais e a instituição de uma cultura digital como ferramenta cultural, o que implica uma *práxis* interdisciplinar que permeie as áreas do conhecimento da Formação Geral Básica.

Perfil Docente:

Professores licenciados e/ou com formação pedagógica nas diversas áreas do conhecimento. Embora não seja exigida formação em Graduação específica, é necessário que o professor tenha fluência digital, ou seja, que usualmente faça a integração presencial/virtual e conheça a ambiência/familiaridade tecnológica. Essa fluência digital refere-se à utilização dos recursos tecnológicos digitais de modo integrado, em que o professor faz uso dos artefatos e produz conteúdo/material através deles de forma crítica, reflexiva e criativa. Sendo assim, quanto mais contato com os recursos, mais familiaridade o usuário adquire e com isso as possibilidades de uso se ampliam. Portanto, faz-se necessária a constante atualização para acompanhar as mudanças provocadas pelos avanços tecnológicos, os quais modificam a sociedade.

Pressupostos Metodológicos:

Para este componente curricular, a dinamização da ação pedagógica prima pelo protagonismo juvenil e aproxima a Formação Geral Básica aos Itinerários Formativos, ao Projeto de Vida, ao Mundo do Trabalho e às unidades curriculares Eletivas, processos que se realizam com apoio de laboratórios, oficinas, observatórios, incubadoras, grupos de estudos e de pesquisas com temáticas e metodologias ampliadas e diversificadas, produções textuais, vídeos, teorizações, análises, comunicações, debates, participações em conferências públicas, visitas de conhecimento, identificações de problemas, elaboração de propostas, criações artísticas, leituras, reflexões e interpretações. Os procedimentos metodológicos visam reconhecer, compreender e atuar na realidade social em que estão inseridos os estudantes - o mundo real e virtual no qual vivem - pressupondo a importância das práticas educadoras, o experienciar e investigar, desde o ambiente escolar, as possibilidades do mundo contemporâneo.

No Capítulo em que o Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (RCGEM) orienta para o trabalho pedagógico com competências e habilidades, destaca que

“A partir da aprovação da BNCC, a Educação Básica passa a trabalhar nesta perspectiva teórico-metodológica: os conteúdos deixam de ser centrais e passam a ser instrumentos para desenvolver competências e habilidades individuais e coletivas” (RS, RCGEM, 2021).

Dessa forma, considera-se imprescindível que as habilidades do componente tenham relação direta com as competências gerais e específicas da BNCC. Salienta-se que as

habilidades deste componente também têm relação estreita com as Competências específicas das áreas do conhecimento, indicadas nesta ementa. Os conhecimentos devem ser vistos como o meio para o desenvolvimento das habilidades e competências. Considera-se, portanto, a Cultura e as Tecnologias Digitais como linguagens de domínio para o estudante.

COMPETÊNCIAS GERAIS (CG) E ESPECÍFICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

COMPETÊNCIAS GERAIS (CG) – BNCC

Competência 1: Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Competência 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Competência 5: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Competência 7: Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS (LGG)

Competência 2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.

Competência 7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE ÁREA DE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS (MAT)

Competência 1. Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das Ciências da Natureza e Humanas, das questões socioeconômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios, de modo a contribuir para uma formação geral.

Competência 2. Propor ou participar de ações para investigar desafios do mundo contemporâneo e tomar decisões éticas e socialmente responsáveis, com base na análise de problemas sociais, como os voltados a situações de saúde, sustentabilidade, das implicações da tecnologia no mundo do trabalho, entre outros, mobilizando e articulando conceitos, procedimentos e linguagens próprios da Matemática.

Competência 3. Utilizar estratégias, conceitos, definições e procedimentos matemáticos para interpretar, construir modelos e resolver problemas em diversos contextos, analisando a plausibilidade dos resultados e a adequação das soluções propostas, de modo a construir argumentação consistente.

Competência 5. Investigar e estabelecer conjecturas a respeito de diferentes conceitos e propriedades matemáticas, empregando estratégias e recursos, como observação de padrões, experimentações e diferentes tecnologias, identificando a necessidade, ou não, de uma demonstração cada vez mais formal na validação das referidas conjecturas.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS (CNT)

Competência 1. Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas interações e relações entre matéria e energia, para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e global.

Competência 3. Investigar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS (CHS)

Competência 1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

Competência 5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

Competência 6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Matriz Curricular de Cultura e Tecnologias Digitais - 2022		
COMPETÊNCIAS/ HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Competências: CG 1 e 5, LGG 7 e CHS 6 Habilidade: Reconhecer a tecnologia no âmbito de comunicação e informação entendendo sua relação na construção na evolução da sociedade	Tecnologias da Informação e Comunicação	Introdução ao conceito de tecnologia até o cenário digital
		Meios de comunicação digital e letramento midiático
		Pesquisa, curadoria e produção de conteúdo no ambiente digital
		Proteção e segurança em ambiente digital (Marco Civil e LGPD)
		Ética e interatividade nas redes (responsabilidade)
Competências: CG 1 e 5. Habilidade: Analisar as diferenças existentes entre as possibilidades dos dispositivos móveis dos fixos e como é sua	Conectividade e Ambiente "Interativo"	Evolução comunicacional e cibercultura
		Tecnologias emergentes e interativas
		Impactos da sociedade remota

