



Universidade Federal do Pampa

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**

**PEDRO RICARDO CAMARGO DA ROSA**

**“VELHO” NOVO ENSINO MÉDIO (NEM): CONTEXTOS DA INFLUÊNCIA E DA  
PRODUÇÃO DO TEXTO DA POLÍTICA**

**Uruguaiana  
2023**

**PEDRO RICARDO CAMARGO DA ROSA**

**“VELHO” NOVO ENSINO MÉDIO (NEM): CONTEXTOS DA INFLUÊNCIA E DA  
PRODUÇÃO DO TEXTO DA POLÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Educação em Ciências (PPGECi), da Universidade Federal do Pampa, campus Uruguaiana, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elena Maria Billig Mello

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helenara Plaszewski

**Uruguaiana  
2023**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos  
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do  
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

R789" Rosa, Pedro Ricardo Camargo da  
"Velho" Novo Ensino Médio (NEM): Contextos da Influência e  
da Produção do Texto da Política / Pedro Ricardo Camargo da  
Rosa.  
155 p.  
  
Dissertação(Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE,  
2023.  
"Orientação: Elena Maria Billig Mello".  
  
1. Novo Ensino Médio. 2. Estrutura Curricular. 3.  
Itinerários Formativos. 4. Projeto de Vida. 5. Trabalho e  
Sustentabilidade. I. Título.

**PEDRO RICARDO CAMARGO DA ROSA**

**“VELHO” NOVO ENSINO MÉDIO (NEM): CONTEXTOS DA INFLUÊNCIA E DA PRODUÇÃO DO TEXTO DA POLÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Educação em Ciências, da Universidade Federal do Pampa, campus Uruguaiana, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências.

Dissertação defendida e aprovada em: 27 de março de 2023.

Banca examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elena Maria Billig Mello  
Orientadora  
(UNIPAMPA)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Helenara Plaszewski  
Coorientadora  
(UFPEL)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Patrícia Souza Marchand  
(UFRGS)

---

Prof. Dr. Phillip Vilanova Ilha  
(UNIPAMPA)



Assinado eletronicamente por **ELENA MARIA BILLIG MELLO, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 27/03/2023, às 18:04, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Helenara Plaszewski, Usuário Externo**, em 03/04/2023, às 16:47, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Patrícia Souza Marchand, Usuário Externo**, em 03/04/2023, às 17:26, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Phillip Vilanova Ilha, Usuário Externo**, em 03/04/2023, às 21:33, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1091333** e o código CRC **5F06F5AA**.

Dedico este trabalho a todos os homens e mulheres que se dedicam de corpo e alma à educação, todos os dias de suas vidas em todo o Estado do Rio Grande do Sul e no Brasil, na esperança de construir uma grande Nação.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Universidade Federal do Pampa, aos/às professores/as do Programa de Pós Graduação de Educação em Ciências - PPGE Ci, em especial a minha Orientadora, a Professora Doutora Elena Maria Billig Mello, que com muita paciência, dedicação, comprometimento e responsabilidade foi fundamental para a elaboração, aprimoramento e conclusão do trabalho dissertativo; a minha Coorientadora Professora Doutora Helenara Plaszewski, que foi incansável, dedicada e compreensiva durante a elaboração, aprimoramento e conclusão deste trabalho; aos servidores da Universidade Federal do Pampa, em especial, aos do Campus Uruguaiana, pelo trabalho dedicado à Instituição; aos/às meus/minhas colegas de Curso e do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica - GRUPI, que aprendi a admirar e a respeitar; assim como, agradeço a minha família, minha companheira Jaqueline, aos meus filhos Pedro, Thaís e Rafael, a minha irmã que me incentivou a continuar estudando e hoje é minha colega de curso, Mariza Cristina da Camargo da Rosa, a minha mãe Edi Rita Camargo e ao meu pai Carlos Alberto da Rosa (*in memoriam*), vítima do Covid-19.

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar os contextos de influência e da produção do texto da política do Novo Ensino Médio (NEM), em âmbitos nacional e estadual, para a compreensão das suas intencionalidades e propostas. Como objetivos específicos: apresentar o contexto de influência da política no que se refere às intencionalidades na elaboração do Novo Ensino Médio (NEM); analisar os textos da política do Novo Ensino Médio, no que se refere à concepção e à estruturação curricular. Quanto à natureza de abordagem, caracteriza-se por ser pesquisa qualitativa; quanto aos objetivos, é pesquisa exploratória e quanto ao *corpus* de análise, é uma pesquisa documental em três documentos normativos: Lei Federal nº 13.415/2017, Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e o Referencial Curricular Gaúcho do Novo Ensino Médio, a partir de cinco categorias: Concepção do Novo Ensino Médio; Estruturação Curricular do NEM; Itinerários Formativos, Projeto de Vida, e Trabalho e Sustentabilidade. Os achados foram trabalhados pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), organizados nos contextos da influência e da produção do texto da política da Abordagem do Ciclo de Política de Ball e Bowe (1992), em diálogo com autores/as referências na temática. Como resultados da análise: a) destaca-se que a Concepção do Novo Ensino Médio se aproxima com o modelo neoliberal de Estado mínimo, justificado pelo gerencialismo e a eficiência, que se utiliza de um discurso Estado centralizador, responsabilizando os/as professores/as pelo fracasso escolar dos/as alunos/as; b) em relação à Estrutura Curricular do NEM apresenta-se características regulatória, verticalizada, tecnicista com base na pedagogia das competências; c) no que se refere aos Itinerários Formativos, percebe-se que não asseguram direitos de aprendizagem aos/as alunos/as, acompanhado de vários vícios de origem, muito próximo de um tipo de violência curricular por sua imposição de escolhas que não foram definidas pelos/as alunos/as, pelos/as professores/as ou pela escola como um todo, sendo que trazem na sua essência o modelo de privatização e mercantilização; d) quanto ao Projeto de Vida, como parte dos Itinerários Formativos, apresenta intencionalidade de responsabilização dos/as alunos/as por suas aprendizagens e escolhas, a ser implementado sem a devida fundamentação teórica e formação dos/as professores/as, com vista ao mercado de trabalho flexibilizado e empreendedor; e) referindo-se ao Trabalho e Sustentabilidade como temas recorrentes nos documentos da NEM, na perspectiva de trabalho como fator histórico de apropriação pelo capital, quanto à sustentabilidade relaciona-se à sustentabilidade econômica, antes da ambiental e social. Entende-se, a partir das categorias de análise, que a reforma do Ensino Médio não é inovadora, mas "velha", com características autoritárias, conservadoras e mercantilistas. Assenta-se no ensino tradicional, tecnicista, com vista à reprodução do conhecimento e que não aproxima as aprendizagens do cotidiano dos/as alunos/as. As competências e habilidades contidas no Texto da Política do NEM estão muito próximas da pedagogia das competências, que não é nova e está sendo reeditada na nova legislação do NEM.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Estrutura Curricular. Itinerários Formativos. Projeto de Vida. Trabalho e Sustentabilidade.

## ABSTRACT

The general objective of this research was to investigate the context of influence to develop the New High School (NEM - acronym in Portuguese) policy text, at national and state levels, in order to understand its intentions and proposals. The specific objectives are: present the policy contexts of influence and production, considering the development of the New Secondary School (NEM) text; analyze the NEM text, regarding its conception and curriculum structure. The nature of approach is characterized as a qualitative, exploratory and documental research based on three normative documents: Federal Law nº 13.415/2017, High School Common National Curricular Basis and the "Gaúcho" Curricular Referential for the New High School. These documents were analyzed by five categories: New Secondary School conception; NEM Curriculum structure; Capacity Building Itineraries, Life Project, and Work and Sustainability. The results were analyzed considering the Content Analysis (BARDIN, 1977) and were organized by Ball's Policy Influence and Production and Bowe's Policy Cycle Approach (1992), with theoretical support of other authors/references on the subject. As main results of the analysis, it's highlighted: a) the Conception of the New High School is close to the neoliberal model of a minimal State, justified by managerialism and efficiency, which uses a state-centered discourse, making teachers responsible for the school failure of students; b) The NEM Curriculum Structure of presents regulatory, verticalized, technical characteristics based on the pedagogy of competences; c) with regard to the Training Itineraries, it is perceived that they do not guarantee learning rights to the students and they are very close to a type of curricular violence due to its imposition of choices that have not been defined by the students, by the teachers or by the whole schools, since they bring in their essence the model of privatization and commodification; d) As part of the Formative Itineraries, Life Project presents the intention of making students responsible for their learning and choices, being implemented without the proper theoretical foundation and without training the teachers, proposing a entrepreneurial and flexible view of labor market; e) Work and Sustainability are recurring themes in NEM documents. The Work perspective emerges as a historical factor of appropriation by capital, and Sustainability is related with the economic sustainability, being favored in detriment of the environmental and the social perspectives. Considering these categories of analysis, it's possible to conclude that the High School reform is not innovative, but "old", with authoritarian, conservative and mercantilist characteristics. It is based on a traditional and technical teaching, envisioning the reproduction of knowledge and which doesn't bring the learning and its concepts closer to the students' daily lives. The competences and abilities contained in the NEM Policy Text are very close to the pedagogy of competences, which is not new and is being re-edited in the new NEM legislation.

Keywords: New High School. Curriculum Structure. Training Itineraries. Life Project. Work And Sustainability.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Contextos do Processo de Formulação de uma Política.....	36
Figura 2 – Fluxograma da Pesquisa.....	38

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos da Política Educacional do EM.....	28
Quadro 2 - <i>Corpus</i> de Análise.....	29
Quadro 3 - Unidades de Análise.....	31
Quadro 4 - Matriz de Análise dos Documentos Normativos .....	37

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ACP - Abordagem do Ciclo de Política
- ANDES-SN - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
- ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- BNCC – Base Nacional Curricular Comum
- BNCC-EM – Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEB – Conselho de Educação Básica
- CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- Consed - Conselho Nacional de Secretários de Educação
- DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Médio
- ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC – Ministério da Educação
- MP – Medida Provisória
- NEM – Novo Ensino Médio
- OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PL – Projeto de Lei
- PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
- SED-SC – Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina
- SEDUC – Secretaria de Educação do Estado Rio Grande do Sul
- Undime - União Nacional de Dirigentes de Educação

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>1.1 Tema de estudo.....</b>	<b>14</b>
<b>1.2 Trajetória escolar, acadêmico-profissional e construção do objeto de pesquisa.....</b>	<b>20</b>
<b>1.3 Problema e objetivos de pesquisa.....</b>	<b>24</b>
<b>2 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>26</b>
<b>2.1 A pesquisa.....</b>	<b>26</b>
<b>2.2 Metodologia Analítica – Abordagem do Ciclo de Política.....</b>	<b>33</b>
<b>3 CAMINHO DA ANÁLISE E RESULTADOS DA PESQUISA.....</b>	<b>39</b>
<b>3.1 Contexto da Influência da Lei do NEM.....</b>	<b>39</b>
<b>3.2 Contexto da Produção do Texto da Lei do NEM.....</b>	<b>52</b>
<b>3.3 Contexto da Influência da BNCC-EM.....</b>	<b>61</b>
<b>3.4 Contexto da Produção do Texto da BNCC-EM.....</b>	<b>66</b>
<b>3.5 Contexto da Influência do RCG-EM.....</b>	<b>77</b>
<b>3.6 Contexto da Produção do Texto do RCG-EM.....</b>	<b>82</b>
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>110</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>118</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>133</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Tema de estudo

A educação pública, gratuita, democrática e laica é um direito social garantido pela Constituição Federal de 1988. Porém, entre os anos de 2016 e 2022, viu-se esse direito ameaçado. No Brasil, em 2020, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), existiam 11.000.000 (onze milhões) de analfabetos e, aproximadamente, 10.700.000 (dez milhões e setecentos) jovens entre 15 e 17 anos, desses 8.000.000 (oito milhões) matriculados no Ensino Médio, sendo que mais 2.700.000 (dois milhões e setecentos) jovens estavam fora do Ensino Médio, por vários motivos, como: distorção idade-série, reprovação, evasão, trabalho infante juvenil, violência urbana, falta de transporte e demais fatores econômicos e sociais que, infelizmente, afetam nosso país (SILVA, 2020).

Desde a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009), deu-se a garantia do direito à educação básica gratuita, com a ampliação da obrigatoriedade escolar dos 4 aos 17 anos de idade. Destaca-se que no ensino médio é obrigatório para jovens matriculados com até 17 anos. A partir dessa Emenda, diversos programas foram implementados e/ou reestruturados para atender esta alteração no que diz respeito ao ensino obrigatório e gratuito. Entende-se que este direito social deveria ser garantido pelos governantes, mas, infelizmente, o que se tem observado é que parece ter sido ignorado.

Vive-se uma crise na educação brasileira, no ensino médio observou-se índices nacionais de reprovação de 11,9% (onze vírgula nove por cento) e índice de evasão escolar de 6,6% (seis vírgula seis por cento), segundo o Instituto de Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP em 2016; por outro lado nota-se um baixo investimento financeiro quanto técnico-pedagógico; péssima remuneração dos professores; inexistência de um plano de carreira sólido e coerente; falta de contratação profissional de carreira, métodos classificatórios de avaliações externas realizadas com os alunos; entre outros problemas; mesmo que impere, nos discursos de dirigentes do governo, a falácia de que a educação pública é importante e prioridade para o desenvolvimento do país.

Compreende-se que o desenvolvimento econômico e social de um país, necessariamente, deve se ater a uma educação de qualidade, capaz de propiciar aos cidadãos uma vida digna em sociedade e de acesso ao mercado de trabalho, a partir de uma oferta de ensino que atenda aos anseios de todos.

Retoma-se alguns princípios previstos na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) como a garantia de uma educação pública brasileira gratuita e de qualidade nos dois níveis: a Educação Básica, que compreende a Educação Infantil (creche e pré-escolas); o Ensino Fundamental e o Ensino Médio; e a Educação Superior, que envolve os cursos de graduação e pós-graduação nas universidades públicas, que têm sofrido com cortes orçamentários, mais acentuadamente, entre os anos de 2016 a 2022, e sofrendo constantes alterações de normas que afetam o prosseguimento de políticas públicas em desenvolvimento.

Com frequência, recursos são retirados do orçamento da educação, tanto na elaboração quanto na execução da peça orçamentária. Gonçalves (2013) aponta que, ao longo dos anos últimos 20 anos, houve quantitativamente um aumento de vagas, ou seja, o acesso à escolarização em todos os níveis, como assegura a Constituição Federal, mas não foram acompanhadas de recursos orçamentários, humanos, materiais e pedagógicos necessários para o atendimento adequado à educação.

Desse modo, verifica-se que a educação brasileira necessita de recursos para que possa, realmente, proporcionar aos estudantes a garantia de um ensino e uma aprendizagem de qualidade, principalmente quando se refere à educação pública que sem recurso suficiente não atingirá seu objetivo, diferente dos atuais resultados alcançados, segundo afirma Cordioli:

Os resultados avaliativos, estudos estatísticos, análises acadêmicas, reivindicações de sindicatos e notícias na imprensa, mostram que o aumento da quantidade do atendimento correspondeu à queda na qualidade da educação. Salas superlotadas, crianças promovidas com baixo desempenho escolar, falta de recursos e aumento de doenças profissionais dos professores [...] são alguns dos problemas recorrentes da educação atual (CORDIOLI, 2014, p.130).

O acesso à Educação Básica é uma garantia constitucional, conforme previsto no Art. 205 (BRASIL, 1988). Entende-se que a permanência depende de políticas públicas que garantam a universalização do ensino em todas as etapas da Educação Básica. A presença do Estado é fundamental como garantidor de políticas públicas

que tenham como objetivo oportunizar uma educação pública de qualidade a todos. A universalização do acesso é tão necessária como a permanência em todos os níveis da educação no país.

Infelizmente, vive-se um tempo de instabilidade, incertezas e desmonte das conquistas históricas vinculadas a uma ideologia do governo Bolsonaro (2019 - 2022) em que:

[...] é a favor do alinhamento total com os EUA, combate às ideias “socialistas” – tudo que se referir a direitos dos mais pobres, proteção dos mais necessitados e Estado de bem-estar – proteção da família contra ideias de diversidade e emancipação das mulheres, contra a discriminação de minorias e combate ao racismo. Pauta neopentecostal radical, com o fim do Estado laico e a favor de uma escola doutrinária, sob o manto de uma campanha da Escola sem Partido [...] (AZEVEDO, 2019, p. 65).

Ainda, o autor destaca:

Estes ideológicos não só defendem um alinhamento automático da política externa brasileira [...], como avançam na chamada Lava Jato da Educação, numa agenda de intimidação e inibição a ideias contestadoras do *establishment*. Participação da comunidade na escolha de dirigentes, liberdade do ensino e até a formação cultural da cidadania estão ameaçados (AZEVEDO, 2019, p. 66).

Do ponto de vista da execução da política educacional brasileira, a situação é dramática, porque a crise que impera na educação tem suas raízes no passado, a partir dos anos 90, e se agravou com o golpe à democracia em 2016<sup>1</sup>, que modificou radicalmente a proposta e o ideário educacional brasileiro.

Mais insidiosamente, o próprio Estado e a comunidade ou sociedade civil passaram a ser geridos e avaliados pela lógica do mercado e por critérios de rentabilidade do «capital social». Isto sucedeu tanto nos serviços públicos como nos serviços de solidariedade social. (SANTOS, 2020, p. 27).

Concorda-se com o aponta o autor Santos (2020), sendo que essa lógica do mercado, como base para o Estado, estava sendo construída antes do golpe, pois surgiu no governo Collor (1990-92). Ainda, aponta Santos (2020, p. 25) que “[...] as políticas neoliberais continuarão a minar a capacidade do Estado para responder, e as populações estarão cada vez mais indefesas. Tal ciclo infernal só pode ser

---

<sup>1</sup> Foi o processo político-jurídico denominado de *impeachment* que retirou a Presidenta Dilma Rousseff do cargo da Presidência da República considerado como Golpe à Democracia já que não houve crime de responsabilidade por parte da mandatária, mas um julgamento político pelo Congresso Nacional. (CASTRO NETO, RIBEIRO, MOURA e CARDOSO, 2018).

interrompido se interromper o capitalismo”. A partir de 2020, as condições pioraram, primeiro pela questão pandêmica da Covid-19<sup>2</sup>, assim como, também, pelas ações do governo Bolsonaro (2019-2022) à época, que, constantemente, retirou recursos do setor e ainda insistiu em realizar mudanças nas políticas educacionais através de normas, sem discussão com a sociedade, impondo alterações sem bases teóricas, fundamentadas em geral, por motivações políticas, ideológicas e econômicas.

Conforme Santos:

Caracteriza-se pela pulsão antissistema, a manipulação grosseira dos instrumentos democráticos, incluindo o sistema judicial, o nacionalismo excludente, a xenofobia e o racismo, a apologia do Estado de exceção securitário, o ataque à investigação científica independente e à liberdade de expressão, a estigmatização dos adversários, concebidos como inimigos, o discurso de ódio, o uso das redes sociais para comunicação política em menosprezo dos veículos e *media* convencionais. Defende, em geral, o Estado mínimo, mas é pródiga nos orçamentos militares e forças de segurança. Ocupa um espaço político que por vezes lhes foi oferecido pelo fracasso rotundo de governos provindos da esquerda mas que se entregaram ao catecismo neoliberal sob a ardilosa ou ingénua crença na possibilidade de um capitalismo de rosto humano, um oximoro desde sempre ou, pelo menos, nos tempos de hoje (SANTOS, 2020, p. 25).

Viveu-se um momento dramático que fugiu de um Estado democrático, atento às necessidades, inquietações e aspirações da população, promovendo sofrimento humano injusto causado pela exploração capitalista. Sendo que houve um agravamento de algo que já vinha em processo, porque esse governo de ultra direita, conservador, apresentou as condições necessárias para este aprofundamento das desigualdades e o enfraquecimento do Estado democrático.

Neves (2011, p. 232) aponta que há uma “conformação de novos cidadãos mediante a consolidação dos valores do individualismo, do empreendedorismo e do colaboracionismo”, “assimilação dos movimentos sociais classistas ao projeto liberal” e “proliferação de novos aparelhos privados de hegemonia, denominados genericamente de ONG (organizações não governamentais).”

---

<sup>2</sup> Em decorrência do coronavírus, que ocasionou a pandemia da Covid-19, doença de dimensões globais, foi instituído o ensino remoto emergencial, junto com a implementação da BNCC e da BNC-EM, entre outras imposições legais. No site do Ministério da Educação é possível conhecer as normativas (resoluções e pareceres) para as instituições de Educação Básica e Superior no Brasil, no período de 2020 a 2021, que tratam das atividades para o ensino remoto emergencial e para o retorno às atividades presenciais, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19>.

Santos (2020) esclarece que há três modos principais de dominação que provocam as desigualdades estruturais nas sociedades: o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado ou hetero-patriarcado, que podem ocorrer de forma articulada. Para o referido autor:

Os debates culturais, políticos e ideológicos do nosso tempo têm uma opacidade estranha que decorre da sua distância em relação ao cotidiano vivido pela grande maioria da população, os cidadãos comuns - "*la gente de a pïen*", como dizem os latino-americanos. Em particular, a política, que devia ser a mediadora entre as ideologias e as necessidades e aspirações dos cidadãos, tem vindo a demitir-se dessa função. Se mantém algum resíduo de mediação, é com as necessidades e aspirações dos mercados [...] (SANTOS, 2020, p. 10).

Observa-se que a forma que o governo Michel Temer (2016 - 2018) tomou suas decisões foi autoritária, verticalizada e um retrocesso indiscutível que retirou muitos direitos construídos e conquistados historicamente ao longo de anos de lutas de entidades sindicais, associações científicas e de movimentos sociais.

Nesta perspectiva, a ideologia neoliberal busca enfraquecer o Estado, como se observa nas colocações de Moraes (2001):

A ideologia neoliberal prega o desmantelamento das regulações produzidas para uma esfera maior: as organizações multilaterais como G-7, OMC, Banco Mundial e FMI, dominados pelos governos e banqueiros dos países pelos Estados nacionais, mas acaba transferindo muitas dessas regulações capitalistas centrais. Durante os séculos XIX e XX, os movimentos trabalhistas haviam lutado para conquistar o voto, o direito de organização e, assim, influir sobre a elaboração de políticas, definição de leis e normas. Agora que conquistaram esse voto, o espaço em que ele se exerce é esvaziado em proveito de um espaço maior, mundializado, onde eles não votam nem opinam (MORAES, 2001, p. 39).