relação com o usuário e a sociedade		Mobile First
Competências: CG 4 e 5, LGG 2 e 7, CHS 5 Habilidade: Reconhecer e colaborar para a construção de uma cultura de acessibilidade por meio da tecnologia e comunicação	Acessibilidade na Tecnologia	Fundamentos de acessibilidade e Tecnologias Assistivas
		Contextos de atuação: Deficiências Visuais, Auditivas, Motoras e Cognitivas
		Diretrizes de Acessibilidade para o Conteúdo da Web
		Criando uma cultura de acessibilidade
Competências: CG 5 e 7, LGG 7, MAT 3 e 5, CNT 3 Habilidade: Compreender as bases para a construção de uma linha de raciocínio por meio da lógica, entendendo seus processos, suas problemáticas e uma construção de conclusão	Introdução à Lógica	Fundamentos filosóficos do raciocínio lógico
		Argumentação por meio de paradoxos
		Linha de raciocínio e storytelling
		Processos e fluxograma
Competências: CG 5 e 7, LGG 2, MAT 2,3 e 5, CNT 3, CHS 1 Habilidade: Identificar situações problemas por meio de uma análise mais profunda, sugerindo assim ações para a resolução do caso com planejamento prévio e acompanhamento de sua execução	Resolução de Problemas	Identificação e análise do problema
		Definição de objetivos e metas
		Planejamento e implementação de ações
		Execução da ação
Competências: CG 5 e 7, MAT 1, 2, 3, 4 e 5, CNT 3, CHS 1 Habilidade: Analisar os dados para evidenciar informações relevantes e assertivas, proporcionando argumentos claros para hipóteses e decisões baseada em dados	Análise de Dados	Conceito de dados, informações e conhecimento
		Curadoria de dados e informações
		Organização de dados e identificando padrões
		Construção de soluções e experimentações por meio de algoritmos
		Apresentação de resultados obtidos
Competências: CG 5, MAT 1 e 5, CHS 1. Habilidade: Compreender o planejamento e as principais metodologias de gestão de tarefas com o uso e suporte da tecnologia	Gestão de Projetos	Pensamento Lean
		Planejamento e cronograma
		Acompanhamento e priorização de tarefas
		Plataformas e recursos necessários para a pesquisa
Competências: CG 1, 5 e 7, LGG 2 e 7, MAT 1, 2, 3, 4 e 5, CNT 1 e 3, CHS 1, 5 e 6	Construindo um projeto com recursos digitais	A tecnologia como facilitadora em projetos sociais
		Construção coletiva de soluções

Habilidade: Agir à partir de análises dos dados e suas conclusões obtidas de maneira a trabalhar sua percepção individual e coletiva dentro de um ambiente social, tendo em vista os desdobramentos em prol de um bem comum		Propriedade intelectual e direitos de uso
		Impacto social em projetos digitais
Competências: CG 4 e 5, LGG 7, MAT 1, CNT 3 Habilidade: Expressar suas informações e conhecimentos obtidos de maneira clara e inclusiva, por meio de recursos gráficos e dados obtidos durante a execução das ações, utilizando diferentes tecnologias, ferramentas e linguagens	Apresentação de um projeto	Fundamentos de design para comunicação
		Construção de gráficos e infográficos
		Desenvolvimento de um relatório de pesquisa
		Desenvolvimento de uma apresentação de projeto

LEGENDA:

CG: Competência Geral da BNCC

LGG: Competência específica de Linguagens

CHS: Competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

CNT: Competência específica de Ciências da Natureza e suas Tecnologias

MAT: Competência específica de Matemática e suas Tecnologias

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular para Ensino Médio**. MEC, 2018.

RS. **Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio**, SEDUC - RS, 2021.

Sugestões de referenciais bibliográficos e materiais pedagógicos:

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

DINIZ, P. H. C. **Ciência e tecnologia: origem, evolução e perspectiva**. Belo Horizonte: BDMG, 2011.

RAABE, André. **Pensamento Computacional para Educadores**. 2016.

SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sérgio (orgs). **Cultura Digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editorial Ltda., 2009.

TEDESCO, Juan Carlos; BERLINER, C. **Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?** São Paulo: Cortez, 2004.

WILLIAMS, T. I. **História das invenções: do machado de pedra às tecnologias da informação**. Belo Horizonte: Autêntica/Gutenberg, 2009.



ENSINO MÉDIO

Nome do componente curricular: MUNDO DO TRABALHO

Carga horária semanal: 2 períodos.

Ano: 1º.

Ementa:

O século XXI apresenta marcas da complexidade social, cultural, científica e tecnológica, em permanente e rápida evolução, exigindo capacidade crítica e percepção aguçada para entender as reais possibilidades e condições de inserção na sociedade, no mundo do trabalho e da produção. A educação pode auxiliar as juventudes no discernimento acerca das escolhas profissionais, despertar para alternativas de trabalho e as diversas possibilidades que possam ser objeto de criação, de ação protagonista e criativa e, também, do posicionar-se com perspectivas de realização e participação na dinâmica socioeconômica. Refletir acerca dos desafios e das possibilidades das juventudes para o mundo do trabalho no século XXI e pensar as perspectivas para inovar, empreender e potencializar intervenções, protagonismos, na sociedade contemporânea, constituem horizontes para uma ação educativa-empreendedora.

O componente Mundo do Trabalho tem o objetivo de suscitar discussões acerca da formação dos estudantes no que se refere à inserção social através do trabalho e renda. O Ensino Médio tem o compromisso de orientar os jovens estudantes nas definições do seu futuro pessoal e profissional, visando ao sucesso do seu projeto de vida. Atitudes e comportamentos saudáveis e éticos são importantes para projetar cenários favoráveis à inserção no mundo do trabalho, do aperfeiçoamento da formação pessoal, técnica e/ou universitária. Desse modo, estudar as diferentes modalidades e cursos que habilitam profissões, pesquisar vocações econômicas e campos de atuação profissional, conhecer as demandas de qualificação e de trabalho em diferentes escalas, são imprescindíveis para escolha de Itinerários Formativos que conjuguem seus desejos com as possibilidades reais de inserção social e profissional. Compreender o mundo do trabalho se coloca para além da profissionalização juvenil precoce porque objetiva

envolver e acompanhar as características, evoluções, transformações, surgimento e diálogo com as novas ocupações e com as novas potencialidades profissionais, oportunizando a realização das escolhas na dinâmica sócio-histórica, ética-política, científico-cultural e econômico-financeira.