Nesse panorama, é importante refletir o entendimento de política educacional, como expressa Oliveira:

[...] arte ou ciência de governar ou ainda o espaço da *Polis*, da cidade grega, da coletividade. Já o termo educacional deriva de certo anglicismo que nos leva a adjetivar o que é relativo à educação. Para Van Zanten (2008), as políticas educacionais podem ser definidas como programas de ação governamental, informadas por valores e ideias que se dirigem aos públicos escolares e que são implementadas pela administração e os profissionais da educação. Nessa abordagem, a política educacional é sempre estatal e de caráter institucional, portadora de uma intencionalidade. O que exige, então, compreendê-la sempre no âmbito do Estado e sujeita às decisões governamentais (OLIVEIRA, 2010, p.1).

O que demonstra que a ação política não é neutra. Ela tem uma intencionalidade e deve estar a serviço do interesse público. Ademais, compreende-se política, a partir das ideias de Arendt (2002), para quem a política baseia-se na pluralidade dos homens e que o sentido da política é a liberdade.

Portanto, a temática nas políticas públicas em educação, especificamente, no Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, motivou a realização do presente estudo uma vez que mudanças propostas, instituída pelo governo Federal de Michel Temer, em 2016, e em implementação pelos governos estaduais, o Ensino Médio passa por uma reforma, iniciada pela Medida Provisória (MP) nº 746/2016, que foi aprovada no Congresso Nacional, e transformada na Lei do Novo Ensino Médio nº 13.415/2017, que alterou vários artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, especialmente no que se refere ao currículo e à carga horária. Também houve a aprovação da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que revogou a Lei nº 11.494/2007, e regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

A Lei nº 13.415/2017 reafirmou a proposição da elaboração de uma Base Nacional Curricular Comum para o Ensino Médio (BNCC - EM), que foi proposta pelo governo federal e que poderá trazer perda de direitos aos/às alunos/as, pois tem uma concepção voltada para a formação de mão de obra baseada em uma aprendizagem por competências e habilidades, e não por conhecimentos.

Com isso, o Novo Ensino Médio (NEM) é o tema desta pesquisa e o trabalho tem no título a palavra “velho”, porque na realidade este modelo de transformar o Ensino Médio em ensino similar ao técnico, porém com graves deficiências, já existiu, como observou-se na lei pelo governo federal (GONÇALVES, 2013), que a partir da reforma do ensino primário e médio, em 1971 (Lei nº 5.692/1971), segundo Romanelli (2014), foi implementado um modelo de ensino médio profissionalizante no Brasil (BRASIL, 1971). Porém, a decisão foi considerada um erro pela falta de estrutura física e de profissionais habilitados para ensinar nesta modalidade; história que se repete novamente na atualidade.

Essas ideias interpelaram a história acadêmico-profissional do mestrando, que será apresentada a seguir.

## **1.2 Trajetória escolar, acadêmico-profissional e construção do objeto de pesquisa**

Começo<sup>3</sup> por narrar a minha trajetória escolar e acadêmico-profissional que demonstra a minha aproximação com a temática proposta nesta pesquisa de mestrado.

Fui aluno durante toda a educação básica em escolas públicas, sendo que fiz o Ensino Fundamental na Escola Estadual Antônio Lôndero, no interior do município de Uruguaiana - RS, no Distrito de Plano Alto, que se localiza a aproximadamente 80 quilômetros do centro da cidade de Uruguaiana. Concluí o Ensino Fundamental, tendo como organização multisseriada das classes, da 1ª a oitava séries. Já em 1989, passei a estudar à noite na Escola Estadual de Ensino Médio Uruguaiana, sendo que acabei evadindo no primeiro ano. Destaco que, em 1989, existiam apenas duas escolas públicas de Ensino Médio em Uruguaiana.

No ano de 1990, retornei aos estudos e concluí em 1992. Cabe lembrar que o projeto que tinha traçado para o futuro era fazer um curso superior, mas não sabia exatamente em qual área. Essa foi a meta que passei a perseguir, não obstante a única universidade na cidade era a Pontifícia Universidade Católica - PUC, instituição de ensino privada. Então, o projeto a ser realizado, que era continuar os estudos, necessitava conseguir recursos financeiros; um dos caminhos escolhidos foi a realização de concursos públicos.

Em 1997, alcancei a meta de passar num concurso e fui trabalhar de servente de escola, durante aproximadamente um ano, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cabo Luiz Quevedo, do município de Uruguaiana. Foi meu primeiro trabalho mais próximo da educação pública, em que pude observar as dificuldades econômicas e sociais de vários alunos/as da periferia da cidade, assim como também ouvi relatos de antigos/as funcionários/as da escola, do uso dela de forma indevida; ou seja, em eleições municipais, por exemplo, houve a distribuição de merenda escolar, por parte de membros da direção, em troca de votos para candidatos ao legislativo municipal.

Um ano depois fui aprovado em outro concurso, em 1998, momento em que fui trabalhar como Auxiliar Administrativo no município de Barra do Quaraí - RS, onde

---

<sup>3</sup> Neste subcapítulo escrevo o texto na primeira pessoa do singular, pois trata de uma narrativa pessoal.

pude observar novamente o uso de recursos públicos destinados à educação serem utilizados em outras áreas administrativas.

Em 1999, assumi um novo cargo no mesmo município, Técnico Fazendário e, em 2005, comecei a trabalhar no setor de compras da Prefeitura Municipal. No mesmo ano ingressei como discente do curso de Licenciatura em História da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Campus Uruguaiana, sendo que fui um dos primeiros bolsistas do Programa Universidade Para Todos - PROUNI, programa criado pelo governo federal em 2004. Se não fosse a bolsa provavelmente não teria concluído o curso, pois na época o valor da mensalidade era praticamente o mesmo valor da minha remuneração mensal.

No cargo de responsável pelas Compras e Licitações, que ocupei de 2005 até final de 2011, tive a triste surpresa de escutar vários relatos referentes aos recursos destinados à educação que não eram destinados prioritariamente a ela. Mas, eram convertidos para outras despesas, que nada tinham a ver com a educação, ou seja, em materiais de escritório e construção, combustíveis e serviços etc. Infelizmente, o orçamento da educação era utilizado em outras pastas, mas sempre com justificativa e promessa de devolução num futuro próximo.

Assim como, também, ouvi relatos de colegas na época, de que muitas contratações de professores/as e servidores/as para a área de educação, não levavam em consideração as necessidades educacionais, mas demandas pessoais, políticas, como pressões de vereadores ou partidos; sendo que muitos contratos seriam motivados, por desejos externos à área da educação, mas irrigados com seus recursos.

Cabe refletir que as leis são elaboradas por cada novo governo, que tenta impor suas visões de mundo e posicionamento ideológico e político, desejando que as mesmas sejam seguidas sem contestação, porém desde a sua elaboração, votação e promulgação, muitas normas não tem o efeito esperado, porque muitas vezes não são alocados recursos para que as mesmas se cumpram parcial ou integralmente. Isso pode ser um fardo para os/as executores/as das mesmas, ou seja as escolas, direção e professores/as, em se tratando de políticas educacionais (MAINARDES, 2007).

Então, cada vez mais mergulhado na temática das políticas públicas educacionais conclui, em 2008, o Curso de Licenciatura em História. Em 2009, comecei um curso de Especialização em Administração Pública, na Universidade

Castelo Branco – UCB, em parceria com o Exército Brasileiro - EB. Concluí o curso em 2010, no mesmo ano comecei outra Especialização em Gestão Pública Municipal na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Em 2011, fui nomeado Técnico em Assuntos Educacionais da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, Campus Cerro Largo – RS, onde trabalhei no Setor de Assistência Estudantil – SEA, na cidade de Cerro Largo - RS.

Em 2012, concluí a Especialização na UFRGS, e fui removido da Universidade Federal da Fronteira Sul para a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA, Campus Itaqui), onde comecei a trabalhar no Núcleo de Desenvolvimento Educacional (NuDE).

Uma grande mudança na minha vida foi a entrada na docência, em 2014, quando fui aprovado no concurso do Magistério Estadual do Rio Grande do Sul, e assumi o cargo de professor de História, no Instituto Estadual de Educação Elisa Ferrari Valls, na cidade de Uruguaiana, no mesmo ano.

Como professor vivenciei três gestões diferentes no Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Pude perceber *in loco* como a educação é tratada pelas administrações estaduais, sendo que, em primeiro lugar, observei que a escolha dos Secretários da Educação do Estado, em geral, não obedece a critérios técnicos, pois na maioria dos casos sua indicação partem de uma negociação política, tendo como consequências o desenvolvimento de políticas equivocadas, falta de experiências, compreensão e planejamento, ocasionando constantes mudanças em rotinas e processos, sem qualquer estudo teórico ou técnico, em geral baseados decisões, que são tomadas com base em critério políticos ideológicos.

Acompanhei a passagem de três direções na Instituição onde atuo como professor; foram anos, de constantes mudanças, em que algumas direções concordavam com a maioria das diretrizes que vinham do governo estadual e, em raros momentos, opunham-se a elas, mas sempre discutindo o assunto com os demais servidores/as da escola. As mudanças ocorridas na esfera federal também têm impactado o trabalho como docente, principalmente quando acontecem aprovações de leis e regulamentos que trazem consequências diretas na rotina da escola e também na vida dos professores/as.

Também, constatei que políticas orientadas por organismos internacionais podem ter impacto em sala de aula:

Nas últimas décadas do Século XX, assistimos a um amplo processo de reformas educacionais em vários países no mundo, capitaneado em grande medida por organismos internacionais vinculados à ONU, que buscaram o redirecionamento das políticas educativas, cujo emblema foi à educação para todos com equidade social. (OLIVEIRA, 2010, p.3).

Nos últimos dez anos, as mudanças propostas são profundas, e mais uma vez vejo alterações na legislação sem uma análise técnica, e acredito que ela está fundamentada, basicamente, em pilares políticos ideológicos, imposta de forma verticalizada. Vejo que a educação pública é refém de decisões políticas tomadas em gabinetes sem diálogo com a comunidade escolar.

As leis que normatizam as alterações constantes na legislação da educação no país me motivaram a investigar na área de políticas educacionais. O fato de ter sido estudante de escola pública e estar nos cargos de professor do Ensino Médio e de Técnico em Assuntos Educacionais, penso que poderão contribuir para a construção de conhecimentos sobre políticas públicas educacionais, assim como os espaços que ocupei, na área da educação, que marcaram minha trajetória de vida e mudaram minhas percepções sobre a educação pública e, especificamente, em relação ao Ensino Médio.

A reforma do Ensino Médio, intitulada como Novo Ensino Médio talvez seja a política educacional que mais possa causar impacto no meu trabalho como professor no Ensino Médio; assim como para os/as estudantes e equipes gestoras, e na organização da escola como um todo.

Diante disso, um dos meus propósitos era ingressar no Curso de Mestrado, que consegui a tão sonhada aprovação no Programa de Pós-graduação Educação em Ciências, da UNIPAMPA, campus Uruguaiana - Linha de Pesquisa 1 - Processos de Ensino e Aprendizagem em Ambientes Formais e Não Formais. Momento em que possibilitou estudar com mais afinco as políticas educacionais.

Dentre a pesquisa, participo de um grupo de pesquisa intitulado Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação - GRUPI, que é constituído por acadêmicos/as, técnicos/as e docentes da Educação Superior e da Educação Básica, sendo alguns desses/as também acadêmicos/as de cursos de graduação e pós-graduação, que unidos/as,

desde 2016, tem como propósito colaborar com investigações e reflexões acerca da inovação pedagógica, formação docente, políticas educacionais.

### 1.3 Problema e objetivos da pesquisa

Apresenta-se como o problema investigativo da pesquisa: **Quais as intencionalidades da criação da política do Novo Ensino Médio, a partir dos contextos da influência e da produção do texto da política?**

Assim como, outras questões de pesquisa complementam: **Qual contexto de influência que nasceu o “velho” Novo Ensino Médio (NEM)? O que propõe o texto da política do NEM? A quem serve o “velho” NEM?**

Assim, o foco da presente investigação está centrado nos contextos da influência e na produção do texto da política da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM), da Lei nº 13.415/2017, que alterou as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005 e instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (RCG-EM).

A partir das questões de pesquisa, apresenta-se como **objetivo geral**: Investigar os contextos de influência e da produção do texto da política do Novo Ensino Médio (NEM), em âmbitos nacional e estadual, para a compreensão das suas intencionalidades e propostas.

Em decorrência, tem-se como **objetivos específicos**:

- ❖ Refletir sobre o contexto de influência da política no que se refere às intencionalidades na elaboração do Novo Ensino Médio (NEM);
- ❖ Analisar os textos da política do Novo Ensino Médio, no que se refere à concepção e à estruturação curricular.

Esta dissertação estrutura-se em quatro capítulos: primeiro, a introdução discorre sobre o tema e objetivos de pesquisa, assim como a trajetória acadêmico-profissional percorrida pelo pesquisador. Na sequência, no segundo capítulo intitulado Percurso Metodológico, explicita-se a abordagem de pesquisa, caracterização, percurso e escolha pela análise de conteúdo, segundo Bardin (1977), categorias de análise e a metodologia analítica, a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) de Ball e Bowe (1992), que auxiliaram a organizar a escrita da análise. Já no terceiro capítulo, apresenta-se o caminho da análise e resultados da pesquisa que tratou de fundamentar o estudo, a partir dos contextos de influência e da produção dos textos da política referente à lei do Novo NEM, da BNCC-EM e do RCG-EM. Encerra-se esta escrita com as Considerações Finais sobre a pesquisa realizada e no Apêndice como sugestão da banca apresenta-se o estado do conhecimento realizado como técnica de análise bibliográfica preliminar sobre os últimos trabalhos de dissertação e de teses em formato de artigo que foi enviado para a publicação em revista acadêmica, bem como foi apensado o resumo simples com o certificado de apresentação de um evento científico.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentam-se os aportes teórico-metodológicos que conduziram a pesquisa.

### 2.1 A pesquisa

Inicialmente, destaca-se a compreensão da pesquisa como “[...] o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos” (GIL, 2002, p. 17).

Para Minayo:

Entendemos por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e ação, ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. (MINAYO, 2002, p.17).

Nessa perspectiva, entende-se a pesquisa como um processo investigativo crítico na compreensão do conhecimento de uma determinada realidade. Enquanto abordagem de pesquisa, considera-se que muitos fenômenos humanos e sociais não podem ser quantificáveis, por isso a escolha pela abordagem qualitativa de pesquisa em educação por tratar de um “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002, p. 21-22).

Nesse sentido, pela natureza de abordagem, caracteriza-se por pesquisa qualitativa porque “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 2002, p. 22).

Ademais, Gil (2002, p. 133) aponta que a “[...] análise qualitativa é menos formal do que a análise quantitativa, pois nesta última seus passos podem ser definidos de maneira relativamente simples”. Ainda, o autor afirma que a análise qualitativa necessita de vários fatores:

[...] como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório (GIL, 2002, p. 133).

Assim, frisa-se que ao fazer pesquisa tem-se que ter cuidado e rigor científico, bem como compromisso social ao investigar os fenômenos educativos. O que significa refletir que ao fazer pesquisa se faz necessário compreender a complexidade dos diversos elementos do fenômeno estudado, em seu contexto histórico, social, político e cultural.

Na abordagem qualitativa tem sempre uma preocupação com a compreensão dos fenômenos sociais e na área de investigação de políticas públicas em educação, que é o foco da presente pesquisa. Preocupação, também, desta investigação que tem como objetivo o estudo de políticas públicas da educação, especificamente do Novo Ensino Médio.

Na sequência, menciona-se que a pesquisa se caracteriza, quanto aos objetivos, como exploratória (GIL, 2002, p. 41):

[...] estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Quanto ao *corpus* de análise, trata-se de uma pesquisa documental, por utilizar-se de materiais que ainda não receberam “[...] um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa [...]” (GIL, 2002, p. 45), ou seja, nesta presente pesquisa, os documentos oficiais da política pública do Novo Ensino Médio.

Ainda, em se tratando da pesquisa documental, as autoras Lüdke e André (1986) definem que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informações. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Assim, infere-se que os documentos oficiais, compostos por leis e normas, são fundamentais para a compreensão do tema. De modo, iniciou-se a identificação dos documentos com foco no Ensino Médio como se apresenta, a seguir de forma sistematizada, num quadro com uma linha temporal para identificar a produção dos textos da política do Novo Ensino Médio:

**Quadro 1: Documentos da Política Educacional do EM**

Lei nº 11.494/2007
MP n.º 746/2016
Lei do Novo Ensino Médio Lei n.º 13.415/2017
Parecer CNE/CEB nº 3/2018
Diretrizes Nacionais Curriculares Ensino Médio DCN-EM/2018
Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio BNCC-EM/2018
Lei nº 14.113/2020
Portaria SEDUC/RS nº 350/2021
Referencial Curricular Gaúcho Ensino Médio RCGEM/2021

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Entretanto, cabe destacar que devido o tempo de estudo e dedicação para uma análise mais detalhada, elencou-se como *corpus* de análise da presente pesquisa três documentos normativos que serviram de base para a investigação, por terem relação estreita com o estudo. Assim, analisou-se: a) Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017; b) Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM), que teve como base a Portaria nº 1.570, de 21 de dezembro de 2017; c) Referencial Curricular Gaúcho do Novo Ensino Médio (RCG-EM), documento que reorganizou Ensino Médio no Estado Rio Grande do Sul, homologado em 20 de outubro de 2021, pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul - CEEEd/RS.

## Quadro 2: *Corpus* de análise

Lei do Novo Ensino Médio - Lei n.º 13415/2017
Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio -2018
Referencial Curricular Gaúcho EM - 2021

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Como métodos para a análise dos dados, elencou-se a análise de conteúdo, tendo como base o estudo de Bardin (1977), que a define como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p.42).

Ademais, destaca-se a metodologia de análise proposta por Bardin (1977) percorre três passos previamente determinados: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados; a inferência e a interpretação.

No primeiro em que a autora denomina de pré-análise, em que foi realizada a organização dos documentos que foram analisados, com o objetivo de torná-los observáveis; sistematizou-se, primeiramente, as ideias iniciais, e decidiu-se quais informações estavam relacionadas à investigação proposta.

A segunda fase - explorando os materiais e tratamento dos resultados - está relacionada à realização do estudo mais aprofundado do objeto, estabelecendo as Unidades de Contexto e as Unidades de Registro. Nesta fase “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos.” (BARDIN, 1977, p. 191). A exploração do material consistiu no processo de codificação dos dados da pesquisa, que, para a autora, seria a tarefa de “tratar o material e codificá-lo” (BARDIN, 1977, p. 103). Assim, a codificação consiste no tratamento dos dados brutos por meio de regras definidas que envolvem recortes, definição, agregação e enumeração, com o objetivo de atingir uma apresentação das características pertinentes dos documentos analisados.

Na terceira fase - interpretação das categorias de análise - configuradas no processo de tratamento dos dados, tem por objetivo obter uma possível compreensão do tema e do objeto de investigação, sempre levando em conta os objetivos e

questões norteadoras. Assim, elaborou-se, para cada categoria de análise, um texto no qual procurou-se descrever o significado presente nas diversas Unidades de Análise, sendo que a discussão e interpretação se relaciona com o referencial teórico, o tema, os objetivos e as questões da pesquisa.

Neste momento, passa-se a apresentar o processo de categorização dos dados por meio dos procedimentos da Análise de Conteúdo. Primeiramente realizou-se o processo de leitura flutuante (BARDIN, 1977), que constituiu na leitura dos dados brutos referente à legislação sobre o Novo Ensino Médio, com o objetivo de extrair os elementos que pudessem ter uma relação com a presente pesquisa.

O processo de identificação das Unidades de Registro emanou das Unidades de Contexto que correspondem a Unidades de Compreensão. As Unidades de Contexto são os trechos (recortes, excertos) extraídos dos documentos e contribuem para a configuração das Unidades de Registro. As Unidades de Registro derivam das Unidades de Contexto, pois “as Unidades de Registro se caracterizam como sendo uma fração do conteúdo, que se considera como unidade base, visando a categorização e a contagem frequencial. A Unidade de Registro pode ser de natureza e dimensão muito variáveis.” (BARDIN, 1977, 104).

Foram definidas as temáticas como Unidades de Registro e como modelos de enumeração foram escolhidos dois tipos: presença ou ausência e frequência de ocorrência. Sendo assim, o próximo estágio é o momento mais aprofundado, ou seja, foram definidas e construídas as categorias de análise que tem conexão com os objetivos da pesquisa, pois segundo Bardin (1977, p.101): “Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos”. Assim, à procura de aproximações, tratou-se de codificar os dados, permitindo identificar as principais Unidades de Registro e a organização dos temas, segundo Bardin (1977).

Para codificar usou-se a Unidade de Registro Temática, que para Bardin (1977):

Enquanto unidade de registro, corresponde a uma regra de recorte (do sentido e não da forma) que não é fornecida, visto que o recorte depende do nível de análise e não de manifestações formais reguladas. Não é possível existir uma definição de análise temática, da mesma maneira que existe uma definição de unidades linguísticas. (BARDIN, 1977, p.134)

Cabe destacar que, nesta última etapa do método da análise de conteúdo, a categorização tem como objetivo uma representação dos dados. E consiste em agrupar de acordo com o sentido das características comuns dos dados encontrados.

Na presente pesquisa, a exploração dos documentos relacionados ao Novo Ensino Médio, optou-se pelas Unidades de Análise, que correspondem às categorias, e pelas Unidades de Registro, que foram registradas como Unidades de Registro Temáticas (BARDIN, 1977).

Também, nos três documentos normativos que compõem o *corpus* da pesquisa, foram identificadas, inicialmente, quatro categorias de análise, quais sejam: Concepção do Novo Ensino Médio; Estruturação Curricular do NEM; Itinerários Formativos e Projeto de Vida. No decorrer da análise, reconheceu-se mais uma categoria: Trabalho e Sustentabilidade, conforme visualiza-se no quadro apresentado na sequência.