Perfil Docente:

Preferencialmente Licenciados/as em Ciências Humanas e afins (Sociologia, Filosofia, Geografia, História, Psicologia) ou outra licenciatura com pós-graduação e/ou experiência docente comprovada com a temática de educação e trabalho e da *práxis* interdisciplinar, comprometidos/as com pensar o mundo do trabalho sob a ótica da realização pessoal, humana, profissional e social, sustentados por horizontes da cidadania e da ética. A docência deve ser exercida considerando o planejamento coletivo constante entre profissionais das áreas do conhecimento e das áreas técnicas e profissionais, com dialogicidade e em consonância com a filosofia da escola e as proposições do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (RCGEM). Para a docência do componente Mundo do Trabalho espera-se uma abertura ao diálogo permanente com a comunidade escolar e com o setor produtivo local. O componente curricular deve valorizar o Professor pesquisador e o cultivo da autoria como métodos próprios de formação, produção e de trabalho pedagógico com condições de visualizar horizontes de autonomia científica e protagonismo.

Pressupostos Metodológicos:

O componente curricular Mundo do Trabalho convida os estudantes a refletirem, de forma mais estruturada, sobre seus interesses profissionais, afinal de contas, antever uma trajetória profissional pode ser um passo desafiador. Além da falta de informação sobre o mundo do trabalho, muitas vezes, nesse processo, eles vivenciam conflitos internos, como o medo de fazer escolhas das quais se arrependarão. Há casos em que, por razões como dificuldades financeiras ou pressão familiar, os estudantes não têm a percepção de que podem fazer escolhas sobre o seu futuro profissional, planejar rotas e caminhos em direção ao que desejam ou mesmo construir um repertório de práticas profissionais para embasar suas escolhas. Além de objetivar o reconhecimento das profissões, o componente deve oportunizar conhecimentos acerca de conceitos relevantes para a formação cidadã com metodologia dinâmica e integral das juventudes em momentos de escolhas pessoais e profissionais estimulando o seu protagonismo. Compreender conceitos, estudar a dinâmica do mundo do trabalho, desenvolver pesquisas acerca das temáticas em diversos e plurais ambientes, produzir

materiais textuais e visuais e sistematizar espaços de diálogo, participar em eventos, palestras, seminários e debates, incentivar a criatividade, são metodologias e procedimentos primordiais. Este componente deve pensar a realidade local e global, valorizar os conhecimentos prévios dos jovens, organizar visitas guiadas a empresas, empreendimentos do território, da região e entrevistas com profissionais de diversas áreas, organizar leituras para discussões e interpretações com vistas a fortalecer práticas colaborativas e habilidades para mediar e favorecer aprendizagens. As metodologias ativas e participativas, bem como as possibilidades potencializadas com os meios digitais são ferramentas importantes na construção do conhecimento. A avaliação das aprendizagens deve considerar as articulações ao contexto do/a estudante com condições de promover formação integral, não classificatória, vinculada com as práticas pedagógicas contemporâneas. Proposições resolutivas de problemas (reflexão + ação + reflexão) se configuram como uma práxis e um caminho avaliativo interessante para desenvolver as competências e habilidades individuais e sociais, as transformações no/do trabalho e a construção da cidadania.

Habilidades:

(EMIFCG02): Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões, opiniões e argumentos, por meio de afirmações claras, ordenadas, coerentes e compreensíveis, sempre respeitando valores universais, como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.

(EMIFCG03): Utilizar informações, conhecimentos e ideias resultantes de investigações científicas para criar ou propor soluções para problemas diversos.

(EMIFCG04): Reconhecer e analisar diferentes manifestações criativas, artísticas e culturais, por meio de vivências presenciais e virtuais que ampliem a visão de mundo, sensibilidade, criticidade e criatividade.

(EMIFCG05): Questionar, modificar e adaptar ideias existentes e criar propostas, obras ou soluções criativas, originais ou inovadoras, avaliando e assumindo riscos para lidar com as incertezas e colocá-las em prática.

(EMIFCG08): Compreender e considerar a situação, a opinião e o sentimento do outro, agindo com empatia, flexibilidade e resiliência para promover o diálogo, a colaboração, a mediação e resolução de conflitos, o combate ao preconceito e a valorização da diversidade.

(EMIFCG09): Participar ativamente da proposição, implementação e avaliação de solução para problemas socioculturais e/ou ambientais em nível local, regional, nacional e/ou global, corresponsabilizando-se pela realização de ações e projetos voltados ao bem comum.

(EMIFCG10): Reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais com confiança para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais, agindo de forma proativa e empreendedora e perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade.

(EMIFCG11): Utilizar estratégias de planejamento, organização e empreendedorismo para estabelecer e adaptar metas, identificar caminhos, mobilizar apoios e recursos, para realizar projetos pessoais e produtivos com foco, persistência e efetividade.

(EMIFCG12): Refletir continuamente sobre seu próprio desenvolvimento e sobre seus objetivos presentes e futuros, identificando aspirações e oportunidades, inclusive relacionadas ao mundo do trabalho, que orientem escolhas, esforços e ações em relação à sua vida pessoal, profissional e cidadã.