### Quadro 3: Unidades de Análise

Lei do Novo Ensino Médio - Lei n.º 13.415/2017			
UNIDADES DE ANÁLISE - CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO TEMÁTICAS	FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA	PRESEÇA (P) OU AUSÊNCIA (A)
ESTRUTURA CURRICULAR DO NEM (EC)	ESTRUTURA CURRICULAR (EC)	0	A
	ESTRUTURA (ES)	0	A
	CURRICULAR (CR)	19	P
	MATRIZ CURRICULAR (MC)	0	A
	MATRIZ (M)	0	A
PROJETO DE VIDA (PV)	CURRÍCULO (CO)	06	P
	PROJETO DE VIDA (PV)	01	P
	PROJETO (P)	01	P
	VIDA (V)	01	P
CONCEPÇÃO DO NEM (C)	CONCEPÇÃO DO NEM (C)	0	A
	CONCEPÇÃO (CP)	0	A
	NOVO ENSINO MÉDIO (NE)	0	A
	NOVO (N)	01	P
	ENSINO MÉDIO (EM)	21	P
	TÉCNICO (TO)	02	P
	TÉCNICA (TA)	05	P
	PROFISSIONAL (PL)	08	P
	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES (CH)	01	P
	COMPETÊNCIAS (CP)	02	P
ITINERÁRIOS FORMATIVOS (IF)	HABILIDADES (H)	03	P
	ITINERÁRIOS FORMATIVOS (IF)	04	P
	ITINERÁRIOS (I)	04	P
TRABALHO E SUSTENTABILIDADE (TS)	FORMATIVOS (F)	04	P
	TRABALHO E SUSTENTABILIDADE (TS)	00	A
	TRABALHO (TR)	08	P
	SUSTENTABILIDADE (S)	00	A

<b>Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio – 2018</b>			
<b>CATEGORIAS</b>	<b>UNIDADE DE REGISTRO (TEMÁTICAS)</b>	<b>FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA</b>	<b>PRESENÇA (P) OU AUSÊNCIA (A)</b>
ESTRUTURA CURRICULAR DO NEM (EC)	ESTRUTURA CURRICULAR (EC)	0	A
	ESTRUTURA (ES)	34	P
	CURRICULAR (CR)	152	P
	MATRIZ CURRICULAR (MC)	0	A
	MATRIZ (M)	04	P
	CURRÍCULO (CO)	57	P
PROJETO DE VIDA (PV)	PROJETO DE VIDA (PV)	05	P
	PROJETO (P)	57	P
	VIDA (V)	174	P
CONCEPÇÃO DO NEM (C)	CONCEPÇÃO DO NEM (C)	0	P
	CONCEPÇÃO (CP)	02	P
	NOVO ENSINO MÉDIO (NE)	0	A
	NOVO (N)	18	P
	ENSINO MÉDIO (EM)	208	P
	TÉCNICO (TO)	05	P
	TÉCNICA (TA)	28	P
	PROFISSIONAL (PL)	14	P
	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES (CH)	07	P
	COMPETÊNCIAS (CP)	176	P
HABILIDADES (H)	175	P	
ITINERÁRIOS FORMATIVOS (IF)	ITINERÁRIOS FORMATIVOS (IF)	11	P
	ITINERÁRIOS (I)	15	P
	FORMATIVOS (F)	13	P
TRABALHO E SUSTENTABILIDADE (TS)	TRABALHO E SUSTENTABILIDADE (TS)	00	A
	TRABALHO (TR)	80	P
	SUSTENTABILIDADE (S)	11	P

<b>REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO ENSINO MÉDIO – 2021</b>			
<b>CATEGORIAS</b>	<b>UNIDADE DE REGISTRO (TEMÁTICAS)</b>	<b>FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA</b>	<b>PRESENÇA (P) OU AUSÊNCIA (A)</b>
ESTRUTURA CURRICULAR DO NEM (EC)	ESTRUTURA CURRICULAR (EC)	04	P
	ESTRUTURA (ES)	34	P
	CURRICULAR (CR)	139	P
	MATRIZ CURRICULAR (MC)	02	P
	MATRIZ (M)	19	P
	CURRÍCULO (CO)	48	P
PROJETO DE VIDA (PV)	PROJETO DE VIDA (PV)	92	P
	PROJETO (P)	123	P
	VIDA (V)	222	P
CONCEPÇÃO DO NEM (C)	CONCEPÇÃO DO NEM (C)	0	A
	CONCEPÇÃO (CP)	11	P
	NOVO ENSINO MÉDIO (NE)	03	P
	NOVO (N)	47	P
	ENSINO MÉDIO (EM)	181	P
	TÉCNICO (TO)	38	P
	TÉCNICA (TA)	69	P
PROFISSIONAL (PL)	249	P	

	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES (CH)	53	P
	COMPETÊNCIAS (CP)	259	P
	HABILIDADES (H)	261	P
ITINERÁRIOS FORMATIVOS (IF)	ITINERÁRIOS FORMATIVOS (IF)	81	P
	ITINERÁRIOS (I)	179	P
	FORMATIVOS (F)	113	P
TRABALHO E SUSTENTABIL IDADE (TS)	TRABALHO E SUSTENTABILIDADE (TS)	00	A
	TRABALHO (TR)	247	P
	SUSTENTABILIDADE (S)	29	P

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A seguir, discorre-se sobre a Abordagem do Ciclo de Política (ACP) utilizada para organização do capítulo da análise e resultados desta pesquisa.

## 2.2 Metodologia Analítica – Abordagem do Ciclo de Política (ACP)

A Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) (*Policy Cycle Approach*), desenvolvida pelo sociólogo Stephen Ball e colaboradores, principalmente Richard Bowe, (BALL, BOWE, 1992; BALL, 1994) foi utilizada para organizar a escrita e as inferências dos dados levantados pela pesquisa documental, sendo fundamentais para estabelecer relações entre os objetivos da pesquisa e as informações coletadas durante a investigação, auxiliando na elaboração interpretações dos resultados e discussões do próximo capítulo.

Para tal abordagem, buscou-se subsídios teóricos em Mainardes (2007), referente à análise dos contextos da influência da política e da produção do texto da política pública educacional do Novo Ensino Médio. “Esses contextos estão interrelacionados, não têm uma dimensão temporal ou seqüencial e não são etapas lineares” (MAINARDES, 2007, p. 50).

ACP tem uma orientação pós-estruturalista, base teórica desenvolvida por esses pesquisadores ingleses do campo de políticas educacionais. Para Mainardes (2007), tal perspectiva aborda a natureza complexa e controversa das políticas educacionais. O referido autor destaca, ainda, o caráter dinâmico e flexível deste referencial metodológico.

Para Oliveira e Lopes (2011), os estudos de Ball são relevantes como modelo para compreensão de políticas educacionais, pois o autor:

[...] defende, em seus estudos sobre as políticas curriculares inglesas dos anos de 1990, um modelo de análise que busca garantir a conexão entre propostas curriculares e o modelo de produção econômica que o governo Thatcher, nos anos finais da década de 1980, adotou na Inglaterra, com efeitos significativos em outras partes do mundo. Com essa intenção, defende o modelo analítico alicerçado na concepção de que as políticas curriculares: (a) constituem-se em um conjunto de textos (representações) e de discursos (práticas); (b) estão imersas numa rede de discursos; (c) não são independentes de história, poderes e interesses que se espraiam capilarmente e; (d) têm seus sentidos modificados pela migração de textos e discursos de um contexto a outro, por processos de recontextualização que produzem híbridos culturais (OLIVEIRA; LOPES, 2011, p. 20).

Para os autores Ball e Mainardes (2011), às políticas públicas estão situadas num contexto de interesses, concessões e de mercado; causam efeitos de competição, de excelência, de aperfeiçoamento e trocas de subsídios para uma suposta melhoria de qualidade, em que a eficiência é tida como resultado e não se importa com o processo, os princípios e as diferentes realidades. Essa forma de agir e pensar reguladora e dominante engessam os currículos, moldam as ações e as práticas docentes, bem como as tomadas de decisão.

Portanto, a Abordagem do Ciclo de Política configura-se como um referencial analítico possível de ser utilizado na investigação de políticas educacionais e, neste caso, em relação à política do NEM. A ACP é uma “estrutura conceitual para o método das trajetórias das políticas”. (BALL, 1994, p. 26).

Ball (1994) e Mainardes (2007) criticam as análises sociológicas que acreditam que as políticas acontecem à distância ou acima da prática. Ainda, aponta Mainardes (2007, p. 26): “[...] muitas políticas públicas implementadas têm como objetivo melhorar e qualificar a educação. Porém, o resultado em geral tem impacto mínimo sobre a sala de aula”. E “[...] muitos estudos consideram as políticas como não problemáticas e as escolas e professores como resistentes a mudanças” (MAINARDES, 2007, p. 27). Assim, esse autor afirma que ACP é uma possibilidade de entender as políticas educacionais e seus processos, desde a sua concepção até a sua implementação.

Primeiramente, Ball e Bowe (1992) desenvolveram um modelo teórico composto de três ciclos contínuos ou facetas, ou arenas para caracterizar o processo político:

1. Política proposta - política oficial, intenções dos governos (políticos, assessores e departamentos) de implementação de determinada política.

2. Política de fato: é representada pelos textos políticos, legislativos aprovados para serem “executados”.

3. Políticas em uso: refere-se a discursos e práticas institucionais (profissionais que atuam na “escola”).

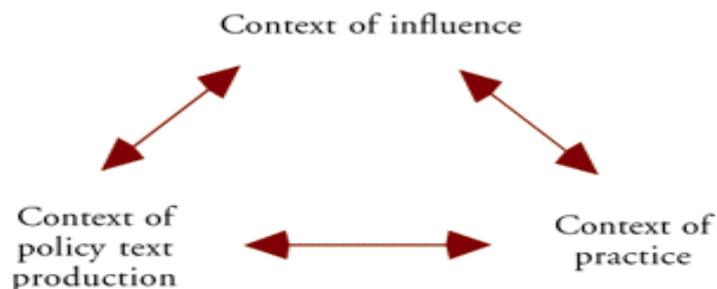
Em 1992, Ball e Bowe, segundo Mainardes (2007, p. 28), refinaram sua teoria de ciclo de políticas, “[...] descrevendo um ciclo contínuo constituído por três contextos principais” (Figura 1), que se sintetiza a seguir:

**Contexto da influência** – neste contexto, os discursos e as intenções políticas são construídos; os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a elaboração da política educacional. “Os trabalhos mais recentes de Ball contribuem para uma análise mais densa das influências globais e internacionais no processo de formulação de políticas nacionais” (MAINARDES, 2007, p. 29).

**Contexto da produção de texto** – são os textos políticos que são lidos e interpretados; podem ser: textos legais, normativos, formais e informais, pronunciamentos oficiais, discursos, vídeos etc. Esses podem ser coerentes ou contraditórios. “Os textos políticos são resultados de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção dos textos competem para controlar as representações da política” (BALL; BOWE *apud* MAINARDES, 2007, p. 30).

**Contexto da prática** – para Ball e Bowe (1992), é, neste contexto, que as políticas públicas sofrem (re)interpretações e recriações e assim produzem efeitos e consequências que, muitas vezes, representam mudanças e transformações importantes na política original. Os autores do texto político perdem o controle de seu uso e interpretação, o que pode alterar o seu significado na prática, assim “[...] partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc.” (BALL; BOWE *apud* MAINARDES, 2007, p. 30).

**Figura 1: Contextos do Processo de Formulação de uma Política**



Fonte: BALL; BOWE (1992, p. 20).

Em 1994, um novo livro é lançado por Ball, *“Education reform: a critical and post-estrutural approach.”* Nessa obra, Ball amplia o ciclo de políticas trazendo dois novos contextos: contexto dos resultados (efeitos) e contexto da estratégia política. Os últimos contextos elaborados por Ball para o ciclo de políticos no seu livro eram:

**Contexto dos resultados ou efeitos** – nesta etapa o que importa são as questões de justiça, igualdade e liberdade individual.

**Contexto da estratégia política** – “Este contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.” (MAINARDES, 2007, p. 32).

A Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) foi desenvolvida para melhor esclarecer as ligações entre dois pontos – o Estado e os processos micropolíticos ou entre o macro e a microanálise – formulando um referencial teórico que abarca os dois aspectos. Segundo Mainardes (2007), Ball afirma que a análise de políticas educacionais exige uma compreensão baseada em um foco geral e local, uma visão macro e micro nos contextos, principalmente nas “[...] relações de mudanças entre eles e nas suas interpretações.” (MAINARDES, 2007, p. 34).

A ACP é complexa e contribui para o processo analítico, pois a partir dela o “[...] processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro.” (MAINARDES, 2006, p. 99).

Nesta presente pesquisa, foram utilizados para o processo analítico os contextos da influência e o da produção do texto da política do Novo Ensino Médio, segundo a Abordagem do Ciclo de Políticas. Justifica-se que a escolha desses dois contextos por ser esta uma política que está ainda em implementação.

A seguir, apresenta-se a Matriz de Codificação do Texto da Política do NEM, a partir das cinco categorias: Concepção do Novo Ensino Médio (C), Estruturação Curricular do NEM (EC), Itinerários formativos (IT), Projetos de Vida (PV) (categorias *a priori*), somada a categoria emergente Trabalho e Sustentabilidade (TS).

**Quadro 4: Matriz de Codificação dos Documentos Normativos**

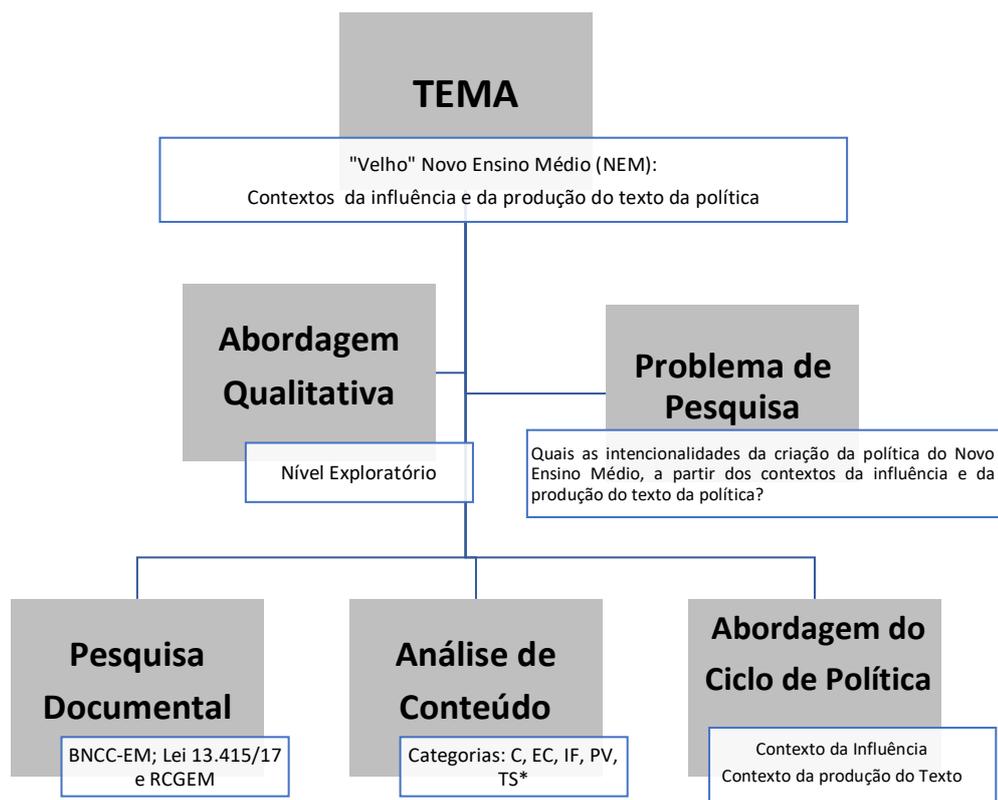
Documentos para análise - produção do texto da política	Codificação	Categorias	Excerto	Exemplos
Lei nº 13.415/2017	LEM	Concepção do NEM (C)	Excertos retirados do Texto da Política	BNCC-EMC01
		Estruturação Curricular do NEM (EC)		BNCC-EMEC01
Itinerários formativos (IF)	BNCC-EMIF01			
	Projetos de Vida (PV)	BNCC-EMPV01		
Trabalho e Sustentabilidade (TS)		BNCC-EMTS01		
	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio	BNCC-EM		Excertos retirados do Texto da Política
LEMEC01				
Itinerários formativos (IF)	LEMIF01			
	Projetos de Vida (PV)	LEMPV01		
Trabalho e Sustentabilidade (TS)		LEMTS01		
	Referencial Curricular Gaúcho EM – 2021	RCG-EM	Excertos retirados do Texto da Política	
RCG-EMEC01				
Itinerários formativos (IF)	RCG-EMIF01			
	Projetos de Vida (PV)	RCG-EMPV01		
Trabalho e Sustentabilidade (TS)		RCG-EMTS01		

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

As matrizes de análise das categorias LEM (2017), BNCC-EM (2018) e RCG-Em (2021) encontram-se no Apêndice A.

A seguir, apresenta-se o fluxograma da pesquisa, com a síntese da proposta metodológica investigativa.

**Figura 2: Fluxograma da Pesquisa**



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

\* C = Concepção do Novo Ensino Médio, EC = Estruturação Curricular, IF = Itinerários formativos, e PV = Projetos de Vida e TS = Trabalho e sustentabilidade..

Na sequência, apresenta-se o capítulo da análise e resultados da pesquisa.

### 3 CAMINHO DA ANÁLISE E RESULTADOS DA PESQUISA

Para a análise dos resultados desta pesquisa, utilizou-se dos pressupostos teóricos desenvolvidos por Ball e Bowe na Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) (BALL, BOWE, 1992; BALL, 1994). Nesse sentido, este capítulo foi estruturado pelos contextos da influência e o da produção do texto da política do Novo Ensino Médio. A escolha desses dois contextos se deu por estar a política do NEM em implementação.

Então, tomando como referência a ACP, organizou-se esta escrita em seis partes, abarcando os três textos principais da política do NEM: **Lei do NEM**; **BNCC-EM** e **RCG-EM**, de acordo com os dois contextos acima elencados; observando as cinco categorias de análise: **Concepção do Novo Ensino Médio (C)**, **Estruturação Curricular do NEM (EC)**, **Itinerários formativos (IT)**, **Projetos de Vida (PV)** (categorias *a priori*), somada a categoria emergente **Trabalho e Sustentabilidade (TS)**.

#### 3.1 Contexto da Influência da Lei do NEM

O Novo Ensino Médio - NEM configura-se como um projeto de educação pautado por um viés político de cunho autoritário, normativo, centralizador e prescritivo (ARAÚJO; CARDOSO; RAMOS e SILVA, 2020), pois foi iniciado pela Medida Provisória nº 746/2016 (MP), tendo como marco a ruptura institucional com o *impeachment* da presidenta da República Dilma Rousseff (PT). As ações do governo Michel Temer (2016 - 2018) foram direcionadas à retirada de muitos direitos da classe trabalhadora, em movimento de sintonia ao ideário conservador das correntes do liberalismo internacional.

Pode-se identificar, no texto da política, a influência da abordagem por competências, que se constitui num termo polissêmico e necessita ser contextualizado e identificado a concepção que o sustenta. De acordo com Laval (2004, p. 54):

A noção é polissêmica (tem um sentido em direito, em lingüística, em psicologia cognitiva) e se presta então a múltiplos usos sociais, o que reforça sua evidência e sua aparente neutralidade. A dificuldade prende-se aqui ao fato de que o termo pode designar realidades variadas, tanto encerrar incontestáveis progressos democráticos quanto conduzir a verdadeiros retrocessos. (LAVAL, 2004. p. 54).

Como é possível verificar no texto da BNCC a recorrência do termo competência baliza todo o documento, incluindo a parte referente do Ensino Médio:

Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8).

Ainda, ao apontar que a “[...] organização das [...] competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino” (BRASIL, 2017, p.2), a nova legislação do Ensino Médio propõe uma aprendizagem baseada na pedagogia das competências e habilidades. Tal abordagem tem uma intencionalidade, pois:

As palavras não são neutras mesmo quando elas pretendem ser somente técnicas, operatórias, descritivas. Não é sem importância a substituição da palavra "competência" por "conhecimento". Certamente a palavra "competência" em si mesma, tomada fora das relações que mantém com suas vizinhas habituais ou com aquelas que substitui e fora do contexto da ação social, não está em questão. Percebendo objetivos tão vastos quanto "aprender a ser", "aprender a fazer", "aprender a viver em grupo" além do objetivo de "aprender a conhecer" (LAVAL, 2004, p. 53).

Ainda, poder-se-ia compreender, segundo Laval (2004, p. 55), que “[...] a competência é aquilo pelo qual o indivíduo é útil na organização produtiva.”. Assim, entende-se que a proposta da matriz curricular é, sim, influenciada pelo Pedagogia por competências, como já expressado por Laval (2004), e sua intencionalidade vem ao encontro do que Silva (2018) coloca:

A centralidade da noção de competências no currículo, especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma “formação administrada”, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle (SILVA, 2018, p. 11).

Silva (2018) vê uma centralidade da pedagogia/teoria das competências, que não é nova e está sendo reeditada na nova legislação do NEM, como um instrumento de controle da educação, o que se fundamenta em um modelo neoliberal (FERRETI; SILVA, 2019), baseado no gerencialismo e na eficiência, o que traz a visão do setor privado sobre a gestão, administração e controle para Educação Básica.

Por outro lado, Laval (2004) aponta para a mudança conceitual no contexto histórico da construção de políticas públicas para a educação, onde a competência

toma o lugar do conhecimento em discurso Estado conservador, que define de forma unilateral e autoritária, de cima para baixo as políticas públicas (MAINARDES, 2006), que segue um modelo neoliberal baseado no gerencialismo e na eficiência da educação e do trabalho.

Complementa-se com as colocações de Saviani:

[...] a pedagogia das competências apresenta-se como outra face da pedagogia do aprender a aprender, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos, segundo a raiz epistemológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (SAVIANI, 2008, p. 437).