Sugestões de objetos de conhecimento:

- O trabalho como princípio educativo;
- Os conceitos de politecnia e omnilateralidade;
- Conceitos de trabalho no mundo contemporâneo (mundo do trabalho e mercado de trabalho);
- Distintas e diversificadas oportunidades profissionais;
- Múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e geográficos: as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais;
- Modos de produção: sistema capitalista (economia de mercado) e socialista (economia planificada);
- Indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços: comparações e análises;
- Alternativas de trabalho e renda: trabalho informal, cooperativas, artesanato, associações, profissionais autônomos, prestadores de serviços, subempregos e outros;
- Processos de estratificação e desigualdade socioeconômica;
- Tecnologia e trabalho: conectividade, emergência sociodigital e fronteiras informacionais;
- Acesso à Educação Profissional e Tecnológica e ao Ensino Superior (Tecnólogos, Licenciaturas, Bacharelados) em instituições públicas e privadas em formato EaD e/ou presencial;
- Formação profissional e as demandas produtivas regionais atreladas a pesquisas e parcerias com instituições públicas e privadas;

- Habilidades comportamentais e socioemocionais: disciplina, perseverança, comprometimento produtivo e em equipe, atitude profissional colaborativa, técnica e responsável;
- As juventudes e o mundo do trabalho: escolhas profissionais e mercado de trabalho;
- As mulheres no mundo do trabalho contemporâneo (oportunidades e desafios de ingresso e permanência e valorização salarial);
- As novas formas de inserção e ingresso dos jovens no mundo trabalho: empreendedorismo;
- Multiplicidade da economia do conhecimento e protagonismo dos jovens na cultura digital;
- Economia solidária e plural para o século XXI;
- Arranjos produtivos locais: diálogo e interface com o empreendedorismo inovador: incubadoras, *startups* e outros;
- Educação Financeira e Macroeconômica: recolhimento de impostos (IRPF / IPTU / IPVA) para subsídio das políticas públicas; distribuição de recursos entre os entes Federal, Estadual e Municipal;
- Sustentabilidade: autogestão e compromisso sociocultural;
- Legislação e Direito do Trabalho.

Sugestões de referenciais bibliográficos e materiais pedagógicos:

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **O Sentido do Trabalho**. Ed. Boitempo, 1999.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho (2ed). Disponível em PDF em:
https://www.academia.edu/36738440/Ricardo_Antunes_Os_sentidos_do_trabalho_Ensaio_sobre_a_afirma%C3%A7%C3%A3o_e_a_nega%C3%A7%C3%A3o_do_trabalho_2ed

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Formação profissional no 2º grau**: em busca do horizonte da Educação Politécnica. In: Cadernos de Saúde Pública, vol.4, n.4, Rio de Janeiro, 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho: educação e tecnologia, treinamento polivalente ou formação politécnica? In: **Trabalho, educação e prática social, por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho e educação**: formação técnico-profissional em questão. In: Universidade & Sociedade. São Paulo, n. 5, p. 38-42, 1993.

KUENZER, Acácia. **O trabalho como princípio educativo**. Cortez Editora, 1998 (1ª ed).

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. In: Anais: **Encontro Internacional de Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2006.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. In: Revista Brasileira de Educação, v.12, n.34, p. 152-165, 2007.

SESI. **Educação para o Mundo do trabalho**. Confederação Nacional da Indústria, 2013. Disponível em: https://static.portaldaindustria.com.br/media/filer_public/98/9c/989cf610-b0a9-488c-a097-296184b4c20e/20131217151332168808e.pdf

TEODORO, Elinilze Guedes; SANTOS, Rosineide Lourinho. **O trabalho como princípio educativo na educação profissional**. Artigo. Revista de C. Humanas, Vol. 11, Nº 1, p. 151-162, jan./jun. 2011.

Materiais pedagógicos sugeridos:

INSTITUTO IUNGO. Campos profissionais e escolhas juvenis. <https://planejadordeaulas.org.br/plano/campos-profissionais-e-escolhas-juvenis>

INSTITUTO IUNGO. Histórias de vida e trabalho. <https://planejadordeaulas.org.br/plano/historias-de-vida-e-trabalho/>

INSTITUTO IUNGO. Histórias de vida e trabalho. https://iungo.org.br/wp-content/uploads/2021/04/02_Historias-de-vida-e-trabalho.pdf.

INSTITUTO IUNGO. Formação Geral Básica: mundo do trabalho no Ensino Médio (atividades). Disponível em: [Mundo do Trabalho no Ensino Médio | Nosso Ensino Médio \(nossoensinomedio.org.br\)](https://www.nossoensinomedio.org.br/mundo-do-trabalho-no-ensino-medio)

INSTITUTO IUNGO. Formação Geral Básica: mundo do trabalho no Ensino Médio (texto de referência). Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1WUVxlf9cricfkZhWwlfQ17unernMLf9Q>

INSTITUTO AYRTON SENNA. Mundo do Trabalho (caderno do estudante 1). Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1fr5NYSbzz3y4yKUBZvIQIiHIVhdhzU89>

INSTITUTO AYRTON SENNA. Mundo do Trabalho (orientação para plano plano de aula 1). Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1fr5NYSbzz3y4yKUBZvIQIiHIVhdhzU89>

INSTITUTO AYRTON SENNA. Mundo do Trabalho (caderno do estudante 2). Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/17QXNb1IROSMTa73cXLZfL_izdpWigPoK

INSTITUTO AYRTON SENNA. Mundo do Trabalho (orientação para plano plano de aula 2). Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/17QXNb1IROSMTa73cXLZfL_izdpWigPoK

ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO. Futuro do trabalho: grandes tendências e recomendações de política (Revisão da Literatura). Disponível em: [Futuro do Trabalho: grandes tendências e | Observatório EPT \(observatorioept.org.br\)](https://observatorioept.org.br/futuro-do-trabalho-grandes-tendencias-e-recomendacoes-de-politica)

ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO. Juventudes e Trabalho. Disponível em: [Livro.pdf \(itaueducacaoetrabalho.org.br\)](https://itaueducacaoetrabalho.org.br/livro)

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Futuro do trabalho no Brasil: perspectivas e diálogos tripartites. Disponível em: [Futuro do Trabalho no Brasil: Perspectivas e Diálogos Tripartites \(ilo.org\)](https://ilo.org/public/pt/mediacentre/publications/working-papers/2021/05/versao-final)
STETTINER, Caio Flavio; CUNHA, Clayton Alves. Marco Zero Empreendedor: guia de apoio à aprendizagem empreendedora interativa online. Disponível em: https://arinter.cps.sp.gov.br/wp-content/uploads/sites/8/2021/05/VERSAO-FINAL_e_Book_Marco-Zero-Empreendedor.pdf

HABILIDADES	SUGESTÃO DE OBJETOS DE CONHECIMENTO	SUGESTÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS
<p>(EMIFCG02) Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões, opiniões e argumentos, por meio de afirmações claras, ordenadas, coerentes e compreensíveis, sempre respeitando valores universais, como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O trabalho como princípio educativo <ul style="list-style-type: none"> - Os conceitos de politecnia e omnilateralidade - Conceitos de trabalho no mundo contemporâneo (mundo do trabalho e mercado de trabalho) - Modos de produção: sistema capitalista (economia de mercado) e socialista (economia planificada) - Múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e geográficos: as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais - Indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços: comparações e análises - Alternativas de trabalho e renda: trabalho informal, cooperativas, artesanato, associações, profissionais autônomos, prestadores de serviços, subempregos e outros - Processos de estratificação e desigualdade socioeconômica - Educação Financeira e Sustentabilidade: autogestão e compromisso sociocultural - As mulheres no mundo do trabalho contemporâneo (oportunidades e desafios de ingresso e permanência e valorização salarial) - Economia solidária e plural para o século XXI 	<p>Trabalho do futuro e seus desafios - Livro - Juventudes e Trabalho (IET / 2020).</p> <p>Atividade 01 Nosso Ensino Médio (Instituto iungo).</p> <p>Atividade 03 Nosso Ensino Médio (Instituto iungo).</p> <p>Competências do passado e do futuro - Atividade 02 - Nosso Ensino Médio (Instituto iungo).</p> <p>Conhecendo tendências do mundo do trabalho - Atividade 04 - Nosso Ensino Médio (Instituto iungo)</p> <p>Futuro do trabalho: grandes tendências e recomendações de política (IET, 2020).</p> <p>Projeto integrador: mundo do trabalho e projeto de vida - construindo um observatório do futuro (Atividade 05 - Nosso Ensino Médio (Instituto iungo)</p> <p>ANTUNES, Ricardo. O Sentido do Trabalho. Ed. Boitempo, 1999.</p> <p>ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a</p>

		<p>afirmação e a negação do trabalho (2ed). Disponível em PDF</p> <p>KUENZER, Acácia. O trabalho como princípio educativo. Cortez Editora, 1998 (1ª ed).</p> <p>TEODORO, Elinilze Guedes; SANTOS, Rosineide Lourinho. O trabalho como princípio educativo na educação profissional. Artigo. Revista de C. Humanas, Vol. 11, Nº 1, p. 151-162, jan./jun. 2011.</p>
<p>(EMIFCG03) Utilizar informações, conhecimentos e ideias resultantes de investigações científicas para criar ou propor soluções para problemas diversos.</p>	<p>- Tecnologia e trabalho: conectividade, emergência sociodigital e fronteiras informacionais.</p> <p>- Acesso à Educação Profissional e Tecnológica e ao Ensino Superior (Tecnólogos, Licenciaturas, Bacharelados) em instituições públicas e privadas em formato EaD e/ou presencial</p>	<p>Futuro do trabalho: grandes tendências e recomendações de política (IET, 2020).</p> <p>Como se apresentar em contextos acadêmicos e profissionais (aula 01) Instituto iungo</p> <p>Como se apresentar em contextos acadêmicos e profissionais (aula 02) Instituto iungo</p>
<p>(EMIFCG04) Reconhecer e analisar diferentes manifestações criativas, artísticas e culturais, por meio de vivências presenciais e virtuais que ampliem a visão de mundo, sensibilidade, criticidade e criatividade.</p>	<p>- Formação profissional e as demandas produtivas regionais atreladas a pesquisas e parcerias com instituições públicas e privadas</p> <p>- Multiplicidade da economia do conhecimento e protagonismo dos jovens na cultura digital</p> <p>- Arranjos produtivos locais: diálogo e interface com o empreendedorismo inovador: incubadoras, <i>startups</i> e outros</p>	<p>Histórias de vida e trabalho (aula 01) Instituto iungo</p> <p>Histórias de vida e trabalho (aula 02)</p> <p>Histórias de vida e trabalho (aula 03) Instituto iungo</p> <p>Mundo do trabalho - ficha 2 (Instituto Ayrton</p>