A BNCC (2018, p. 470) estabelece que “[...] competências específicas de área do Ensino Médio também devem orientar a proposição e o detalhamento dos itinerários formativos relativos a essas áreas”. Relacionadas a cada uma dessas competências, são descritas habilidades a serem desenvolvidas ao longo da etapa [...]”.

As competências e suas respectivas habilidades representam as diretrizes e orientações do que e como deve ser aprendido no Novo Ensino Médio, pelas quais se observa aproximação de tendência educacional tradicional, tecnicista, não crítica, liberal, conservadora, caracterizada por ensino voltado à transmissão dos conteúdos já construídos e acumulados pela humanidade sem contextualizar e/ou questionar o modelo de sociedade etc, conforme ideias de Saviani e Libâneo (CAMILO; MEDEIROS, 2018; GAYA; FREITAS, 2020). A perspectiva tecnicista é fortemente identificada pela instrução, pois intenciona uma educação voltada para o sistema capitalista, para o mercado de trabalho, tratando o/a aluno/a como alguém que deve aprender a fazer de forma flexível e aligeirada, sem questionar o sistema vigente (MARQUES, 2012; SILVA, 2003).

Como já foi referido, o nascimento do NEM teve um contexto político, pode-se citar a disputa pela hegemonia política, que sempre esteve no centro, e após o impeachment, o fator econômico do discurso dos promotores do processo foi alargado com a possibilidade de alterações nas políticas públicas, principalmente as de cunho social, atingindo parte da sociedade brasileira, a mais frágil como sempre por não ser

de interesse do governo Michel Temer (2016 - 2018) promover a igualdade de direitos. (FRIGOTTO, 2016; CNTE, 2017; FERRETI; SILVA, 2017).

Cabe lembrar que, ao assumir o governo definitivamente como Presidente da República, Michel Temer (PMDB) tomou várias medidas, como por exemplo: extinguiu o Ministério de Ciência e Tecnologia; suspendeu concursos públicos até o ano de 2018; interrompeu o Programa Ciência sem Fronteiras; alterou o Conselho Nacional de Educação; alterou as regras do pré-sal, pondo fim ao Regime de Partilha que garantiria recursos para educação; cortou 20% das bolsas de iniciação científica do CNPq; cortou 45% dos recursos de investimento das universidades; deixou de comprar livros didáticos para o EJA; retirou recursos da Educação Infantil; propôs congelar o número de vagas no ensino superior público; impôs a reforma do Ensino Médio via medida provisória, sem discussão com a sociedade; propôs o congelamento dos investimentos públicos por 20 anos (CNTE, 2017).

Foi nesse quadro de profundas mudanças políticas, econômicas e sociais, provocadas pela mudança de rumos do Governo Federal, que nasceu o NEM,

Em 22 de setembro de 2016, passados exatos 22 dias da posse definitiva de Michel Temer como presidente da República, após o impeachment de Dilma Rousseff, em um processo conturbado e carregado de dúvidas sobre sua legalidade e legitimidade que o levou a ser chamado de golpe, é exarada a Medida Provisória (MP) nº 746/2016 (FERRETI; SILVA, 2017, p.386).

Entretanto, após o lançamento da política pública denominada pelo governo de Novo Ensino Médio - NEM, houve várias manifestações contrárias de entidades, associações e outros instituições ligadas à educação pública, como: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE, Ministério Público Federal - MPF, Sociedade Brasileira de Sociologia – SBS, Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte, UBES, Associação Brasileira de Hispanistas – ABH, Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES-SN, Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – CONIF, Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas – ABRACE, Fórum Nacional de Educação – FNE, Frente Paraibana pela Escola em Defesa da Escola sem Mordça, Sociedade Brasileira de Química, Sociedade Brasileira de Física e várias outras entidades que se colocaram contrárias

às arbitrariedades da Medida. Cita-se como exemplo parte da manifestação de repúdio da Federação Brasileira dos Professores de Francês - FBPF:

Nossa indignação, primeiramente, pela escolha arbitrária de saberes que se tornaram obrigatórios em detrimento de outros, a nosso ver, tão importantes quanto, para uma educação ampla e emancipadora. Indignação que se traduz em solidariedade com os colegas de todas as disciplinas menosprezadas por essa medida. (MANIFESTO DO MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO, 2016, p.1).

Houve também protesto de estudantes insatisfeitos com a nova política pública que estava sendo imposta, sem ao menos ouvir os principais interessados, que são os/as alunos/as das escolas públicas brasileiras, como a ocupação das instituições de ensino: “Em poucos dias foram ocupadas 850 escolas, 14 Universidades e 3 núcleos de Educação no Estado do Paraná, fazendo com que a paisagem das cidades carregassem placas, cartazes e faixas com a palavra OCUPADO – em frente a centenas de escolas públicas.” (PRATES; RUGGI; SILVA; MACHADO, 2017, p. 9).

Foram mais de 1.100 escolas invadidas, sendo que no Paraná foram 850 escolas, segundo as entidades estudantis que participaram. Seus atos foram monitorados em mais de 22 Estados Brasileiros, em 2016. As ocupações, além de ser um protesto contra a MP n.º 746/2016, servia como manifesto contra a PEC n.º 55/2016, que tinha como objetivo cortar investimentos nas áreas sociais, como saúde e educação por 20 anos.

No governo de Michel Temer (2016 - 2018), a educação ganhou um debate nacional com duas propostas encaminhadas pelo governo federal ao Congresso Nacional: a Medida Provisória n.º 746/2016 do NEM, que impôs a reforma do Ensino Médio, e a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) do Teto de gastos, que previa 20 anos com cortes de investimentos nas áreas de saúde e educação, essa última foi aprovada em dois turnos, tanto pela Câmara Federal e como pelo Senado Federal em 2016. Esse contexto da instauração desta Emenda Constitucional mostra o total descaso com a educação ao impor reforma do Ensino Médio.

A origem da reforma proposta para a educação também pode ser vista como a transformação do Projeto de Lei n.º 6.840-A, de 2013, que previa modificações no Ensino Médio, como a possibilidade de integração entre o ensino propedêutico e o ensino técnico em todo o território nacional. O projeto iniciou no Congresso Nacional, mas foi visto como negativo por parte dos/as educadores/as de escolas públicas e

pesquisadores/as da área do ensino. Ele ficou esquecido até o impeachment da presidenta Dilma Rousseff e a posse de seu vice Michel Temer, que como já foi citado, começou a introduzir novos rumos para política social e econômica do país.

Pode-se afirmar que a aproximação do governo com empresários do ramo do setor financeiro e industrial, levaram o governo federal a propor mudanças na área de educação. Esta simbiose entre governo e empresários deu origem a uma nova visão do ensino público, principalmente na última etapa do ensino básico, onde se verificou um desejo de formação de mão de obra a curto prazo e em um modelo flexível de aprendizagem (GRABOWSKI; KUENZER, 2016; KUENZER, 2017), ou seja, focado nos quatro pilares da educação: aprender a ser, aprender a aprender/conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver (DELORS, 1998); (SILVA, 2003); (LAVAL, 2004); (FERRETI; SILVA, 2019). Princípios que se aproximam ao modelo econômico neoliberal que busca atender ao grande capital internacional e, como Laval (2004) expressa, esses pilares apresentam objetivos tão vastos com perspectivas humanistas mais tradicionais.

Neste contexto de profundas mudanças nas políticas econômicas e sociais, pode-se verificar uma aproximação do governo com setores privados que tinham o interesse em poder se servir do Estado, fornecendo produtos e serviços educacionais para o setor público, seja através da prestação de serviços de assessoria e planejamento, seja com a venda de material didático, cursos e outros produtos, físicos ou virtuais. Assim, uma das mudanças observadas, além da mudança curricular, é a possibilidade de oferta pelo setor privado de cursos técnicos profissionalizantes, presencialmente ou *online* (SILVA, 2018).

No contexto de influência desencadeada pelo Golpe de 2016 (BAIRROS; MARCHAND, 2020), o NEM nasceu já com características consideradas excludentes o que poderá trazer sérias consequências para educação, como a evasão, reprovação, abandono de alunos/as, por falta de estrutura física das escolas e de professores/as de praticamente todas as áreas de conhecimento, assim como carência de profissionais de áreas relacionadas à educação técnica e profissional (FERRETI, 2018).

Nota-se uma dualidade histórica com relação ao Ensino Médio no país, um modelo de escola que nos governos anteriores levava até a universidade os filhos da elite nacional e outra que direcionava para o mercado de trabalho, em geral, os filhos

da classe trabalhadora; porém, nas gestões do governo do PT (governo Lula - 2003 a 2010; governo Dilma Rousseff - 1º mandato 2011 a 2014, 2º mandato 2015 a 31 de agosto de 2016, com seu *impeachment*), viveu-se um momento histórico de profundas mudanças nas relações trabalhistas e educacionais. Porém, após o Golpe de 2016 e seguindo até a gestão de 2022, retornou a mesma gênese, o que é lamentável.

Isto tem que estar no seu horizonte como perspectiva, tem que ser trabalhado ao longo da educação, não podemos mais viver em um país que, para alguns está colocado a possibilidade de continuidade dos estudos no ensino superior, para outros um mercado de trabalho, uma mão de obra barata, em um mercado que não existe (BAIRROS; MARCHAND, 2020, p. 34).

Apresenta-se, a partir dessa conjuntura, o movimento de diálogo com a lei do NEM referente à primeira categoria de análise da presente pesquisa: **Concepção do Novo Ensino Médio (C)**, na qual faz-se inferência nos seguintes excertos da lei do NEM:

[...] formação técnica e profissional na própria instituição [...] ou em parceria com outras instituições [...]. (LEMC07);

[...] os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância [...]. (LEMC08);

A organização das [...] competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (LEMC05);

Possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (LEMC06);

Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional [...]. (LEMC09).

Pelos excertos anteriores, entende-se que o NEM pode precarizar o financiamento da Educação Básica na sua última etapa, por conta da mercantilização do ensino público, conforme Silva (2018):

[...] a mercantilização da educação básica, que passa a compor não apenas a definição das finalidades e concepções que orientam os processos formativos escolares, mas também o financiamento público para a oferta privada da educação por meio da Educação a Distância (EaD) e da oferta do itinerário de formação técnica e profissional (SILVA, 2018, p. 4 - 5).

Percebe-se que a inserção do privado no público é um dos alicerces desta reforma do NEM. Assim como Silva alertou, Barbosa (2018) reforça a mesma ideia, numa perspectiva ultraconservadora:

Além de demonstrar sua dimensão reducionista e como atende aos interesses da classe empresarial no contexto do ultraconservadorismo brasileiro, argumenta que a privatização e a mercantilização da educação pública é um dos pilares de sustentação de uma nova reforma educacional (BARBOSA, 2019, p. 94).

Outro ponto relevante é a projeção do mercado de trabalho como principal caminho para os/as jovens que terminarem o Novo Ensino Médio, que no caso da escola pública serão os filhos da classe trabalhadora, conforme Frigotto (2016):

Uma reforma que retrocede ao obscurantismo de autores como Destutt de Tracy que defendida, ao final do século XIX, ser da própria natureza e, portanto, independente da vontade dos homens, a existência de uma escola rica em conhecimento, cultura, etc., para os que tinham tempo de estudar e se destinavam a dirigir no futuro e outra escola rápida, pragmática, para os que não tinham muito tempo para ficar na escola e se destinavam (por natureza) ao duro ofício do trabalho. (FRIGOTTO, 2016, p. 330).

Assim como fica evidente a aprendizagem fundamentada em competências e habilidades que segue princípios tecnicistas, como expressa Silva (2018, p. 11): "A centralidade da noção de competências no currículo, especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma 'formação administrada', ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle." Ademais, Laval (2004, p. 17) reforça a ideia que: "A 'competência' primeira, a meta-competência, consistiria em "aprender a aprender" para fazer face à incerteza erigida como entrave permanente da existência e da vida profissional".

A noção de competência está atrelada historicamente nas ideias tayloristas e fordistas, de acordo com Ferreira (2021):

O tecnicismo herda ideias do taylorismo e do fordismo associando-as ao behaviorismo – controle do comportamento. O currículo tecnicista visa à formação de indivíduos competentes para atuarem na sociedade e no mercado de trabalho, restringindo o papel da escola à preparação para atuação no setor produtivo (FERREIRA, 2021, p. 91).

O NEM também poderá provocar a precarização e desvalorização da profissão docente com a contratação de profissionais tendo como critério o "notório saber",

ponto muito criticado por vários pesquisadores da área de educação, como vê-se nas colocações de Silva (2018):

[...] um aspecto bastante controverso o reconhecimento do “notório saber” para fins de docência, e, ainda que esta proposição se destine estritamente ao itinerário de formação técnica e profissional, ela institucionaliza ainda maior precarização do trabalho docente e significa o comprometimento da qualidade da educação profissional. (SILVA, 2018, p. 3).

Kuenzer (2017) também reforça as colocações de Silva e aponta que a flexibilização da proposta atinge tanto aos/às discentes:

A aprendizagem flexível, ao criticar a concepção tradicional que centra a prática pedagógica no professor, reforça o protagonismo do aluno no ato de aprender: de espectador, passa a ser sujeito de sua própria aprendizagem, o que exigirá dele iniciativa, autonomia, disciplina e comprometimento. Essa concepção extrapola a liberdade para definir tempos e espaços para os modos de aprender: sozinho ou em processos colaborativos, mas sempre mediados pela tecnologia, com foco no método, e não no objeto do conhecimento, o que se traduz pelo aprender a aprender (KUENZER, 2017, p. 348).

A autora alerta que a flexibilização prevista na legislação atinge também os/as docentes, “[...] em especial os da educação técnica e profissional, que poderão ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional desde que atestado seu notório saber por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública, privada ou em corporações” (KUENZER, 2017, p. 335 - 336).

Segundo Lopes (2019), o NEM responsabiliza as escolas pelos Itinerários Formativos, ao mesmo tempo, que responsabiliza os/as alunos/as pelas suas escolhas:

Com base nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos, e deve ser estabelecido pela instituição ou rede de ensino, considerando os interesses dos estudantes, suas perspectivas de continuidade de estudos no nível pós-secundário e de inserção no mundo do trabalho (p. 8), num arranjo que tanto aponta para a pluralidade de interesses dos alunos quanto para o controle desses interesses pela inserção no mundo do trabalho (LOPES, 2019, p. 68).

Também pode-se destacar na **Concepção do Novo Ensino Médio (C)** uma aproximação com o modelo neoliberal de Estado mínimo (MOURA; LIMA FILHO, 2017) justificado pelo gerencialismo e a eficiência, que se utiliza de um discurso estado conservador; que pode vir a responsabilizar os/as professores/as pelo fracasso

escolar dos alunos, pois o governo ao prometer a possibilidade de oferta de uma educação flexível, com até cinco opções de oferta de Itinerários Formativos, mas que, por outro lado, não dá suporte financeiro às escolas e formação adequadas aos/às professores/as. Muda-se a lei, mas não se altera a realidade do chão da escola.

Chagas (2019) apresenta reflexões importantes sobre a garantia de direitos dos/as jovens:

A análise da Lei aponta alguns elementos que são importantes para refletir sobre a garantia do direito: o primeiro deles é que as escolas e as redes de ensino não serão obrigadas a ofertar os cinco itinerários formativos; além disso, seu texto induz ao estreitamento curricular, sob a designação de flexibilização das áreas e disciplinas (CHAGAS, 2019, 46).

Assim como, também, entende-se que poderá haver uma desresponsabilização do Estado frente a direitos sociais, como saúde, educação, emprego, previdência etc., que poderá incentivar o subemprego de considerável parcela da população, e que segue “diretrizes políticas globais”, conforme Ball (2001), quando o OCDE tem imposto pautas aos Estados Nacionais de uma nova gestão pública, com foco em eficiência, eficácia e qualidade:

A OCDE (p. 8), numa curiosa e ao mesmo tempo reveladora mescla de descrição e prescrição, resume estas reformas como “o novo paradigma da gestão pública”:

- atenção mais focada nos resultados em termos de eficiência, eficácia e qualidade dos serviços;
- flexibilidade para explorar alternativas para a provisão e regulação públicas que podem, por sua vez, levar a resultados mais eficazes em termos de custos;
- maior ênfase na eficiência dos serviços prestados diretamente pelo setor público, envolvendo o estabelecimento de objetivos de produtividade e a criação de ambientes competitivos dentro e entre as organizações do setor público; (BALL, 2001, p. 103 - 104).

Este modelo de gestão pública proposto pela OCDE, segundo Ball (2001), aponta para os/as alunos/as: "Cada estudante é posicionado/a e avaliado/a de uma forma diferente no mercado educacional, ou seja, o processo de competição institucional no mercado apela a uma 'economia do valor do/a estudante' ” (BALL, 2001, p. 103-104). Também as escolas são percebidas como um valor econômico e, portanto, passível de auditoria e controle, em busca de custos mínimos:

As novas estruturas e funções da gestão educacional, que enfatizam as políticas, auditoria, regulação e “unidades de prestação de serviço” separadas (Thomson, 1998), tal como defendido pela OCDE, refletem o papel

de “controle à distância” do “estado mínimo” ou aquilo que Neave (1998) chama de “o novo estado avaliador” (BALL, 2001, p. 112).

Laval (2004, p. XIII) também aponta que: “As reformas que, em escala mundial, pressionam para a descentralização, para a padronização dos métodos e dos conteúdos, para o novo “gerenciamento” das escolas [...]”. Na mesma direção Ferreira (2021) menciona a estratégia neoliberal de retirar do Estado a obrigação de disponibilizar os direitos sociais entre ele a educação:

A estratégia neoliberal não visa apenas orientar a educação para as necessidades do mercado de trabalho e organizá-las segundo as regras do mercado, mas tem como projeto reformar seus princípios em direção ao pensamento neoliberal. [...] O esvaziamento da educação como direito social é permeado por conceitos, ideias e princípios que deslocam todos os outros conceitos, ideias e princípios. Esse esvaziamento da educação como direito social ocupa o lugar do que foi historicamente construído para formação de cidadãos para mediar o processo de formação do sujeito empresarial (FERREIRA, 2021, p. 109).

Em conformidade com as colocações de Ferreira (2021) sobre a desresponsabilização do Estado, implícita no NEM, também Moura e Lima Filho (2017) abordam o assunto:

A Lei está abrigada por uma racionalidade maior, que alberga um conjunto de medidas, em curso ou em elaboração, cujo objetivo é reconfigurar o Estado brasileiro no sentido de torná-lo ainda “mais mínimo” no que se refere às garantias dos direitos sociais e “mais máximo” para regular os interesses do grande capital nacional e internacional, especialmente o financeiro/especulativo (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 111).

Ferreti e Silva (2017) entendem que existe a busca por direcionar as políticas educacionais para um modelo voltado às demandas econômicas e de mercado, assim como aponta para disputas entre educação profissional e acesso à educação superior:

O maior ou menor atrelamento da reforma curricular a questões de ordem pragmática, tais como a adequação a demandas econômicas e de mercado, a melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala, ou, ainda, a contenção do acesso à educação superior por meio da profissionalização, entre outras, caracteriza disputas por hegemonia em torno de um projeto formativo e de sociedade, disputas que atravessam o Estado e suas instâncias decisórias no âmbito do legislativo e do executivo, bem como de seus interlocutores (FERRETI; SILVA, 2017, p. 396).

Após analisar os excertos da lei do NEM e as referências teóricas, infere-se que a **Concepção do Novo Ensino Médio (C)** fundamenta-se na pedagogia/teoria

das competências, e tem como tendência o tecnicismo, sendo que aponta o mercado de trabalho como principal caminho para os/as alunos/as filhos/as da classe trabalhadora, assim como também leva à precarização e desvalorização da profissão docente; ao mesmo tempo, pode responsabilizar os/as professores/as pelo fracasso escolar dos/as estudantes, uma vez que o Estado acompanhando as diretrizes políticas globais, de um modelo neoliberal focado no gerencialismo e na eficiência, passa privatizar e mercantilizar a educação básica. Em consequência, retira recursos da educação pública, precarizando seu financiamento, e pelo discurso Estado conservador, de uma política construída de cima para baixo de forma autoritária sem discussão com a sociedade em geral e especialistas da área (MAINARDES, 2006), fundamentado na melhoria das contas públicas e ajuste fiscal, o Estado se desresponsabiliza pelos direitos sociais, como a educação, saúde, trabalho e previdência.

Aqui utiliza-se o conceito ampliado de Estado apresentado por Ferreti e Silva, a partir do proposto por Gramsci:

[...] Gramsci elabora sua concepção de Estado ampliado, constituído, na superestrutura, pela sociedade política — ou Estado em sentido estrito — e pela sociedade civil. Esta se organiza politicamente de modo que o grupo ou a classe dominante exerça a hegemonia sobre o conjunto da sociedade por meio de um conjunto amplo e heterogêneo de organizações (escolas, igrejas, partidos políticos, meios de comunicação etc.), promovendo, de forma dinâmica, a elaboração e a divulgação ideológica de seus valores, suas aspirações, sua moralidade e seus hábitos, com o objetivo de obter, junto aos grupos aliados e às classes dominadas, o consentimento e o consenso em relação a tal configuração político-ideológica. (FERRETI; SILVA, 2017, p. 387-388).

Em síntese, é possível inferir que a Concepção do Novo Ensino Médio (C) se caracteriza por ser autoritária, fundamentada num discurso Estado conservador de melhoria da educação, que tem como finalidades:

- 1º. encaminhar os/as jovens da classe trabalhadora, como mão de obra barata, para o mercado de trabalho, que cada vez mais se torna precarizado;
- 2º. propiciar a estes/as alunos/as uma forma aligeirada e flexível de formação, que não os/as prepara para o prosseguimento de estudos, e nem para o mercado de trabalho;
- 3º. tornar possível a privatização da educação básica, uma vez que abre caminho para as parcerias público-privadas, com as redes estaduais de educação;

- 4º. afastar a pressão por mais vagas no ensino superior público;
- 5º. precarizar a profissão docente, possibilitando a contratação de profissionais sem formação pedagógica e didática ou fundamentação teórica sobre suas práticas;
- 6º. responsabilizar os/as professores/as pelo fracasso escolar de alunos/as, uma vez que, ao mesmo tempo, realiza avaliações e exames para medir o desempenho de alunos/as, professores/as e escolas;
- 7º. oferecer condições não adequadas de trabalho aos/às profissionais da educação;
- 8º. propiciar que o Ensino Médio esteja a serviço do Mercado e não a serviço do Estado.