		<p>Senna)</p> <p>Mundo do trabalho - ficha 3 (Instituto Ayrton Senna)</p> <p>Mundo do trabalho - ficha 4 (Instituto Ayrton Senna)</p> <p>Mundo do trabalho - ficha 6 (Instituto Ayrton Senna)</p>
<p>(EMIFCG05) Questionar, modificar e adaptar ideias existentes e criar propostas, obras ou soluções criativas, originais ou inovadoras, avaliando e assumindo riscos para lidar com as incertezas e colocá-las em prática.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Multiplicidade da economia do conhecimento e protagonismo dos jovens na cultura digital - Arranjos produtivos locais: diálogo e interface com o empreendedorismo inovador: incubadoras, <i>startups</i> e outros - Habilidades comportamentais e socioemocionais: disciplina, perseverança, comprometimento produtivo e em equipe, atitude profissional colaborativa, técnica e responsável 	<p>Futuro do trabalho: grandes tendências e recomendações de política (IET, 2020).</p> <p>Conheça 30 novas profissões que irão surgir com a indústria 4.0 (SENAI, 2018).</p>
<p>(EMIFCG08) Compreender e considerar a situação, a opinião e o sentimento do outro, agindo com empatia, flexibilidade e resiliência para promover o diálogo, a colaboração, a mediação e resolução de conflitos, o combate ao preconceito e a valorização da diversidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades comportamentais e socioemocionais: disciplina, perseverança, comprometimento produtivo e em equipe, atitude profissional colaborativa, técnica e responsável - As mulheres no mundo do trabalho contemporâneo (oportunidades e desafios de ingresso e permanência e valorização salarial) 	<p>TEIXEIRA, Cíntia Maria. <i>As mulheres no mundo do trabalho: ação das mulheres, no setor fabril, para a ocupação e democratização dos espaços público e privado</i>. Artigo. Scielo. Disponível em PDF</p> <p>Thebaud, F. (1991). <i>História das mulheres no Ocidente</i>. Porto Alegre: Edições Afrontamento.</p> <p>Bruschini, M. C. (1985). <i>Mulher e trabalho</i>.</p>

		<i>Década da mulher.</i> São Paulo: Nobel/Conselho Estadual da Condição Feminina.
(EMIFCG09) Participar ativamente da proposição, implementação e avaliação de solução para problemas socioculturais e/ou ambientais em nível local, regional, nacional e/ou global, corresponsabilizando-se pela realização de ações e projetos voltados ao bem comum.	<ul style="list-style-type: none"> - As juventudes e o mundo do trabalho: escolhas profissionais e mercado de trabalho - Alternativas de trabalho e renda: trabalho informal, cooperativas, artesanato, associações, profissionais autônomos, prestadores de serviços, subempregos e outros - Arranjos produtivos locais: diálogo e interface com o empreendedorismo inovador: incubadoras, <i>startups</i> e outros 	<p>Futuro do trabalho: grandes tendências e recomendações de política (IET, 2020).</p> <p>Percepções dos jovens sobre o mundo do trabalho (IET / 2020).</p>
(EMIFCG10) Reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais com confiança para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais, agindo de forma proativa e empreendedora e perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade.	<ul style="list-style-type: none"> - As novas formas de inserção e ingresso dos jovens no mundo trabalho: empreendedorismo - Habilidades comportamentais e socioemocionais: disciplina, perseverança, comprometimento produtivo e em equipe, atitude profissional colaborativa, técnica e responsável - As mulheres no mundo do trabalho contemporâneo (oportunidades e desafios de ingresso e permanência e valorização salarial) 	<p>Futuro do trabalho: grandes tendências e recomendações de política (IET, 2020).</p> <p>Percepções dos jovens sobre o mundo do trabalho (IET / 2020).</p>
(EMIFCG11) Utilizar estratégias de planejamento, organização e empreendedorismo para estabelecer e adaptar metas,	<ul style="list-style-type: none"> - As juventudes e o mundo do trabalho: escolhas profissionais e mercado de trabalho - As novas formas de inserção e ingresso dos jovens no mundo trabalho: empreendedorismo 	<p>Primeiros passos no mundo do trabalho (aula 04) Instituto Iungo.</p> <p>Primeiros passos no mundo do trabalho (aula 04) Instituto Iungo.</p>

<p>identificar caminhos, mobilizar apoios e recursos, para realizar projetos pessoais e produtivos com foco, persistência e efetividade.</p>	<p>- Arranjos produtivos locais: diálogo e interface com o empreendedorismo inovador: incubadoras, <i>startups</i> e outros</p>	<p>Campos profissionais e escolhas juvenis (aula 02) Instituto Iungo.</p> <p>Campos profissionais e escolhas juvenis (aula 03) Instituto Iungo.</p> <p>Campos profissionais e escolhas juvenis (aula 04) Instituto Iungo.</p>
<p>(EMIFCG12) Refletir continuamente sobre seu próprio desenvolvimento e sobre seus objetivos presentes e futuros, identificando aspirações e oportunidades, inclusive relacionadas ao mundo do trabalho, que orientem escolhas, esforços e ações em relação à sua vida pessoal, profissional e cidadã.</p>	<p>- As juventudes e o mundo do trabalho: escolhas profissionais e mercado de trabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distintas e diversificadas oportunidades profissionais - As novas formas de inserção e ingresso dos jovens no mundo trabalho: empreendedorismo - Educação Financeira e Macroeconômica: recolhimento de impostos (IRPF / IPTU / IPVA) para subsídio das políticas públicas; distribuição de recursos entre os entes Federal, Estadual e Municipal. - Sustentabilidade: autogestão e compromisso sociocultural - Legislação e Direito do Trabalho 	<p>Percepções dos jovens sobre o mundo do trabalho (IET / 2020).</p> <p>NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. In: Anais: Encontro Internacional de Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2006.</p> <p>SESI. Educação para o Mundo do trabalho. Confederação Nacional da Indústria, 2013. Disponível em PDF.</p> <p>FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho: educação e tecnologia, treinamento polivalente ou formação politécnica? In: Trabalho, educação e prática social, por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.</p>

		<p>Primeiros passos no mundo do trabalho (aula 01 e 02)</p> <p>Campos profissionais e escolhas juvenis (aula 01) Instituto iungo.</p> <p>Campos profissionais e escolhas juvenis (aula 02) Instituto iungo.</p> <p>Campos profissionais e escolhas juvenis (aula 03) Instituto iungo.</p> <p>Campos profissionais e escolhas juvenis (aula 04) Instituto iungo.</p>
--	--	---



Nome do Componente Curricular: PROJETO DE VIDA

Carga horária semanal: 2 períodos.