Também, entende-se em relação aos/às professores/as, que estão hoje trabalhando nas escolas atingidas pelas mudanças, e conforme as matrizes curriculares existentes elaboradas segundo as novas diretrizes do NEM, poderá aumentar a sobrecarga docente, e as doenças funcionais. Os/As professores/as têm que assumir disciplinas da matriz curricular do NEM, mesmo não tendo os conhecimentos teóricos ou práticos das mesmas. Isso desvaloriza seus conhecimentos, a sua área de formação, o que tende a provocar um apagamento de áreas do conhecimento e desvalorização destes/as educadores/as.

Segundo Laval (2004): “A falta de meios, a penúria dos professores, a sobrecarga das classes, se testemunham sem dúvida uma lógica de empobrecimento dos serviços públicos [...]” (LAVAL, 2004, p. XV). Como está previsto na lei do NEM, poderão ser contratados professores/as tendo como critério o “notório saber”, outro fator de preocupação de como ficará a educação pública, com a futura contratação destes/as “professores/as” com “notório saber” para os itinerários formativos dos cursos técnicos profissionais. À princípio, poderão ser contratados profissionais sem conhecimentos pedagógicos ou didáticos, o que aponta para um precarização e desvalorização da carreira docente no ensino médio (BRASIL, 2017a).

### **3.2. Contexto da Produção do Texto da Lei do NEM**

No contexto da influência da política constatou-se que a nova legislação do NEM começou com a Medida Provisória nº 746/2016, encaminhada ao Congresso Nacional, que, em pouco tempo, tornou-se a Lei nº 13.415/2017, com poucas alterações do texto original enviado pelo Executivo Federal.

As alterações fundamentais na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/1996, foram, além da mudança curricular, a possibilidade de parcerias público-privadas no Ensino Médio, através da educação a presencial e a distância, o que poderá abrir caminho para a precarização de ensino médio, uma vez que muito alunos não dispõem de estrutura tecnológica e equipamentos para acessarem os aulas, os conteúdos que serão disponibilizados nas plataformas eletrônicas:

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. (BRASIL, 2017a, p.3).

A Exposição de Motivos da MP nº 746/2016 afirmava: “[...] dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2016a, p.1). Ela também propunha a extinção da obrigatoriedade de quatro disciplinas fundamentais para o desenvolvimento do senso crítico e cultural dos estudantes: **Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física**.

Além disso, previa a possibilidade contratação de pessoas com “notório saber” para ministrar aulas nos cursos técnicos profissionalizantes: “IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do caput do art. 36.” (BRASIL, 2016b, p.3).

Assim, a necessidade de implantar sistemas de educação baseados em modelos flexíveis em que os trabalhadores devem se adaptar ao mercado (KUENZER, 2017) não nasceu em 2016, no Brasil, mas teve um grande impulso a partir da Medida Provisória nº 716/2016, que logo se consolidou como Lei nº 13.415/2017, mesmo sob protestos de setores ligados ao setor público da área de educação, associações,

sindicatos, partidos políticos etc. Por outro lado, essas normas foram benquistas pelos setores e entidades ligadas ao setor financeiro e industrial como fundações privadas da área de educação e pelo sistema "S"<sup>4</sup>. (FERRETI; SILVA, 2017).

Percebe-se que esse modelo de escola está de acordo com a lógica neoliberal, e, conforme Laval (2004), espalhou-se pelos países capitalistas centrais e periféricos. Mesmo com as mudanças ocorridas no texto da política do NEM, esse modelo de escola não se modifica, pois ainda atende ao tipo atual de sociedade.

Relacionando, entretanto, algumas das principais evoluções desses últimos vinte anos, quer se trate da lógica gerencial, do consumismo escolar ou das pedagogias de inspiração individualista, relacionando-as tanto às transformações econômicas quanto às mutações culturais que afetaram as sociedades de mercado, é possível perceber por que e como a instituição escolar se adapta sempre mais ao conceito de escola neoliberal, cuja configuração geral nós queremos aqui traçar.

**A escola neoliberal designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico.** (LAVAL, 2004, p. XI, grifo meu).

A luta por mais acesso, permanência e inclusão das classes populares na escola pública brasileira é histórica. A disputa por definir quem entrará na universidade ou irá para o ensino técnico e profissional; educação voltada à preparação para o trabalho é bastante antiga no Brasil. Durante o período colonial apenas os nobres tinham direito de ter uma educação formal, tendo como finalidade um curso superior; durante o Império, a história se repetiu; já na República, o debate foi adiado até a Revolução de 1930, quando o Estado passou a pensar e estruturar a educação pública. As reformas educacionais de Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942), durante o Governo de Getúlio Vargas (1930-1945), foram necessárias para que Estado Nacional assumisse a responsabilidade pela educação (ROMANELLI, 2014; GONÇALVES, 2013). No entanto, estas mudanças não foram profundas, pois os currículos eram enciclopédicos e o acesso aos níveis mais elevados era baseado em exames classificatórios; com isso, as elites continuaram indo para a universidade

---

<sup>4</sup> O Sistema "S" é um sistema composto por instituições prestadoras de serviços que são administradas de forma independente por federações e confederações empresariais dos principais setores da economia. Prestam serviços de interesse público, na área da educação profissional e profissionalizante, essas entidades não são ligadas a nenhuma das esferas de governo, mas recebem recursos públicos. Fonte: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-09/agencia-brasil-explica-o-que-e-o-sistema-s>

e os membros das classes populares se dirigiram para o mercado de trabalho. (PILETTI, 1996; GONÇALVES, 2013).

Na sequência, durante o período de 1946 a 1964, a educação foi marcada por disputas entre educação pública e privada, e o projeto de lei de diretrizes e base da educação ficou por mais de 13 anos sendo analisado no Congresso Nacional, antes de ser aprovado. Ele originou a Lei nº 4.024/1961. Porém o Golpe Militar de 1964 alterou o cenário político, econômico e social do país (GONÇALVES, 2013), e, em decorrência e por influência da série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID), é promulgada mais uma reforma do ensino primário e médio, em 1971, pela Lei nº 5.692/1971, (ROMANELLI, 2014).

Como um dos resultados dessa lei foi implementado o ensino médio profissionalizante em todo o território nacional, decisão considerada um erro pela falta de estrutura física e de profissionais habilitados para ensinar nesta modalidade (GONÇALVES, 2013). Essa história parece se repetir na atualidade, no caso da política pública educacional do NEM.

Em 1982, esta lei foi revogada pela Lei nº 7.044/1982, no Governo de João Baptista Oliveira de Figueiredo (1979 - 1985) último presidente do Regime Militar (1964 - 1985), assim o modelo de ensino médio brasileiro deixou de ser profissionalizante (SILVA, 2003) e seguiu o modelo de propedêutico de formação geral básica, até o ano de 2016.

Em 20 de dezembro de 1996, ocorreu a promulgação de uma nova lei para a educação nacional, a Lei nº 9.394/1996, tendo essa recebido várias alterações, a última alteração ocorrida foi pela sanção da Lei nº 13.415/2017, que propôs o NEM.

Cabe destacar que houve audiências públicas que discutiram o projeto da Lei nº 6840/2013; porém, como muitos pontos ficaram sem consenso, ele ficou suspenso até 2016, e retornou subsequente ao processo de *impeachment* quando o projeto foi compulsoriamente imposto.

Em termos de estrutura curricular, a lei do NEM propôs o currículo do Ensino Médio dividido em dois módulos: um de Formação Geral Básica - FGB e outro composto por cinco Itinerários Formativos - IF.

Os primeiros passos para mudança do Ensino Médio foram dados no Congresso Nacional por meio do Projeto de Lei n.º 6.840-A/2013, em 2013, que previa

alterações curriculares, na carga horária e na inclusão de conteúdos, como: I - prevenção ao uso de drogas e álcool; II - educação ambiental; III - educação para o trânsito; IV - educação sexual; V - cultura da paz; VI - empreendedorismo; VII - noções básicas da Constituição Federal; VIII - noções básicas do Código de Defesa do Consumidor; IX - importância do exercício da cidadania; X - ética na política; XI - participação política e democracia (BRASIL, 2013, p.3).

Ademais, foi utilizada para a elaboração da MP n.º 746/2016 como, por exemplo, o seguinte parágrafo 5º do Artigo 36 do PL N.º 6840-A/2013:

§ 5º A última série ou equivalente do ensino médio será organizada a partir das seguintes opções formativas, a critério dos alunos:

I – ênfase em linguagens;

II – ênfase em matemática;

III – ênfase em ciências da natureza;

IV – ênfase em ciências humanas;

V – formação profissional. (BRASIL, 2013, p.3-4).

Verificou-se, também, uma aproximação entre opções formativas com a ideia dos itinerários formativos. Por exemplo, a proposição do tema empreendedorismo, que foi sugerido como emenda no Projeto, passou a integrar a nova legislação do Ensino Médio como Itinerário Formativo.

Martins, Ferreira e Dias (2019) afirmam que a busca pela qualidade na educação é um dos motivos para defender mudanças: “Percebe-se que no cenário brasileiro a qualidade da educação é tomada como justificativa para os movimentos de reforma que visam atingir metas educacionais em termos de pontuação nas avaliações internas/externas no ensino básico.” (MARTINS, FERREIRA; DIAS, 2019, p. 622) .

Embora a questão da qualidade seja subjetiva, por ignorar, muitas vezes, fatores sociais e econômicos que são relevantes na vida dos/as discentes, as receitas formuladas em gabinetes, com influência de organismo internacional, não são suficientes para abarcar toda complexidade do problema educacional de países de economia capitalista periférica e dependente como o Brasil (FERRETI, 2018).

Outra preocupação sobre o NEM, para Martins, Ferreira e Dias (2019), está relacionada aos caminhos formativos ofertados no currículo, por desconhecer ou desconsiderar a realidade dos educandos:

Assim, por meio de grupos que influenciam e financiam a educação, propõe-se aos alunos escolherem caminhos formativos no ensino médio, com incentivo à meritocracia, mesmo diante da distribuição desigual de renda das famílias, cujas oportunidades do acesso à educação em nosso país, são desiguais. (MARTINS, FERREIRA; DIAS, 2019, p. 622).

Assim, o NEM tem como eixo central os percursos formativos, que envolvem o empreendedorismo, a sustentabilidade, sem levar em conta a desigualdade social. O que se percebe, neste processo, é que as mudanças na legislação do Ensino Médio estão alinhadas ao modelo capitalista neoliberal global, que atende aos interesses econômicos, buscando a mercantilização da escola pública por via de parcerias público-privadas. Essas, comumente realizadas, oferecem produtos e serviços ao Estado, como destacam Cossio, Scherer, Farias e Celeste (2020):

A análise da reforma do ensino médio, aliada à BNCC e aos processos de avaliação em larga escala, indicam que há em curso um projeto de educação alinhado aos princípios e propostas hegemônicas orientadas pelo modelo capitalista neoliberal global que, entre outras premissas, tem como base as mudanças no papel do Estado, implicando não só nas transformações internas da máquina pública (Gerencialismo), mas nas relações do Estado com a sociedade civil, onde se inclui o mercado (Governança), em que se podem destacar as parcerias público-privadas (PPP) como novas formas de privatização (CÓSSIO; SCHERER; FARIAS; CELESTE, 2020, p. 116).

A discussão da MP n.º 746/2016 foi dominada pelos membros do Governo Federal e por representantes do setor privado, representado por instituições ligadas ao setor financeiro, indústria e ensino privado; do outro lado, instituições ligadas à educação pública e universidades públicas. As poucas audiências foram marcadas pelo fato de melhoria da qualidade da educação no Ensino Médio.

A Exposição de Motivos da MP nº 746/16 apontava quais os principais argumentos do governo para a aprovação da lei do NEM. Destaca-se alguns considerados pertinentes:

4. Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – Cebrap, com o apoio da Fundação Victor Civita – FVC, evidenciou que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina.

6. Em relação à matrícula, somente 58% dos jovens estão na escola com a idade certa (15 a 17 anos). Do total de matriculados, 85% frequentam a escola pública e, destes, por volta de 23,6% estudam no período noturno. A falta de escolaridade reflete diretamente nos resultados sociais e econômicos do país.

12. O IDEB do ensino médio no Brasil está estagnado, pois apresenta o mesmo valor (3,7) desde 2011. No período de 2005 a 2011, apresentou um

pequeno aumento de 8% e, de 2011 a 2015, nenhum crescimento. O IDEB 2015 está distante 14% da meta prevista (4,3) e 28,8% do mínimo esperado para 2021 (5,2). A situação piora quando se analisa o desempenho por unidade federativa, em que somente dois estados, Amazonas e Pernambuco, conseguiram atingir a meta prevista para 2015. (BRASIL, 2016a, p.2-3).

Verificou-se que o governo utilizou informações de instituições privadas para justificar a alteração na legislação e se nota a aproximação do discurso da educação pública ao setor produtivo. Também a exposição de motivos afirma que 85% dos jovens no Ensino Médio estão em escolas públicas, e que existem 42% de jovens entre 15 e 17 anos fora delas, mas sua preocupação é com os resultados das avaliações de larga escala que estão em queda, principalmente no Índice de Desenvolvimento da Educação Básicas - IDEB do Ensino Médio, assim como nas avaliações internacionais do PISA, realizadas pelo OCDE; que justificam a reforma do Ensino Médio. Com isso, a falta de acesso é menos preocupante que os índices dos exames, assim como a preocupação com o mercado.

Cabe destacar que o ensino noturno foi um dos argumentos para a mudança da legislação do ensino médio, porém durante a elaboração da Lei do NEM, o ensino noturno e o EJA foram negligenciados, ou passaram por processo de exclusão dentro da formatação dessa. O ensino noturno foi, por vezes, indicado como aquele que deveria ser exclusivo para alunos fora do fluxo escolar, que não estariam na idade certa; com isso, percebe-se a exclusão da exclusão.

Não foi levado em conta que essas ofertas de Ensino Médio atendem a um público específico de jovens, que, em geral, precisam trabalhar, por motivações variadas, inclusive para o sustento de suas famílias. Alguns dos muitos problemas do Ensino Médio foram apontados, mas não foram mencionadas as estruturas precárias das escolas públicas, a falta de recursos históricos na educação pública, as precárias condições de trabalhos dos/as educadores/as, seja de sobrecarga de trabalho, sua desvalorização profissional e carência de formação inicial e/ou continuada. Talvez não tivessem esses dados ou simplesmente os ignorasse (FERRETI, 2018; CHAGAS, 2019). Como pode-se ver em mais alguns argumentos expostos na Exposição de Motivos da MP nº 746/16:

13. Isso é reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho, situação esta que,

aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir, sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa.

17. A situação piora na medida em que somente 16,5% dos jovens ingressam no ensino superior e 8% cursam educação profissional, ou seja, aproximadamente 75% da juventude torna-se invisível para os sistemas educacionais brasileiros e não consegue sequer boa colocação no mercado de trabalho.

18. Um novo modelo de ensino médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef. (BRASIL, 2016a, p. 2).

Após apontar alguns dados que considerava relevantes, o governo destacou a redução de disciplinas nas escolas, o que poderia melhorar as avaliações das mesmas, sendo que sua proposta justificaria uma redução dos componentes curriculares, que entendia como razoável. Apenas três disciplinas são obrigatórias: Matemática, Língua Portuguesa e Língua Inglesa, e as demais deixaram de ser componentes curriculares e passaram a constituir estudos e práticas e poderiam ser opcionais.

Outra justificativa para a mudança no Ensino Médio seria que mercado de trabalho deseja uma formação rápida e flexível, uma vez que menos de 17% jovens vão para as universidades, 8% se encaminha para os cursos técnicos e 75% destes jovens ao terminarem o ensino médio, se direcionam para mercado de trabalho, com uma formação deficitária.

Para o governo Temer (2016 - 2018), o caminho apontado pelo Banco Mundial e Unicef seria uma formação rápida, mais específica em uma área de conhecimento, que poderia ser um curso de qualificação ou um curso técnico, porque essa é a necessidade do mercado (FERRETI; SILVA, 2019). Na prática, isso evidencia a intenção de uma formação aligeirada e precária para os filhos da classe trabalhadora.

Observa-se nessas demais justificativas apresentadas na Exposição de Motivos da MP nº 746/16:

20. É de se destacar, outrossim, que o Brasil é o único País do mundo que tem apenas um modelo de ensino médio, com treze disciplinas obrigatórias. Em outros países, os jovens, a partir dos quinze anos de idade, podem optar por diferentes itinerários formativos no prosseguimento de seus estudos.

23. Na perspectiva de ofertar um ensino médio atrativo para o jovem, além da liberdade de escolher seus itinerários, de acordo com seus projetos de vida, a medida torna obrigatória a oferta da língua inglesa, o ensino da língua portuguesa e da matemática nos três anos desta etapa, e prevê a certificação dos conteúdos cursados de maneira a possibilitar o aproveitamento contínuo

de estudos e o prosseguimentos dos estudos em nível superior e demais cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja obrigatória (BRASIL, 2016a, p.2-3).

Percebe-se que a construção da narrativa de que o Brasil era o único país do mundo com treze disciplinas obrigatórias e que os países do mundo têm itinerários formativos são melhor avaliados nos exames internacionais, como o PISA; esquecendo-se que não existe um solução pronta para problemas complexos e históricos. Entende-se que diminuir componentes curriculares, pode precarizar ainda mais a Educação Básica, provocando a desvalorização e apagamento de saberes docentes de vários campos do conhecimento, que são importantes para o desenvolvimento físico, cultural, social, intelectual dos/as alunos/as.

Quanto à formação flexível (KENZER, 2017), organizada por itinerários formativos, poderá ser um ponto positivo na educação dos/as jovens, se forem fornecidas todas condições para sua estruturação nas escolas. Porém, da forma como está sendo organizada com formação aligeirada e precarizada, os alunos filhos da classe trabalhadora serão prejudicados, uma vez que não receberam uma formação geral sólida.

Por outro lado, observa-se que nessa Exposição de Motivos existe uma afirmação que pode ser considerada perversa, porque ao dizer que os/as jovens teriam a liberdade de escolher seus percursos formativos, assim como seu projeto de vida, não está exposto que a escolha está subordinada às possibilidades físico-estruturais, e de pessoal das escolas públicas, o que, infelizmente, sabe-se que as mesmas sofrem de inúmeros deficiências (FERRETI; SILVA, 2017).

Destacam-se alterações preocupantes com a MP do Ensino Médio apresentava, como: a) redução de componentes curriculares obrigatórios, que, em alguns estados federativos do Brasil, poderão chegar a redução radical de treze componentes curriculares para apenas três, sendo esses: Matemática, Língua Portuguesa e Língua Inglesa; b) exclusão ou redução de carga horária de componentes curriculares desta etapa de ensino, quais sejam: Sociologia, Filosofia, Arte e Educação Física; c) divisão do currículo em dois módulos: um de formação geral básica para todos os/as alunos/as e outro em formato de itinerários formativos em número de até cinco possibilidades, que poderiam ser de escolha dos alunos; porém, essa oferta seria conforme as condições das escolas, que poderá ofertar em

determinados casos apenas um itinerário; d) currículo com foco em competências e habilidades; e) currículo prevê trabalho voltado para a construção de um projeto de vida para o aluno; f) possibilidade de contratação de professores, tendo como critério o “notório saber”; g) estabelecimento de padrões de desempenho esperados para o Ensino Médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação; h) ampliação da carga horária para sete horas diárias, sendo que há previsão de repasse financeiro maior para as escolas que aderirem; i) ampliação para mil e quatrocentas horas, a serem implementados pelos sistemas de ensino no prazo máximo de cinco anos; j) cumprimento da carga horária destinada à Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e duzentas horas da carga horária total do Ensino Médio; l) possibilidade de parcerias com instituições públicas e privadas para a oferta de cursos técnicos profissionais.

O projeto original sofreu alterações, e foi aprovado, no dia 07 de dezembro de 2016, na Câmara dos Deputados, em Brasília - DF, o texto base da MP nº 746/2016. A proposta teve 263 votos favoráveis e 106 votos contrários (BRASIL, 2016c). Em 13 de dezembro do mesmo ano, a Câmara dos Deputados definiu a votação da MP nº 746/2016, que alterou o Ensino Médio, com uma nova configuração para esta etapa de ensino, com um currículo dividido em dois módulos e prevendo a implementação do Ensino Médio integral, com apoio financeiro da União às redes de ensino públicas, por um período de 10 anos. (BRASIL, 2016d).

Em 08 de fevereiro de 2017, o Senado Federal aprovou a MP nº 746/2016 que prevê alterações na política pública do Ensino Médio. A Medida Provisória recebeu 43 votos favoráveis e 13 contrários ao projeto que converteu a MP em lei. (BRASIL, 2016e). Ressalta-se que o Senado Federal fez uma consulta pública *online* sobre a aprovação ou não da MP n.º 746/2016, que obteve o seguinte resultado: 73.554 participantes rejeitavam a MP e 4.551 participantes foram favoráveis à proposta da Medida Provisória. (BRASIL, 2016f).

Assim, a Lei do NEM foi aprovada com algumas alterações, porém ela manteve a essência da Medida Provisória que a originou, sendo que passou de 14 artigos na MP, para 22 artigos no texto final da Lei nº 13.415/2017.

As principais alterações foram: a) ampliação da carga horária para 5 (cinco) horas diárias, a proposta original previa 7 (sete) horas diárias; b) componentes de Sociologia, Filosofia, Arte e Educação Física, que, pela MP 476/2016, foram excluídas

do Ensino Médio, no texto da Lei retornaram, porém foram definidas como “estudos e práticas” a serem ofertados obrigatoriamente durante o Ensino Médio; c) previsão de repasse de recursos financeiros passou ter duração de 10 anos por parte do governo federal para as escolas que aderirem ao NEM, sendo que pela MP a previsão de repasse era de de 4 anos; d) carga horária de 1800 horas (mil e oitocentas horas) destinadas ao cumprimento da FGB, distribuída nos três anos do Ensino Médio, sendo que a MP previa que essa formação não poderia ser superior a mil e duzentas horas da carga horária total do Ensino Médio; e) possibilidade de parcerias com instituições públicas e privadas para oferta de formação em cursos técnicos e profissionalizantes e outros produtos e serviços educacionais, na modalidade presencial e a distância, com uso da tecnologia de informação, sendo que a Lei do NEM ampliou a proposta original da MP, que previa a parceria com setores da educação a distância.