Anos: 1º, 2º e 3º.

Ementa:

O componente curricular Projeto de Vida ocupa-se em desenvolver habilidades como cooperação, compreensão e sustentar as compreensões em processo dialógico, domínio das tecnologias, respeito e análise do mundo, desenvolvimento e realização de relações sociais e intelectuais, culturais e científicas, com orientações de professores/as. Vivenciar experiências, pensar o mundo da vida e o mundo do trabalho e projetar o futuro pessoal e contribuições para a sociedade, em diálogo permanente com as perguntas, os questionamentos, dúvidas, angústias, perspectivas e contextos, encontra o protagonismo juvenil e aproxima preferências, respeito e responsabilidade ético-social, descoberta de si, dos/as outros/as e do meio. O desenvolvimento de habilidades reflexivas, profundas e amplas, sobre a identidade e os papéis da juventude na sociedade com condições de planejar eticamente ações, construir atitudes pessoais que contribuam com o desenvolvimento individual e coletivo, a partir da escola, possibilita a formação teórica e prática aliadas ao conhecimento, às vivências, aproximando os/as estudantes ao mundo real e facilita suas escolhas.

O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, aproxima os/as estudantes do ingresso em cursos técnicos, universidades e/ou no mundo do trabalho ao desenvolver condições para as juventudes realizarem escolhas na dimensão da vida pessoal e profissional e proporcionar contato com diversos saberes para tomar decisões com consciência, autonomia e assertividade. Encaminhar a cidadania e a emancipação com a mediação da escola, das redes, do poder público em todas as instâncias, valida o Projeto de Vida como compromisso para formação e existência saudável e sustentável, bem como, proporcionar experiências de aprendizagens acerca da realidade, dos desafios do tempo presente nas dimensões sociais, econômicas, emocionais,

científico-tecnológicos, culturais, econômicas e ambientais. Os horizontes do componente indicam que as juventudes se conheçam e reconheçam como sujeitos da história, que adquiram condições de planejar e de realizar escolhas.

Dimensão Pessoal do Projeto de Vida:

Os aspectos envolvidos na dimensão pessoal, como processo contínuo, incluem a construção de identidade e de valores, o reconhecimento da própria origem e a forma de identificar e lidar com os sentimentos. O autoconhecimento favorece que o/a estudante se aceite como é, fortaleça sua autoestima e as habilidades fundamentais para o desenvolvimento pessoal. Os/As estudantes trabalham para descobrir quem são e se reconhecer como sujeitos, protagonistas, gestores/as e atores/atrizes de suas existências, conscientes das interações necessárias e fundamentais para os indivíduos e para os coletivos.

Dimensão Social do Projeto de Vida:

A dimensão social envolve as relações interpessoais, o reconhecimento do/a estudante como cidadão e cidadã, seus papéis na sociedade e suas atuações na realidade do mundo. Para desenvolver essa dimensão no Projeto de Vida, a escola pode organizar atividades em grupo, potencializando o trabalho pedagógico para aprimorar o senso de responsabilidade com o bem comum e o mundo, abordando a atuação dos indivíduos na sociedade e apontando para a solução de problemas contemporâneos.

Dimensão Profissional do Projeto de Vida:

A dimensão profissional, conectada com o mundo do trabalho, tem como foco o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para compreender, analisar e operar com ética a partir das necessidades sociais, do projeto pessoal e aspirações dos/as estudantes. Prima pelo conhecimento teórico e prático no sentido de construir um perfil profissional que atue e transforme, superando a precarização do mercado de trabalho com criatividade, com o uso das tecnologias, com protagonismo, com solidariedade e com a perspectiva da integralidade humana.

Perfil do Professor:

Docentes licenciados/as e/ou com formação pedagógica nas diversas áreas do conhecimento, com práxis interdisciplinar, comprometidos/as com pensar o mundo da vida, a existência humana, os contextos, as realidades e as vivências individuais e implicações sócio-históricas e que tenham afinidades com os desafios da juventude. A docência deve sustentar uma compreensão de realização pessoal, humana, profissional e social, desenvolvida no

horizonte da cidadania e da ética, exercida com dialogicidade, em consonância com a filosofia da escola e com as proposições do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (RCGEM).

Pressupostos Metodológicos:

O componente Projeto de Vida oportuniza conhecimentos acerca de conceitos relevantes para a formação político-cidadã e sócio-científica, através de caminhos dinâmicos e da integralidade da formação. Compreender conceitos, estudar a dinâmica do mundo da vida, desenvolver pesquisas com temáticas diversas e em plurais ambientes, produzir materiais textuais e visuais e sistematizar espaços de diálogo, participar e propor eventos, palestras e debates, incentivar a criatividade, o estudo, a dedicação, o compromisso, são metodologias e procedimentos indicados.

Projeto de Vida deve pensar a realidade pessoal, local e global, valorizar os conhecimentos prévios das juventudes, organizar grupos de estudos e de diálogos, entrevistas e contato com experiências e vivências para constituir possibilidades de pensar e organizar a existência. Incentivar leituras e interpretações, trocas de experiências e vivências cosmopolitas com condições de promover formação integral, resoluções éticas e dialógicas, compromisso com a sustentabilidade e continuidade da vida.

Habilidades:

O componente curricular Projeto de Vida não possui habilidades específicas, mas está intrinsecamente ligado às competências gerais da BNCC. A BNCC contempla o Projeto de Vida entre as suas 10 competências gerais, que devem ser trabalhadas, em toda Educação Básica.

O Projeto de Vida se insere nos contextos e expectativas das juventudes e envolve outras experiências que devem ser trabalhadas de forma integrada de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 465), para

Favorecer a atribuição de sentido às aprendizagens, por sua vinculação aos desafios da realidade e pela explicitação dos contextos de produção e circulação dos conhecimentos.

Garantir o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, que são essenciais para sua autonomia pessoal, profissional, intelectual e política.

Valorizar os papéis sociais desempenhados pelos jovens, para além de sua condição de estudante, e qualificar os processos de construção de sua identidade e de seu Projeto de Vida.

Assegurar tempos e espaços para que os estudantes reflitam sobre suas experiências e aprendizagens individuais e interpessoais, de modo a valorizarem o conhecimento, confiarem em sua capacidade de aprender e identificarem e utilizarem estratégias mais eficientes para seu aprendizado.

Promover a aprendizagem colaborativa, desenvolvendo nos estudantes a capacidade de trabalharem em equipe e aprenderem com seus pares.
Estimular atitudes cooperativas e propositivas para o enfrentamento dos desafios da comunidade, do mercado de trabalho e da sociedade em geral, alicerçadas no conhecimento e na inovação. (BRASIL, 2018, p. 465)

Salienta-se que, na perspectiva da BNCC, os objetos do conhecimento passam a ser o meio para o desenvolvimento das competências e das habilidades. Sendo assim, sugerem-se alguns temas para serem trabalhados no Ensino Médio.

Sugestões de Objetos do Conhecimento:

- Relações humano-sociais e institucionais: o indivíduo nos diversos contextos, circunstâncias e sistemas;
- A importância de planejar e projetar a vida pessoal e profissional;
- Formação humana integral;
- Métodos de Estudos, Aprendizado e Expressão Intelecto-científica;
- Inteligência emocional, autoconhecimento, autocuidado, autoestima e autoconfiança;
- Empatia, colaboração, relações dialógicas, responsabilidade, resiliência, cidadania, solidariedade e espírito de equipe;
- Aspirações, planejamento, organização e tomada de decisões pessoais, acadêmicas e sociais;
- Aptidões, competências e habilidades pessoais, mundo do trabalho e empreendedorismo;
- Elaboração e gestão de projetos pessoais e profissionais, preparação para seleções, confecção de currículos, preparação para entrevistas;
- Educação financeira, sustentabilidade, consumo responsável e consciente;
- Experiências em diversas áreas do mundo do trabalho e de qualificação profissional (contatos, pesquisas, palestras, visitas, diálogos, trocas de experiências...);
- Vivências, espiritualidade, crenças como valores pessoais e da coletividade;
- O conhecimento científico como base da organização e funcionamento da sociedade e do projeto de vida.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U. F. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna.

BEAUVOIR, Simone de. **A velhice**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

BNCC. **Projeto de vida: Ser ou Existir?** Disponível no endereço: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/200-projeto-de-vida-ser-ou-existir>.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.

DAMON, W. **O que o jovem quer da vida?** São Paulo: Summus.

DANZA, Hanna Cebel; SILVA, Marco Antonio Morgado da. **Projeto de vida: Construindo o futuro**. Vol único. São Paulo: Ática.

FRANKL, V. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. Petrópolis: Vozes.

FREITAS, M. V. (org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa

GAARDER, Jostein. **O mundo de Sofia**. São Paulo: Companhia das Letras.

INTERSABERES. **Novo Ensino Médio: o que é projeto de vida**. Disponível no endereço: <https://www.intersaberes.com/blog/novo-ensino-medio-o-que-e-projeto-de-vida/>.

MASCARENHAS, Milena; HERNADES, Vânia. (Orgs). **Projeto de vida para jovens**. Foz do Iguaçu: Ed. Uniamérica; Ed. Epígrafe.

PAIS, J. M. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

PEREIRA, Luciano Santana. **Projeto de Vida - Construindo o sucesso no dia a dia**. Maringá, PR : UniCesumar.

PINHEIRO, V. **Integração e regulação de valores e sentimentos nos projetos de vida de jovens: um estudo na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PORTELLA, Mônica. **A ciência do Bem-Viver – propostas e técnicas da Psicologia positiva**. Rio de Janeiro: CPAF-RJ.

PUIG, J. M.; MARTÍN, X. **As sete competências básicas para educar em valores**. São Paulo: Summus.

RS. **Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio.** Disponível em <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/24135335-referencial-curricular-gaucha-em.pdf>;

SAE DIGITAL. **Projeto de vida na Escola:** o que a BNCC diz sobre esta competência. Disponível no endereço: <https://sae.digital/projeto-de-vida-na-escola/>.

SILVA, Michelle Tramboni; SILVA, Wellington. **Projeto de vida:** O Ser humano integral no controle. São Paulo : All Print Editora.

ZABALA, A. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre: Artmed.

*** Suporte para formação de professores/as em Projeto de Vida**

- Indica-se a realização do curso disponível no endereço: <https://nossoensinomedio.org.br/>. O cadastro no ambiente é simples: você pode conferir, assistindo ao tutorial disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HwtK5yfRcoU>.