### **3.3. Contexto de Influência da BNCC-EM**

No contexto de influência das políticas públicas educacionais (MAINARDES, 2007; BALL e MAINARDES, 2011) que sustentam o NEM, cita-se a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM), que, segundo Aguiar (2018), não é um tema novo, pois:

Está prevista na Constituição de 1988 para o Ensino Fundamental, e foi ampliada para o Ensino Médio com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), a partir da Lei 13.005/2014, em consonância com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (AGUIAR, 2018, p. 15).

Os autores Ramos e Paranhos (2022) reforçam a ideia de competências que está presente na Lei do NEM:

A elaboração da Base Nacional Comum Curricular — BNCC do ensino médio foi o ponto alto de retomada da pedagogia das competências na educação básica, quando essa noção adquiriu materialidade normativa para a organização dos currículos. (RAMOS; PARANHOS, 2022, p. 73).

Na mesma direção de Ramos e Paranhos (2022), as ideias de Marchand; Weber; Inácio (2020) explicitam a perspectiva tecnicista da BNCC-EM:

Atualmente, no Brasil, a BNCC (2017) que orienta essa disposição e propõe dois conceitos para complexificação do processo de aprendizagem, que representam o quanto este documento tem um caráter tecnicista,

representando assim características comuns às políticas neoliberais que buscam a formação do indivíduo voltada para atuação no mercado de trabalho e buscando assim uma melhor relação entre formação e produtividade (MARCHAND; WEBER; INÁCIO, 2020, p. 46).

Neste contexto, também de disputas políticas e econômicas, num cenário em que o neoliberalismo, segundo Laval (2004), tem como prioridade impor sistemas educacionais baseados em modelos prescritivos voltados a uma formação flexível, desenvolvidos por organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, Banco Mundial e Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento - Bird (MARTINS; FERREIRA; DIAS, 2019; FERRETI; SILVA, 2019).

Considera-se relevante prestar atenção nas observações de Martins, Ferreira e Dias (2019) em relação aos apontamentos do Banco Mundial em documentos sobre educação:

No documento *Priorities and Strategies for Education*, do Banco Mundial (1995, p. 77) é afirmado que "a educação em particular, educação primária e secundária é fundamental para o crescimento econômico e redução da pobreza", devendo ser levado em conta que no atual cenário de evolução das tecnologias e da reforma econômica, as estruturas de mercado são modificadas constantemente (Banco Mundial, 1995), havendo necessidade de formação dos sujeitos para atender às demandas do mercado. (MARTINS; FERREIRA; DIAS, 2019, p. 625).

A BNCC-EM se insere numa política pública educacional mais ampla, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que começou a ser elaborada primeiramente com a publicação da Resolução CNE/CP nº 2, em dezembro de 2017, sendo obrigatória para todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

O processo de elaboração da BNCC iniciou em 2015, durante o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC, quando foi assinada a Portaria n.º 592, de 17 de junho de 2015, que instituiu uma Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular, pelo então Ministro da Educação Professor Renato Janine Ribeiro, no Governo de Dilma Rousseff (2015 - 2016). Estava previsto, no seu primeiro parágrafo, uma comissão de especialistas composta por 116 membros, indicados entre professores/as pesquisadores/as de universidades "com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais,

bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação.” (BRASIL, 2015, p.1).

Ainda em 2015, é apresentada a primeira versão da BNCC pelo Ministro Renato Janine Ribeiro “[...] a Base Nacional Comum, prevista na Constituição para o ensino fundamental é ampliada, no Plano Nacional de Educação, para o ensino médio, é a base para a renovação e o aprimoramento da educação básica como um todo.” (BRASIL, 2015, p.2). Em 2016, foi apresentada a 2º versão da BNCC, tendo como Ministro da Educação Aloizio Mercadante.

A BNCC ganhou destaque na Lei de Diretrizes e Bases da Educação somente em 2016, após a edição da Medida Provisória 746/2016, que previu o seguinte: “§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular que dependeria de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação do Ministro de Estado da Educação, ouvidos o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional de Dirigentes de Educação (Undime).” (BRASIL, 2016b, p.1). O referido parágrafo, que foi alterado pela Lei n.º 13.415/2017, previu a obrigatoriedade da elaboração da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que reduziu os atores de sua elaboração; excluindo a participação dos principais interessados - professores e estudantes, assim como especialistas e pesquisadores da área da educação; ou seja, indicando como parte do processo apenas o Conselho Nacional da Educação, o Conselho Nacional de Secretários de Educação e o Ministério da Educação, sendo que a homologação ficou a cargo desse último (BRASIL, 2017a).

Segundo o site do MEC, que descreve o histórico da BNCC, aponta que a versão final foi entregue pelo Governo (MEC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em abril de 2017 (MORENO, 2017). Infere-se que a referida Base Nacional Curricular Comum foi elaborada por grupos ligados diretamente ao Ministério da Educação, que reduziram a participação da sociedade na construção do documento e focaram nas duas primeiras etapas da Educação Básica.

No dia 20 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo ministro da Educação Mendonça Filho, com observação sobre o ensino religioso que foi questionado no Supremo Tribunal Federal. O ato foi formalizado pela Portaria n.º 1570, de 20 de dezembro de 2017. No mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação assinou a Resolução CNE/CP nº 2, em 22 de

dezembro de 2017, que instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas do Ensino Infantil e Ensino Fundamental da Educação Básica (BRASIL, 2017b). Oficialmente, confirmou-se a separação das etapas da Educação Básica, desconsiderando o previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996). Vários questionamentos e críticas foram feitas pela comunidade acadêmica e sociedade quanto à desconsideração da terceira etapa da Educação Básica: Ensino Médio.

Após várias críticas à aprovação da BNCC fragmentando as etapas da Educação Básica, em 2018, o Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM). Em 14 de dezembro de 2018, o ministro da educação Rossieli Soares homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio (BRASIL, 2018a). A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) foi construída durante o período de governo de Michel Temer (2016 - 2018), que assumiu a Presidência da República após o *Impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff. Foi um governo sem base popular, no meio de uma onda conservadora e influência dos setores privados:

Aqui cabe destacar a atuação de agentes do campo econômico sobre o campo educacional. O Movimento pela Base, grupo formado por representantes de instituições como Itaú BBA, Fundação Itaú Social, Instituto Inspirare, Fundação Lemann, entre outros, atuou pela aprovação da BNCC. (CHAGAS, 2019, p. 50).

Algumas reações contrárias à promulgação da BNCC vieram à tona como forma de resistência, como expressou Chagas (2019) em relação ao Conselho Nacional de Educação:

Um dos relatores do documento, o professor Francisco Soares, retirou-se da função e se absteve de votar por não concordar com o resultado final. Em entrevista à imprensa, o conselheiro criticou a falta de referências às disciplinas no documento – são citadas apenas as áreas do conhecimento – e a ausência de referências teóricas para embasar as decisões. (CHAGAS, 2019, p. 50).

Assim, também o Conselheiro Cesar Callegari (2018) renunciou ao cargo de Presidente da Comissão da BNCC, no Conselho Nacional de Educação, por não concordar com as inúmeras pressões sobre construção do documento sem base teórico-metodológica. Em sua carta de renúncia, afirmou:

Lembrando Paulo Freire: não basta denunciar, também é necessário anunciar. No que concerne à Lei nº 13415 propriamente dita, penso que ela deva ser revogada. E, a partir disso, em novas bases sociais, políticas e administrativas advindas das eleições de outubro, iniciou-se um amplo debate nacional com participação ativa deste CNE. Quanto à proposta de BNCC elaborada pelo MEC, proponho que ela seja rejeitada e devolvida à origem. Seus problemas são insanáveis no âmbito do CNE. Ela precisa ser refeita. [...] Mais do que nunca, o CNE deve assumir seu papel de Órgão de Estado, guardião dos interesses educacionais da Nação e protetor da Educação contra os males das descontinuidades e dos oportunismos (CALLEGARI, 2018, p. 03-04).

Cabe lembrar que a ideia de uma Base Nacional Comum Curricular veio sendo construída durante vários anos, com diálogos entre instituições, pesquisadores/as, professores/as, especialistas em educação, a sociedade em geral e o governo. Vários documentos foram construídos em diferentes governos, porém a última versão elaborada teve pouca participação e discussão com os/as professores/as das universidades e das redes estaduais e municipais e da sociedade como um todo, sendo considerada prescritiva e rígida. (MACEDO, 2019; LOPES, 2019; SILVA, 2018). Isso refletia o momento político e social que o país viveu, quando o diálogo não era valorizado e a participação popular foi vista com desconfiança.

Ainda, frisa-se as ideias de Macedo (2014) quanto à crítica ao modelo utilizado para a construção da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, assim como seu conteúdo. Segundo a referida autora, o documento da Base segue no caminho da performatividade da educação pública (BALL, 2005); (AGUIAR; DOURADO, 2018), apontando para seu caráter prescritivo e antidemocrático, sendo que os debates sobre a mesma foram realizados em arenas em que o setor privado teve mais vez e voz, e com pouca participação das instituições públicas e setores ligados à educação pública: associações, sindicatos e a comunidade escolar, gestão escolar, professores/as e demais profissionais da educação básica e superior, familiares e alunos/as.

Nessa mesma linha de pensamento, autores como Silva (2015, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021 e 2022), Ferreti (2017, 2018 e 2019), Ramos e Frigotto (2017) e Lopes (2017 e 2019) têm se manifestado contrários a uma Base Comum Curricular, analisando que o Brasil, sendo um país continental e multicultural, não pode ter um único modelo de currículo. Outro ponto preocupante, segundo Macedo (2019), são as medições e avaliações do ensino e da aprendizagem por instituições nacionais (INEP)

e estrangeiras (OCDE, PISA), que não legitimam o trabalho realizado pelo/a professor/a e não atendem a realidade escolar, mas objetivam interesses externos, financeiros e políticos.

Diante disso, pode-se inferir que a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio foi concebida em meio a um contexto de influência de profunda crise política, social e econômica, em que o país estava vivendo uma fase crítica na história recente, após o afastamento de uma Presidenta eleita democraticamente, e levou ao poder um grupo político que, no meio aos caos, propôs medidas que fossem alinhadas ao neoliberalismo internacional, ao alinhamento do Estado e os interesses do Mercado. Nesse contexto, foi construída a versão final da BNCC-EM, sem discussão ou participação popular e de modo acelerado pelo grupo político que ocupava o Ministério da Educação.

### **3.4 Contexto da Produção do Texto da BNCC-EM**

Para iniciar a análise do contexto da produção do texto da BNCC-EM, verifica-se que o documento foi elaborado pelo Ministério da Educação e depois enviado para o Conselho Nacional de Educação para sua aprovação. Sua construção aconteceu com base no discurso centralizador, sem participação popular.

Como já apresentado no subcapítulo anterior, o currículo do Ensino Médio, estruturado pela Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio – BNCC-EM (2018), está dividido pela formação comum denominada Formação Geral Básica - FGB, que estabelece dois componentes curriculares obrigatórios: Matemática e Língua Portuguesa, quatro áreas do Conhecimento: Matemática e Suas Tecnologias, Linguagens e Suas Tecnologias, Ciências da Natureza e Suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A FGB é obrigatória para todos os/as alunos/as do Ensino Médio. (BRASIL, 2018a).

Vale ressaltar o conceito ou concepção de currículo com base teórica em Moreira e Candau (2007), que pode ser entendido sob várias perspectivas:

Diferentes fatores sócio-econômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que currículo venha a ser entendido como:

- (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;

- (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 17 - 18).

Desta forma, percebe-se a mudança estrutural da BNCC-EM por apresentar apenas duas áreas do conhecimento: Matemática e Linguagens, mesmo reconhecendo que a LDB nº 9.394/1996 estabelece que o Ensino Médio possui quatro áreas do conhecimento: Matemática e suas Tecnologias, Linguagem e suas Tecnologias, Ciências Naturais e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

O texto da política da BNCC (2018 , p. 32) explicita que:

Em função das determinações da Lei nº 13.415/2017, **são detalhadas as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática, considerando que esses componentes curriculares devem ser oferecidos nos três anos do Ensino Médio.** Ainda assim, para garantir aos sistemas de ensino e às escolas a construção de currículos e propostas pedagógicas flexíveis e adequados à sua realidade, essas habilidades são apresentadas sem indicação de seriação. (BRASIL, 2018, p. 32. Grifos meus).

Assim, a BNCC-EM indica que não há um modelo único de currículo para o Ensino Médio e, sim, "[...] um modelo diversificado e flexível [...]", composto pela Base Nacional Comum Curricular e por Itinerários Formativos, conforme a Lei nº 13.415/2017, o que poderá aprofundar as desigualdades e fragmentar o conhecimento, sendo "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, 2018, p. 467).

Observa-se que além das quatro áreas do conhecimento explicitadas na página anterior, foi acrescida a quinta área do conhecimento denominada "formação técnica e profissional".

Em decorrência, há a divisão do currículo do Ensino Médio por Itinerários Formativos específicos nas áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais e Formação Técnica e Profissional. Os sistemas de ensino têm autonomia para definir a organização das áreas de conhecimento, competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC.

Os/As alunos/as poderão escolher os itinerários formativos, que serão ofertados pelas redes de ensino, conforme sua capacidade financeira. Verifica-se aqui

um discurso falacioso de que os/as jovens poderiam escolher seu percurso formativo, uma vez que este depende da possibilidade financeira das redes de ensino em ofertá-lo, em geral estaduais ou privadas. Assim sendo, tal escolha poderá não ocorrer, pois quem define as opções são as redes de ensino e elas não estão obrigadas a oferecer os cinco Itinerários Formativos. (BRASIL, 2018a).

Importante salientar que além do caráter elitista do BNCC-EM, que propõe uma formação rápida para as classes populares (MACEDO, 2016), baseada em uma aprendizagem flexível (MACEDO, 2017; KUENZER, 2017), e nega direitos de aprendizagem ao propor escolhas que não tem base teórica (MACEDO, 2015). Além disso, esbarra em problemas estruturais históricos da escola pública, como falta de estrutura física, pouco investimento, desvalorização dos profissionais da educação (FERRETI, 2018; CHAGAS, 2019); esquecendo-se dos problemas econômicos, sociais e políticos do país nos últimos sete anos de governos alinhados à direita, apontando o aspecto ideológico dos últimos ocupantes do governo federal entre 2016 a 2022.

Cabe referenciar que “a consolidação da educação básica e superior [...] como direito de todos os cidadãos é um objetivo não somente do governo, mas de toda a sociedade brasileira.” (VEIGA, 2003, p. 268). Assim, entende-se que a educação deve ser democrática, laica, valorizando os princípios do trabalho, da ciência, da ética, da tecnologia, da cultura (MOURA, 2007), fatores fundamentais que deveriam estar presentes na proposta do NEM (FERRETI; SILVA, 2019). Mas, infelizmente não foram contemplados.

Assim, segue-se consumando a proposta, através da Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, que institui o Programa de apoio à implementação da BNCC (Pro-BNCC), com diretrizes, parâmetros e critérios para a implementação da BNCC; e, nesse mesmo ano, foi publicada a Portaria nº 649/2018, que instituiu o programa de apoio ao NEM e estabeleceu diretrizes, parâmetros e critérios para participação do programa Pro-NEM. Esse documento articula toda reforma do Ensino Médio a uma instituição financeira internacional que financiará a política educacional, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, que será o fiscal da referida política de educação brasileira (BRASIL, 2018b).

Nas palavras de Laval (2004) em seu trabalho “Escola não é uma Empresa”, ao afirmar que organismos internacionais têm um grande interesse em controlar e

moldar os sistemas de educação pública, pode-se citar como sendo a imposição de uma diretriz política global (BALL, 2001). Silva (2017) contribui com a afirmação que: “Nesse contexto é que tem início a atual reforma pela Lei nº 13.415/17 [...] resultado das disputas que vem alimentando, sobretudo nos últimos 20 anos, acerca da finalidade e formas de organização do ensino médio.” (SILVA, 2017, p. 287).

Diante disso, a discussão sobre o NEM é importante e permanente, pois a educação pública, especificamente o Ensino Médio, foi pensada e concebida por fundações privadas ligadas ao setor financeiro, que além do lucro parecem ter o interesse na manutenção das desigualdades sociais, políticas e econômicas no país, não permitindo a possibilidade de mudanças estruturais, na vida de milhões de jovens, uma vez que apresentam ou privilegiam apenas um caminho para esses: o mercado de trabalho. Entretanto, os/as jovens brasileiros/as têm o direito de sonhar com a universidade, com uma formação de nível superior ou escolher um curso técnico e profissional de qualidade.

Dentro deste contexto, apresenta-se a segunda categoria de análise **Estruturação Curricular do Novo Ensino Médio (EC)**. A estrutura curricular pode ser definida como o conjunto de determinados componentes curriculares ou áreas do conhecimento como sugere a BNCC-EM, ou de um determinado curso, no caso do Ensino Médio.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - 2018, que foram estabelecidas antes da homologação BNCC-EM, definem que os currículos do NEM serão compostos por dois caminhos formativos: um de Formação Geral Básica (FGB) e outro do Itinerários Formativos (IF) como já foi citado anteriormente e previsto na Lei do NEM e BNCC-EM. A seguir, visualizam-se esses caminhos formativos e sua organização a partir do que dispõe o Art. 11, Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM-2018:

Art. 11 A Formação Geral Básica é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social, e deverá ser organizada por áreas de conhecimento:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;

Como é possível perceber, a estrutura curricular pode ser entendida como sendo o conjunto de componentes curriculares que estruturam um percurso formativo, no caso do Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, que está passando por uma reestruturação, a partir da Lei do NEM e da BNCC-EM. Aquém do que leva em conta a compreensão sobre currículo:

Ao mesmo tempo, consideramos o conhecimento como a matéria-prima do currículo, o que nos leva a entender o currículo como o conjunto de experiências pedagógicas organizadas e oferecidas aos alunos pela escola, experiências essas que se desdobram em torno do conhecimento. (MOREIRA, 2009, p. 6).

Assim, entende-se que o tema currículo não é o foco principal da investigação, porém deve ser entrelaçado ao diálogo o que entende-se por currículo, a partir de autores como Silva (2012), que apontam que o campo de estudo do currículo é muito vasto e envolve vários temas relacionados à educação, assim:

O currículo, por sua dimensão essencialmente prescritiva ou normativa, é o elemento de organização da escolar que mais incorpora a racionalidade dominante na sociedade atual e está impregnado da lógica marcada pela competição e pela adaptação da formação humana às razões do mercado de trabalho, do consumo, da produção de bens e serviços (SILVA, 2012, p. 17-18).

Ainda, traz-se outra referência, Saviani (2016) que aborda o tema currículo concebendo que o currículo está intimamente ligado à escola e está em construção permanente pois:

Em síntese, pode-se considerar que o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens (SAVIANI, 2016, p. 55)

Deste modo, percebe-se que os autores acima referenciados trazem importantes conceitos sobre currículo, dando ênfase mais para alguns aspectos, do que outros, mas se aproximam das dimensões políticas, sociais e do trabalho que estão intimamente interligadas e são afetadas diretamente no trabalho realizado pelos/as professores/as nas escolas, primando pelo papel social da educação.

A educação, se entendida como a apropriação da cultura, historicamente produzida pelo homem, e a escola, enquanto locus privilegiado de produção sistematizada do saber, precisam ser organizadas no sentido de que suas ações, que devem ser eminentemente educativas, atinjam os objetivos da instituição de formar sujeitos concretos, ou seja, sujeitos que tenham condições de participar crítica e criativamente da sociedade em que estão inseridos (DOURADO et al., 2006, p.58).

Porém, nota-se que não foram levadas em conta essas referências, pois o contexto da produção do texto da BNCC-EM tem uma visão próxima de como foi elaborada a BNCC.

A estrutura curricular do Novo Ensino Médio (EC), de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC-EM, como já foi explicitado, caracteriza-se pela dualidade entre a formação geral, comum a todos os/as estudantes, e a parte flexibilizada, que poderá possibilitar aos/às alunos/as escolherem até cinco itinerários formativos, segundo as possibilidades de oferta pelas redes escolares que ofertam o Ensino Médio. Neste novo currículo pretende-se que os/as alunos/as tenham essa formação geral no sentido de que as propostas pedagógicas garantam aprendizagens essenciais definidas na BNCC-EM.

Por outro lado, antes da aprovação da BNCC, houve atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Médio - DCNEM/2018, pela Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. No seu Artigo 1º, parágrafo 4º, afirma que os currículos devem contemplar, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de:

- I - Língua Portuguesa, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas;
- II - Matemática;
- III - conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil;
- IV - arte, especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro;
- V - educação física, com prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei;
- VI - história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;
- VII - história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileira;
- VIII - sociologia e filosofia;
- IX - língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino. (BRASIL, 2018c, p.6).

O que se pode inferir é que a legislação posterior à BNCC-EM está definindo que campos do conhecimento, que antes eram considerados componentes curriculares, sejam tratados como “estudos e práticas”. Isso poderá precarizar o Ensino Médio, pois desresponsabiliza o Estado de oferecer uma educação de qualidade e que garanta as ditas aprendizagens essenciais, e os direitos à educação básica, garantidos pela legislação.

Verifica-se no Art. 36 da LDB nº 9.394/1996, modificado pela lei do NEM, 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, a saber:

- I – linguagens e suas tecnologias;
  - II – matemática e suas tecnologias;
  - III – ciências da natureza e suas tecnologias;
  - IV – ciências humanas e sociais aplicadas;
  - V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas).
- (BRASIL, 2017a, p. 468).

Esta afirmação está presente na Lei do NEM e nas DCNEM-2918, Parecer n.º 03/2018. Esta proposta foi incorporada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei n.º 9394/1996, que altera o currículo propondo um modelo de formação específico, que, na verdade, desconfigura o conceito de Educação Básica, uma vez que impõe que a formação dos/as alunos/as do Ensino Médio seja variável, dependendo das escolhas dos/as alunos/as e das condições estruturais e pessoal das escolas, da última etapa da Educação Básica.

Entende-se que uma mudança curricular não resolverá os problemas estruturais que o Ensino Médio enfrenta, como a falta de estrutura física (sala de aula, banheiros, biblioteca, ginásio de esportes, laboratórios, sala de teatro, etc), a carência de pessoal (professores, bibliotecários, técnicos administrativos etc), escassez de recursos financeiros para fazer frente demandas constantes, como material de higiene, merenda escolar, materiais didáticos etc. (FERRETI, 2018; CHAGAS, 2019).

Vale destacar que existem os problemas sociais, econômicos enfrentados pelas famílias dos estudantes, que os afastam da vida escolar, tais como a falta ou precariedade do transporte público, violência urbana, desemprego ou subemprego, carência de acesso a equipamento de informática e internet etc. (FERRETI, 2018).

Kuenzer (2017) compreende que o papel da reforma do Ensino Médio é tentar resolver os problemas ao menos teoricamente:

Não é difícil compreender que a reforma resolveu, pelo menos, dois grandes problemas para os sistemas de ensino: a falta de professores para várias disciplinas e a dificuldade para resolver a precariedade das condições materiais das escolas, principalmente em termos de laboratórios, bibliotecas, equipamentos de informática, acesso à internet e construção de espaços para atividades culturais e esportivas. (KUENZER, 2017, p. 336).

Ferreti e Silva (2017) citam Marta Vanelli que apontou durante as audiências públicas sobre o NEM, que a melhoria da educação não dependia de mudança curricular, mas de investimentos para melhoria estruturais nas escolas e valorização dos professores, abaixo apresenta-se recortes que justificam estas afirmações:

Não é possível, não é possível pensar em como melhorar o ensino médio só pensando na mudança curricular. [...] Nós precisamos pensar aqui em como nós vamos melhorar a infraestrutura das escolas [...] em como nós vamos valorizar os profissionais da educação (FERRETI; SILVA, 2017, p. 395).

Inferre-se a despeito da legislação do NEM e das referências dos/as autores/as, que a melhoria da qualidade educação é um dos objetivos das mudanças do Ensino Médio, assim como da reformulação da Estrutura Curricular do Ensino Médio (EC). Por outro lado, Kuenzer (2017) e Ferreti e Silva (2017) apontam que é uma grande ilusão crer que alterações legais poderão mudar um quadro que depende de investimentos, principalmente na parte estrutural das escolas públicas e formação e valorização dos professores desta última etapa da Educação Básica.

Pode-se destacar que a nova legislação do NEM prevê várias alterações curriculares que tem como diretrizes: controle, prescrição, alinhamento político do sistema capitalista neoliberal, ainda, desrespeito à autonomia, à diversidade, à formação mais humana e integral. Pode-se ilustrar com alguns excertos, a seguir:

Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa [...]. (LEMEC01);

[...] a Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio [...]. (LEMEC 03);

[...] carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas [...]. (LEMEC06);

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem

desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]. (BNCC-EMEC04);

[...] a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais [...] (BNCC-EMEC06).

É possível verificar que nos documentos legais haverá uma redução na carga horária da educação básica no que se refere à formação geral básica, pois antes tínhamos 2400 horas para esta formação e depois da lei do NEM passaremos a ter 1800 horas; assim como, a retirada do *status* de componentes curriculares de Geografia, História, Sociologia, Filosofia, Química, Física e Biologia, e a obrigatoriedade de apenas três componentes curriculares durante os três anos do Ensino Médio, a fragmentação curricular, a normatização e a performatização da política pública do Ensino Médio. Complementa-se com o que apontam Silva (2018) comenta sobre:

[...] retirada da obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia, os conhecimentos em Artes e Educação Física, assegurados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB 02/2012) foram negligenciados e configuram perdas no que diz respeito ao acesso a uma ampla gama de conhecimentos. (SILVA, 2018, p. 4).

Ainda, Silva (2017) expõe a obrigatoriedade de apenas dois componentes curriculares durante três anos do ensino médio, e de uma língua estrangeira - especificamente o Inglês; com a retirada da obrigatoriedade de fazer parte do currículo durante os três anos do Ensino Médio dos demais campos do conhecimento.

Ferreti e Silva (2017) citam Iria Brzezinski, que apontou que a fragmentação curricular do Ensino Médio fere direitos da maioria dos/as estudantes desta etapa de ensino: "A fragmentação do ensino médio em itinerários formativos específicos fere o direito ao conhecimento para a ampla maioria dos estudantes que se encontram no ensino médio público. (Iria Brzezinski, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE)." (FERRETI; SILVA, 2017, p. 395).

Já Ferreira (2021) afirma que o NEM tem como objetivos a normatização e a performatividade da Educação Básica. Ball (2005) define a performatividade como uma tecnologia que se utiliza de métodos específicos para controlar mudanças, neste caso específico, na construção de políticas públicas educacionais.

No que diz respeito à precarização da educação, obriga a todos os/as alunos/as a estudarem uma língua estrangeira, o Inglês, sem conexão histórica, cultural e geográfica com o país, uma vez que nossa língua tem origem latina, e somos o maior país da América Latina. E o mais importante país da América do Sul, que faz fronteira com seis países que têm como língua oficial a Língua Espanhola, entende-se que o NEM desvaloriza as culturas regionais e hierarquiza saberes.

Quanto à fragmentação curricular, a proposta do NEM define quais direitos de aprendizagem os/as alunos/as terão, o que aponta para perda de direitos de aprendizagem, pois ao dividir a segunda parte do currículo em Itinerários Formativos se reduziu as horas de FGB, como já foi exposto, que poderá levar os/as alunos/as a perderem possibilidades de aprendizagem. Também ao terem que escolher um entre cinco itinerários possíveis, os/as discentes perderão o direito de aprender em pelos quatro formas diferentes, o que, portanto, configura uma perda de direitos de aprendizagem. Concorda-se com Silva (2012) que:

[...] o currículo como portador de uma razão que privilegia a adaptação, mas que, contraditoriamente, ao mesmo tempo, comporta a possibilidade de emancipação, permite-nos encarar a escola como depositária das contradições que permeiam a sociedade. (SILVA, 2012, p. 29).

Inferre-se, tendo como base nos excertos da legislação sobre o NEM e nas referências utilizadas, que as alterações curriculares propostas não respondem aos problemas estruturais existentes nesta última etapa da Educação Básica, principalmente no que se refere às escolas públicas. As mudanças curriculares tendem a precarizar a educação básica pública: primeiro, por possibilitar a retirada de recursos dos cofres públicos para os setores privados da educação; segundo, por tornar obrigatório apenas três componentes curriculares, hierarquizando saber e o que pode levar ao apagamento de conhecimentos de outras campos de saberes; terceiro, por reduzir a carga horária da formação geral, que já era reduzida; quarto, ao propor a implantação dos Itinerários Formativos em escolas em geral sem condições estruturais adequadas, com quadro de servidores defasado e sem formação adequada, para a implantação de tais mudanças, o que pode ser um fator de responsabilização para os/as professores/as pelo fracasso dos/as alunos/as; quinto, o NEM aponta para perda de direitos de aprendizagem, uma vez que, além de hierarquizar saberes, faz com que os/as alunos/as tenham que escolher entre cinco

itinerários, que depende das condições e possibilidades das escolas, sendo que no caso da escola pública pode-se verificar restrições orçamentárias, porém em sendo possível a oferta das cinco possibilidades de escolha ao/à aluno/a, ao escolher uma opção, estaria deixando de aprender de quatro formas distintas.

O NEM interpretado a partir da **Categoria de análise Estrutura Curricular (EC)** pode ser considerado uma política educacional que está fundamentada na performatividade e normatividade da educação básica, uma vez que privilegia os processo de avaliação de alunos/as, professores/as e escolas, procurando melhorar seu desempenho, sua performance, sendo esses por instrumentos gerenciais que buscam o controle e a eficiência. Isso com fundamento nas leis de mercado, da competitividade e da individualidade, sem discutir as relações estruturais das escolas e a valorização do professores/as, o que se observa na tentativa de resolver problemas reais através de mudança legais, que não tem fundamentação técnica, teórica e prática, que são justificadas com opiniões de grupos de interesse e afinidades políticas ideológicas alinhadas ao neoliberalismo global. Por fim, compreende-se que a reforma do NEM se encerra em uma perspectiva pedagógica regulatória e não emancipatória que se almeja (SOARES, 2021), pois tem um caráter regulador e normativo, é conservadora, descomprometida, e está inserida em processo de fora para dentro. É descontextualizada da realidade das escolas públicas, procura a padronização e uniformidade, é normativa e procura implantar controle burocrático e foi instituída deixando de fora os/as professores/as, servidores/as administrativos/as e alunos/as.

### **3.5 Contexto da Influência do RCG-EM**

O Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio nasceu no contexto da influência de dois documentos legais, aprovadas pelo governo federal durante o Governo de Michel Temer - PMDB, que se inicia em 2016, a Lei n.º 13415/2017, lei do NEM e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio - BNCC-EM. Essas normas legais modificaram as bases do Ensino Médio em dois sentidos, na organização curricular e no financiamento da educação básica, como já foi apontado anteriormente (FERRETI; SILVA, 2017).

Estas alterações na legislação da Educação Básica, obrigaram os estados da Federação a alterarem suas legislações para a oferta do NEM. No estado do Rio Grande do Sul - RS, no início deste processo histórico, do contexto da influência da política, o RS era governado por Ivo Sartori - PMDB (2015 - 2018)<sup>5</sup>.

A partir de 2016, o governo federal passou a implantar uma nova agenda no país, aproximando-se dos setores mais à direita da política nacional, propondo reformas que tinham como foco principal a retirada de direitos sociais, redução de gastos públicos, em busca da construção de um Estado mínimo (MOURA, 2017), de vertente neoliberal, histórico que se apresentou nesta pesquisa no contexto da influência da lei do Novo Ensino Médio (CNTE, 2017).

Antes da chegada de Ivo Sartori ao governo estadual, em 2015, o governador era Tarso Genro - PT (2010-2014), que propôs uma nova pauta para o ensino público gaúcho da rede estadual, e a Secretaria Estadual de Educação buscou estruturar uma política pública educacional baseado em quatro eixos estruturantes: "1. Reestruturação física das escolas e modernização tecnológica; 2. Reestruturação curricular e formação continuada; 3. Qualificação do sistema e democratização da gestão; 4. Valorização profissional." (AZEVEDO, 2020, p.150).

Segundo Azevedo (2020), esses eixos estruturantes tiveram como objetivo melhorar os resultados da educação estadual do RS, que eram negativos até o momento. Durante o governo Tarso Genro foram realizadas reformas em 1445 escolas estaduais e foram comprados 100 mil equipamentos de informática (tablets e computadores) para as escolas estaduais, para utilização por parte dos/as alunos/as, sendo cumprida a reestruturação física das escolas e a modernização tecnológica.

No governo Tarso houve também reposição de 78,6% dos salários dos/as professores/as, assim como aconteceram promoções na carreira de professores/as, o que não ocorria desde de 2003, seguindo o eixo de valorização profissional. Quanto às mudanças curriculares que estavam previstas no eixo estruturante 2, foram as seguintes:

[...] Reforma curricular do Ensino Médio (EM) com a introdução do Ensino Médio Politécnico (EMP) com base no conceito estruturante de educação politécnica e com uma política de formação continuada e em serviço, dentro

---

<sup>5</sup> Um registro aqui é referente ao partido PMDB que passou por uma alteração partidária para o MDB, que também era o mesmo do Presidente da República na época.

e fora da escola, articulada com as universidades públicas e comunitárias do Estado e como apoio do Ministério da Educação. (AZEVEDO, 2020, p. 151).

Além disso, foram realizados dois concursos públicos para recomposição do quadro docente das escolas do Estado do Rio Grande do Sul, nos anos de 2012 e 2013. Faz, aproximadamente, 10 anos que não são realizados concursos públicos para professores/as do magistério estadual (RIO GRANDE DO SUL, 2013).

A partir de 2015, aponta Azevedo (2020), que o Estado do Rio Grande do Sul passou a ter governos considerados como conservadores, que iniciaram um período de queda nos investimentos na área educacional e uma ausência de políticas educacionais que incidissem na melhoria da qualidade do ensino.

Para Azevedo (2020), a educação pública estadual passou a sofrer um revés após a saída do governador Tarso Genro, como o processo de precarização da educação pública:

Um dos elementos mais graves é a precarização das relações de trabalho. Os educadores estão com salários atrasados, parcelados desde 2015, quando tiveram sua última reposição salarial. Não houve mais concurso público e o ingresso tem sido por contratos temporários precarizados. Os gestores da mantenedoras, desde 2015 não são mais da área da educação, mas dirigentes ligados ao setor empresarial. (AZEVEDO, 2020, p. 164 - 165).

Nesse aspecto, em relação ao eixo estruturante 3, Azevedo (2020, p. 151) expõe que "[...] foi o da democratização do sistema e da escola. Foi refeita a lei de eleição de diretores, possibilitando o voto de todos professores, funcionários, alunos com mais de dez anos e seu pai ou mãe responsável."

Entende-se que é um dos pilares do processo de formação e democratização do ensino, principalmente, no Ensino Médio, a participação dos/as alunos/as em processos democráticos de escolha da direção das escolas, pois é um importante instrumento de cidadania e de construção democrática, e considera-se que deve ser valorizado como formação social e política dos/as educandos/as.

Chagas (2019) cita o projeto de reestruturação do ensino médio na rede estadual de ensino durante a gestão de Tarso Genro, a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (RIO GRANDE DO SUL, 2011): "O modelo levou em conta três pilares: valorização profissional (salário, carreira e formação inicial e continuada); reestruturação física das escolas; e reestruturação do currículo." (CHAGAS, 2019, p. 57).

O governo do Estado, a partir de 2016, alinhou-se às políticas do governo federal, na área da educação, sendo que o governo de José Ivo Sartori (PMDB) foi considerado desastroso, pois não procurou oferecer formação e valorização aos professores/as, não houve reposição da inflação nos salários do magistério, apenas no salário de governador. Também não foram realizados concursos públicos para o magistério estadual, alterou-se o currículo do Ensino Médio através dos documentos Reestruturação Curricular, Ensino Fundamental e Médio e Documento Orientador (RIO GRANDE DO SUL, 2016). Em 2016, basicamente, o objetivo do referido documento era revogar o Ensino Médio Politécnico (AZEVEDO; REIS, 2013), fator histórico no Estado, com a descontinuidade de políticas públicas de governos anteriores. Chagas (2019) afirma que:

No segundo ano do governo Sartori deu-se o anúncio da Medida Provisória de reforma do Ensino Médio, rompendo definitivamente com o modelo de politécnia da proposta anterior. Logo no início percebeu-se um alinhamento à estratégia federal, [...] Junto a isso, ocorreu um processo de reestruturação da rede estadual, com cortes de turmas e de turnos, além do fechamento de escolas. A lógica é a da necessidade de se enxugar a estrutura diante da crise financeira do Estado – que sequer paga em dia os salários dos educadores. (CHAGAS, 2019, p. 59).

Assim, no Estado do Rio Grande do Sul, durante a gestão Sartori, observou-se a proposta de reestruturação curricular na educação, em que vários secretários da educação, com ou sem experiência em educação pública, como: Viera da Cunha (advogado), Luís Alcoba de Freitas (advogado), Ronald Krummenauer (administrador), são nomes ligados à política e ao setor empresarial.

Coube o lançamento do NEM ao Secretário Estadual da Educação Ronald Krummenauer (RIO GRANDE DO SUL, 2017). O novo Secretário era ligado ao setor empresarial, sendo que a primeira ação do governo estadual em direção à política pública educacional do NEM foi o Decreto n.º 53.913, de 7 de fevereiro de 2018, que instituiu o Programa de Educação em Tempo Integral no Ensino Médio, nas escolas da rede estadual. Segundo Chagas (2019):

A proposta está alinhada ao que aparece na Portaria no 1.145/2016, do Ministério da Educação (BRASIL/2016), que coloca entre as atribuições das secretarias estaduais em relação ao Programa a de monitorar e avaliar o desempenho das escolas, com metas para redução das taxas de reprovação e abandono e de melhoria nas avaliações de desempenho. Ainda sobre esse primeiro documento, cabe destacar que a portaria do MEC previa o repasse de recursos (R\$ 2 mil anuais por matrícula) para a

implementação do programa de tempo integral em 30 escolas do Rio Grande do Sul. (CHAGAS, 2019, p. 87 - 88).

Uma das ações do governo foi a realização do 2º Seminário do Ensino Médio, evento que aconteceu na cidade de Ijuí-RS e foi promovido pela Secretaria de Educação do Estado, que tinha como objetivo apresentar a proposta do NEM. Ela foi apresentada pelo próprio Secretário Estadual de Educação, Ronald Krummenauer, em 12 de setembro de 2017. O outro documento em alinhamento à política do NEM foi a pauta e a memória da primeira reunião do Grupo de Trabalho - GT, elaborado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (CHAGAS, 2019).

Além disso, cabe destacar que o Ministério da Educação propôs a criação de escolas-piloto para implementação do NEM, a partir de 2019. A Secretaria Estadual de Educação do RS aderiu ao programa das escolas-piloto e encaminhou uma lista com 301 escolas que iriam participar (CHAGAS, 2019). Com essa adesão, as escolas receberam recursos financeiros por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). O objetivo das escolas-piloto era, segundo Chagas (2019):

[...] iniciar a experiência de implementação de uma nova proposta curricular que permitirá, a partir de um planejamento pré-definido, acompanhar, refletir e ajustar as ações nas diversas dimensões que compõem o processo de implantação do novo currículo, conhecendo suas fragilidades e realizando as adaptações necessárias nas escolas. Também permitirá coletar e analisar dados e, por fim, avaliar os resultados do processo de implantação do novo currículo durante um período determinado para, na sequência, realizar essa implantação, progressivamente, em todas as escolas de ensino médio. (CHAGAS, 2019, p. 99).

É possível verificar que o alinhamento com o NEM por parte do governo estadual do RS é de total apoio, sem qualquer tipo de resistência ou oposição; mesmo com uma política de descuido com a rede estadual de ensino, o governo entendia que era possível a implantação do NEM, nas condições em que se encontravam as escolas estaduais, sem estrutura adequada, assim como com problemas estruturais, e a difícil situação do magistério estadual em um quadro de desvalorização, provocado pelo parcelamento salarial e sem perspectiva de reposição salarial.

Mesmo com todos esses problemas de ordem estrutural das escolas e de desvalorização do magistério Estadual, o governo Sartori (2014 - 2018) aderiu ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, conforme a Portaria nº. 649/2018, de 10 de julho de 2018, que instituiu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabeleceu diretrizes, parâmetros e critérios para participação das secretarias de

educação estaduais e do Distrito Federal na elaboração e na execução do Plano de Implementação de novo currículo que contemple a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, os diferentes itinerários formativos e a ampliação de carga horária.

Observa-se que o Art. 2º da referida Portaria estabeleceu as ações a serem realizadas pelas secretarias de educação:

Art. 2º O Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio realizar-se-á por intermédio das seguintes ações:

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

O governador Ivo Sartori não foi reconduzido ao cargo nas eleições de 2018, assumindo, em 2019, como governador do Estado Eduardo Leite (PSDB), por vontade popular, sendo que o mesmo seguiu a linha do antecessor, apoiando as políticas do governo federal, no que se refere a pauta da educação básica, porém com visão mais global do sentido das mudanças.

Seu governo tem se fundamentado em uma nova gestão de Estado empreendedor, segundo Caetano *apud* Bairros e Marchand (2020):

Sob a justificativa de inovação, criatividade e tecnologia, essas propostas têm tido aderência de governos e grupos ligados a instituições privadas, especialmente quando buscam modificar a cultura da escola e da gestão, de democrática para gerencial como quer a proposta de Eduardo Leite que tem como referência o conceito de Estado empreendedor/empresarial que se constitui como uma reordenação às transformações a partir do novo papel do Estado “como facilitador de negócios, na criação de espaços públicos não estatais, com a regressão de políticas sociais e o avanço de medidas que se direcionam a uma suposta liberdade econômica” (CAETANO, *apud* BAIROS; MARCHAND, 2020, p. 197).

Este alinhamento levou a proposição de vários documentos que alteram a legislação estadual sobre o Ensino Médio, assim como o currículo escolar desta etapa da Educação Básica, após a aprovação da BNCC-EM e das DNCEM-2018, sendo que a mais profunda foi a proposição do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio -

RCG-EM (2021), que, a seguir, será analisado no seu contexto de produção do texto desta política pública.

### **3.6 Contexto da Produção do Texto do RCG-EM**

O contexto de produção do texto da política começa com a proposta do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio. Entende-se importante ressaltar que o caminho da construção do texto dessa política foi atravessado pela pandemia do coronavírus - Covid 2019, que impactou o mundo com 5,4 milhões mortes, entre 2020 e 2021 (PODER 360, 2022); o país com mais de 607.000 mortes até 31 de dezembro de 2021 (CNN Brasil, 2022) e o Estado do Rio Grande do Sul com 36.531 mortes nos dois anos 2020 e 2021 (RIO GRANDE DO SUL, 2023). A pandemia obrigou o Estado a suspender as aulas presenciais por quase dois anos, situação que se repetiu em todo o país. Observa-se que a pandemia atrasou a elaboração e implantação da política educacional do NEM, no país como um todo.

Verificou-se no site da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul que existe a afirmação de que o Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio – RCG-EM tem um histórico de construção coletiva e participativa, sendo que o processo foi dividido, começando em 2019. Período em que, aproximadamente, 62 mil pessoas foram ouvidas sobre o Ensino Médio Gaúcho e que, nesse mesmo ano, aconteceu a definição de 264 escolas públicas estaduais para implantação do NEM no modelo escolas-piloto; e também foi realizado o primeiro esboço dos Itinerários Formativos - IF, para as escolas de Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul. No site da Secretaria Estadual de Educação não há informação do número de especialistas, pesquisadores/as em educação, professores/as, alunos/as e mães e pais de alunos/as do Ensino Médio participaram do processo de elaboração do documento (RIO GRANDE DO SUL, 2018a).

Em 2020, as 264 escolas-piloto aderiram ao NEM, assim como também foram escolhidos, através de edital, para professores/as da Rede Estadual, redatores/as para redigir o Referencial Curricular gaúcho do Ensino Médio, sendo que foi realizada uma consulta pública sobre o NEM a ser implementado nas escolas gaúchas da rede estadual, sendo registradas 2.123 contribuições da sociedade gaúcha (RIO GRANDE DO SUL, 2021a).

No ano de 2021, o Conselho Estadual de Educação (CEEEd) realizou a homologação do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio - RCG-EM, mesmo texto da política enviado, em dezembro de 2020, pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, ignorando manifestações contrárias.

Em março de 2021, o referido Conselho encaminhou o RCG-EM para as algumas Instituições de Ensino Superior (IES) para análise, solicitando a devolutiva, avaliações e contribuições até 31 de março de 2021, tempo considerado estreito para uma análise adequada do mesmo (MASSOLI; BRITO; CUNHA, 2021).

Concorda-se com as autoras referidas, que alegaram que o tempo para uma análise reflexiva do documento foi muito escasso, uma vez que o Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio tem 287 páginas, e se divide em 6 partes: Parte 1 - Textos Introdutórios; Parte 2 - Fundamentos Pedagógicos do Currículo Gaúcho; Parte 3 - Formação Geral Básica; Parte 4 - Orientações para Implementação do Ensino Médio nas Redes De Ensino; Parte 5 - Itinerários Formativos e Parte 6 - Educação Profissional e Tecnológica. (RIO GRANDE DO SUL, 2021a).

No próprio documento estão as informações de como ele foi elaborado segundo o governo gaúcho. Percebe-se que na perspectiva de um discurso conservador, foi realizada a escolha de redatores/as desse documento dentre os/as professores/as da rede estadual, por meio de um edital público para a realização da tarefa:

O edital de seleção Transferência temporária para Dedicção Exclusiva à Escrita do Currículo do Ensino Médio no Rio Grande do Sul, de 21/09/2020, recebeu inscrições, entrevistou e selecionou 36 professores, 18 titulares e 18 suplentes. Os professores, a partir da seleção divulgada no dia 20 de outubro de 2020, passaram a dispor de 20 horas semanais de sua carga horária dedicadas, exclusivamente, à escrita do documento. (RIO GRANDE DO SUL, 2021a, p. 16).

A referida equipe de redatores/as teve apenas 43 dias úteis para a elaboração do mesmo. Como os/as redatores/as dispunham de 20 horas semanais para se dedicarem a este trabalho, sua construção foi realizada em 860 horas. (RIO GRANDE DO SUL, 2021). Assim, as discussões sobre o mesmo foram reduzidas e que o processo se resumiu a "encaixar" a nova legislação proposta pelo governo federal para o Ensino Médio: "Novo Ensino Médio"; a BNCC-EM e as Novas Diretrizes

Curriculares do Ensino Médio – DCNEM de 2018, Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, na estrutura da legislação estadual do Ensino Médio.

Ainda, o documento afirma que teve contribuições de várias entidades ligadas à educação no Estado e com representação no CEEed-RS, e que muitas contribuições foram incorporadas ao documento:

O CEEed-RS, através da Comissão de Ensino Médio e Educação Superior – CEMES, encaminhou à SEDUC-RS as contribuições ao RCGEM, na forma digital, as quais foram enviadas por 22 (vinte e duas) entidades, entre elas as que possuem assento nesse Conselho e outras instituições parceiras como UNCME/RS, AGPTEA, CODENE, Observatório do Ensino Médio, Fórum de Física, Frente Parlamentar Fica Espanhol e por outras inúmeras Instituições de Ensino Superior formadoras de professores no RS[...]. (RIO GRANDE DO SUL, 2021a, p. 17).

Em relação à categoria de análise **Estrutura Curricular do Novo Ensino Médio (EC)** no Estado do Rio Grande do Sul, verificou-se que a Secretaria Estadual de Educação lançou, em 2021, a matriz curricular do NEM, com uma nova estrutura curricular, com base no novo Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (RCGEM), a ser implementada por todas as escolas estaduais a partir do ano de 2022.

A Portaria SEDUC/RS nº 282/2022<sup>6</sup>, que substituiu a Portaria SEDUC/RS nº 350/2021, dispõe sobre a organização curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio no âmbito das escolas da rede pública estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Sul. No seu Art. 6º prevê que o currículo do Ensino Médio "é organizado em 3 (três) anos e contempla as 4 (quatro) Áreas de Conhecimento [...]", a ser implementado a partir de duas configurações para a implementação da matriz curricular: uma para os/as alunos/as do 1º e 2º anos do Ensino Médio, a ser gradativamente implementada; e outra para estudantes do 3º ano do Ensino Médio em 2023 que segue a matriz curricular vigente (prevista na Portaria SEDUC nº 350/2021<sup>7</sup>. (RIO GRANDE DO SUL, 2021b).

Assim, no Estado do Rio Grande do Sul, no ano de 2022, existiam duas configurações curriculares, uma para o ensino médio, que seguiu a Portaria SEDUC/RS nº 163/2021, e outra para o NEM, que se orientou pela Portaria

---

<sup>6</sup> PORTARIA SEDUC/RS Nº 282/2022, disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=804367>

<sup>7</sup> PORTARIA SEDUC/RS Nº 350/2021, disponível em: [https://abecs.com.br/wp-content/uploads/2022/04/Portaria\\_350-20211.pdf](https://abecs.com.br/wp-content/uploads/2022/04/Portaria_350-20211.pdf)

SEDUC/RS nº 350/2021 e pela Portaria nº 282/2022, com matriz curricular para Ensino Médio diurno e noturno. Essa apresentou a divisão do currículo, sendo uma parte de Base Comum (Formação Geral Básica) e outra flexível e diversificada (Itinerários Formativos).

Dessa maneira, a matriz curricular para o NEM, proposta pelo Estado do Rio Grande do Sul, está dividida em Formação Geral Básica e Itinerários Formativos, áreas do conhecimento, componentes curriculares e períodos semanais/anos. A Formação Geral Básica - FGB prevê as quatro áreas do conhecimento e seus componentes curriculares assim especificados:

- Linguagens e Suas Tecnologias - componentes curriculares: Arte, Educação Física, Língua Estrangeira - Língua Espanhola, Língua Estrangeira - Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Literatura.
- Matemática e Suas Tecnologias - componente curricular: Matemática.
- Ciências da Humanas e Sociais Aplicadas componentes curriculares: Ensino Religioso, Filosofia, Geografia, História e Sociologia.
- Ciências da Natureza e Suas Tecnologias - componentes curriculares: Biologia, Física e Química. (RIO GRANDE DO SUL, 2021b, p. 5).

E, para os Itinerários Formativos - IF, foi proposto que haveria a seguinte divisão por áreas e componentes curriculares:

- Componentes obrigatórios - componentes curriculares: Projeto de Vida, Mundo do Trabalho, Cultura e Tecnologias Digitais e Iniciação Científica.
- Aprofundamento curricular - componentes curriculares: Componentes curriculares da Área de Aprofundamento e Eletivas. (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2021b, p. 5).

Verificou-se na estrutura curricular do NEM do Estado do Rio Grande do Sul uma ênfase aos componentes de Matemática e Língua Portuguesa, ou seja, componentes com maior número de períodos semanais, porém também houve redução nestes componentes, e uma diminuição mais visível no número de períodos dos componentes curriculares de Arte, Educação Física, Ensino Religioso, Filosofia, Sociologia e Língua Espanhola, em relação à matriz curricular anterior.

Diferentemente, nota-se que o Governo do Estado do Rio Grande do Sul, através de sua legislação própria, definiu que todas as áreas de conhecimentos tem seus componentes específicos, ou seja, não acompanhou totalmente a Lei do EM e a BNCC-EM, que apontaram apenas a área de Matemática e suas Tecnologias e Linguagens e suas Tecnologias teriam componentes curriculares definidos.

Pode-se verificar que as mudanças propostas para o Ensino Médio gaúcho podem trazer prejuízos para as áreas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas, por exemplo, haverá redução de carga horária de vários componentes da Área das Ciências da Natureza:

[...] um retrocesso que se materializa na redução de carga horária em todas as disciplinas de Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia), desenhando uma perspectiva de uma formação básica sem aprofundamento de conceitos e conteúdos científicos necessários à construção do pensamento científico e à capacidade de argumentação a partir das ciências. (MASSOLI, BRITO e CUNHA, p. 601).

Assim como também haverá uma redução da carga horária de componentes da Área das Ciências Humanas, segundo a Portaria n.º 289/2019 (publicada no Diário Oficial de 17/11/2019), que previa que os componentes de Geografia, Sociologia e Filosofia deveriam ter menos períodos semanais, na modalidade do “Novo Ensino Médio”, que, na época, estava direcionado para as escolas-piloto do NEM, a ser aplicado no ano de 2020 em toda rede estadual.

O RCG-EM estabelece regras permanentes do NEM a serem aplicadas a todas as escolas públicas e privadas de Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul a partir de sua entrada em vigência em 2022. Por outro lado, verificou-se a inclusão do componente curricular de Ensino Religioso, incorporado à área das Ciências Humanas, o que pode ser considerado influência da política, com a possível pressão de grupos políticos ligados a denominações religiosas (RIO GRANDE DO SUL, 2021a).

O documento propõe que os/as alunos/as tenham uma “educação emancipatória”, colocando que o projeto de vida, o protagonismo e o empreendedorismo são fundamentais nesta proposta, embora a mesma esteja atrelada a legislações, como a Lei n.º 13.415/2016 e a BNCC-EM, que tem uma perspectiva regulatória e prescritiva (VEIGA, 2003; FERRETI, SILVA, 2019).

A partir disso, percebe-se que tem como objetivo responsabilizar alunos/as e professores/as pelo sucesso ou fracasso escolar, sem discutir as situações estruturais do Ensino Médio gaúcho, como a precariedade das escolas em todos os níveis (CHAGAS, 2019), sem apontar a melhoria do nível de financiamento, ou das estruturas existentes nas escolas estaduais do Estado. (RIO GRANDE DO SUL, 2021a).

A estrutura física das escolas, com as mudanças e com a aplicação da carga horária, poderá afetar a organização pedagógica dos espaços e dos tempos escolares, porque muitas escolas não têm estrutura adequada, para realizar a distribuição dos alunos em cinco horas-aula, principalmente quando da implantação dos Itinerários Formativos – IF.

As escolas podem ofertar até cinco possibilidades, segundo a legislação do NEM. No RS, caso seja a única escola de Ensino Médio do município, terá que ofertar duas possibilidades de itinerários; nos demais casos, poderão ofertar apenas um IF por escola. No caso da implantação do NEM nas escolas-piloto, foi disponibilizada a escolha de dois IF por escola. (BRASIL, 2017a).

Assim, como foi apresentado duas opções de IF nas escolas-piloto estaduais, as turmas precisam ser divididas em duas, como está sendo ofertada duas possibilidades. A partir de 2022, poderá trazer a necessidade da ampliação de espaço físico, ainda, em muitos casos, essas escolas continuam a ofertar também o ensino fundamental. Também nas escolas privadas, a partir do 2º ano do Ensino Médio, em 2022, tiveram que começar a oferecer os IF. Esse é apenas um exemplo dos desafios que serão enfrentados pelas escolas, assim como também aponta para necessidade de mais professores/as, com formação específica continuada.

Professores/as e alunos/as, neste processo de mudança curricular, ficam refém das alterações impostas verticalmente. Há a desresponsabilização do Estado dos resultados referentes à Educação Básica, principalmente nas escolas públicas. Quanto aos/as professores/as, ressalta-se que fazem mais de 10 anos que não são realizados concursos públicas para a rede de ensino do Estado do Rio Grande do Sul e, segundo as informações do Censo Escolar divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep), no ano passado, houve uma queda de quase 1,4 mil professores estaduais. "De 2016 a 2021, já são quase 11 mil docentes a menos em regência de classe na rede." (MALINOSKI, 2022, p. 2).

A Secretaria Estadual de Educação afirmou que não havia falta de profissionais e que aconteciam casos pontuais de falta de professores, pois, em 2017, o quadro de professores/as do Estado do Rio Grande do Sul era de 57 mil, nas 2.376 escolas. (MALINOSKI, 2022). Segundo dados disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação (RIO GRANDE DO SUL, 2017), os números eram os seguintes: 2.534 escolas e 45.453 professores/as em sala de aula.

Contudo, a Secretaria não informou se este número de professores/as estavam em sala de aula, ou afastados por saúde ou outros motivos legais, assim como o quadro geral de professores/as. Assim as escolas, professores/as, alunos/as e famílias ficam na dependência do governo para preenchimento deste quadro. Estes são dois aspectos que devem ser enfrentados pelos gestores públicos: a falta de estrutura e pessoal para a implementação do NEM. Os problemas nas escolas são reais, diferentes das propostas teóricas de uma política pensada nos gabinetes e longe do “chão da escola”, sem a participação educadores/as, dos/as estudantes, da sociedade em geral. Nesse sentido, compreende-se que esta política pública educacional não tem base social e teórica para ser implementada com sucesso.

Pode-se dizer que o Referencial Curricular Gaúcho se orienta e subordina-se à legislação federal, principalmente no que diz respeito a BNCC-EM, ao modelo de ensino e aprendizagem baseada em competências e habilidades, à defesa da flexibilidade curricular através dos Itinerários Formativos, ao apego a modelos baseados no empreendedorismo, no mundo do trabalho; à proposição do projeto de vida e das tecnologias digitais e suas influências na sociedade e na educação.

Essas propostas inseridas no RCG-EM estão baseadas nos pressupostos do neoliberalismo (LIBÂNEO, 2012), cujo modelo de educação está atrelada principalmente para o mercado de trabalho instável (KUENZER, 2017), onde o que importa é a formação rápida para o trabalho de acumulação flexível. Modelo esse que prevê a responsabilização dos/as alunos/as pela sua educação e formação, assim como as escolas e professores/as como responsáveis pela implantação do NEM, mesmo sem investimentos efetivos por parte do Governo Estadual, nas escolas públicas gaúchas.

Há uma desresponsabilização do Estado que apenas produziu alguns textos legais e deseja revolucionar o Ensino Médio, através de uma reforma curricular, sem propor mudanças estruturais, formação inicial e continuada dos/as professores/as e investimentos efetivos, sólidos e constantes na Educação Básica, que está precarizada na sua estrutura e no seu quadro de pessoal (CHAGAS, 2019).

Outro aspecto essencial para a mudança no Ensino Médio gaúcho diz respeito ao financiamento. O RCG-EM traz a possibilidade de parceria público- privado, principalmente, através da oferta de itinerários formativos de cursos técnicos profissionalizantes por instituições públicas e privadas, o que abre caminho para que

os escassos recursos que antes eram direcionadas às escolas públicas sejam distribuídos para instituições privadas que ofertam cursos na modalidade presencial ou a distância.

Percebe-se que com essas alterações na legislação do Estado, por um lado, mercantiliza a educação pública através das parcerias público- privadas e, por outro lado, precariza a educação básica retirando os já poucos recursos das escolas públicas, ao mesmo tempo que amplia a carga horária e requer mais espaços físicos para contemplar a oferta de, ao menos, dois itinerários formativos.

Na sequência, a partir deste contexto da produção do texto do NEM do RCG-EM - 2018, apresenta-se a terceira categoria de análise **Itinerários Formativos (IF)**. Primeiramente, expõe-se o que são Itinerários Formativos.

Segundo as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, Resolução nº 3, de 21, e de novembro de 2018, no Art. 6º, Inciso III, itinerários formativos constituem:

[...] cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade; [...] (BRASIL, 2018c, p. 2).

Os Itinerários Formativos (IF) “[...] devem considerar as demandas e necessidades do mundo contemporâneo, estar sintonizados com os diferentes interesses dos estudantes e sua inserção na sociedade, o contexto local e as possibilidades de oferta dos sistemas e instituições de ensino.” (BRASIL, 2018c, p. 7).

Assim, os Itinerários Formativos (IF) servem para o:

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

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

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

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

IV – empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias. (BRASIL, 2017c, p.7).

Conforme Lopes (2019), os Itinerários Formativos vêm sendo discutidos há algum tempo no Brasil:

A noção de itinerários formativos não é inédita na história do currículo e faz parte de discursos que tentam propor a individualização do percurso formativo em nome de uma pedagogia diferenciada, entendida como capaz de combater o fracasso escolar (Perrenoud, 1998). Mais recentemente, por exemplo, vem fazendo parte das propostas de educação profissional. No texto que resultou de amplo debate sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em 2010 (Brasil, 2010: p. 20), os itinerários formativos são concebidos como roteiro de estudos em um plano de formação continuada e como percursos formativos que o estudante poderá cursar no interior de processos regulares de ensino, possibilitando sua qualificação para fins de exercício profissional e/ou prosseguimento de estudos. Desse modo, é proposta a flexibilização da formação, no sentido de favorecer organizações curriculares diferentes nas instituições de educação profissional que possibilitem o reconhecimento de saberes e a certificação de atividades profissionais desenvolvidas em sistemas formais e não-formais. (LOPES, 2019, p. 66).

Segundo Lopes (2019), a concepção de Itinerários Formativos como plano de estudos e formação individualizado com percurso atrelado a competências e habilidades, foi utilizado pelos formuladores do NEM, para ser implementado num contexto da escola pública de Ensino Médio, que, no geral, não oferece estrutura física adequada para incorporar mudanças tão profunda no currículo escolar. Além disso, os/as professores/as não têm conhecimento nem formação para atenderem satisfatoriamente as mudanças propostas pelo NEM.

Para melhor compreender os cinco itinerários formativos propostos, explicita-se os objetivos que serão trabalhados no NEM, segundo BNCC-EM em cada área do conhecimento:

**1. Linguagens e suas Tecnologias:** aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino.

**2. Matemática e suas Tecnologias:** aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos

matemáticos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em resolução de problemas e análises complexas, funcionais e não-lineares, análise de dados estatísticos e probabilidade, geometria e topologia, robótica, automação, inteligência artificial, programação, jogos digitais, sistemas dinâmicos, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino.

**3. Ciências da Natureza e suas Tecnologias:** aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, organizando arranjos curriculares que permitam estudos em astronomia, meteorologia, física geral, clássica, molecular, quântica e mecânica, instrumentação, ótica, acústica, química dos produtos naturais, análise de fenômenos físicos e químicos, meteorologia e climatologia, microbiologia, imunologia e parasitologia, ecologia, nutrição, zoologia, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino.

**4. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:** aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em relações sociais, modelos econômicos, processos políticos, pluralidade cultural, historicidade do universo, do homem e natureza, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino.

**5. Formação Técnica e Profissional:** desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira, quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2018a, p.477).

Nesse sentido, acredita-se que os objetivos elencados anteriormente não atendem adequadamente às necessidades e à realidade dos estudantes, observando os escritos de Lopes (2019), que entende como antidemocrática a política pública do Novo Ensino Médio, já que a mesma foi apresentada como medida provisória longe dos olhares do povo e dos especialistas em educação. A autora também faz crítica a obrigatoriedade e imposição da escolha, por parte dos/as alunos/as, de um (no máximo, dois) Itinerário Formativo, pois ao fazer uma opção, estará o/a estudante deixando de aprender, por, no mínimo, quatro caminhos diferentes, perdendo parte dos direitos à educação, reduzindo suas possibilidades de sucesso em diversas áreas do conhecimento, que poderiam lhe proporcionar outras possibilidades em sua vida social, cultural, econômica e política.

Ao referir-se aos Itinerários Formativos (IF), compreende-se que essa categoria se conecta diretamente com dois pontos relevantes que são apontados na Lei do NEM, na BNCC-EM e no RCG-EM, assim como se relaciona com as referências e as questões da investigação, quais sejam: a aprendizagem e formação flexível, mão de obra barata para o mercado de trabalho e responsabilização das escolas e dos/as docentes pelo fracasso escolar dos/as alunos/as.

Para fundamentar estas colocações, alguns excertos da Lei do NEM e da BNCC-EM, a seguir:

[...] 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 [...]. (LEMIF01);

[...] os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes [...]. (BNCC-EM01);

[...] a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. (BNCC-EM04);

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 [...]. (BNCC-EM06);

[...] os itinerários devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil [...]. (BNCC-EM08);

[...] Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio e nos conceitos fundantes do Ensino Médio, como protagonismo juvenil, juventudes, flexibilização curricular, Formação Geral Básica e Itinerários Formativos [...]. (RCG-EM01);

Nos Itinerários Formativos (IFs) os estudantes terão a oportunidade de escolher, de acordo com a realidade e a oferta das redes de ensino. (RCG-EM04);

[...] o Referencial Curricular Gaúcho arquiteta uma formação marcada por uma base comum acompanhada da flexibilização, que também se manifesta na oferta dos itinerários formativos, os quais tomam o trabalho como princípio educativo e elencam as especificidades das regiões. (RCG-EM07);

[...] é unânime, contudo, o apontamento acerca do papel da instituição escolar que proverá os itinerários formativos. (RCG-EM08);

[...] Referencial Curricular Gaúcho organiza-se em dois grandes momentos: Formação Geral Básica e Itinerários. (RCG-EM15);

[...] a inclusão do empreendedorismo como um dos quatro eixos estruturantes para a construção dos itinerários formativos no currículo do Ensino Médio [...]. (RCG-EM26);

A escola contemporânea deve acompanhar as profundas transformações pelas quais passa a sociedade. (RCG-EM31);

A flexibilização curricular é relevante, pois possibilita a estruturação da FGB, sua ampliação e aprofundamento com a implementação e a adequação dos IFs. (RCG-EM38);

Como representam a flexibilidade curricular, os IFs devem se relacionar ao componente curricular Projeto de Vida com o objetivo de contribuir no processo de construção da autonomia e no protagonismo pautado no desenvolvimento das potencialidades e aspirações dos jovens. (RCG-EM43).

Verificando-se os excertos anteriores, é possível dizer que existe um alinhamento da política pública do NEM com a lei n.º 13.415/2017, a BNCC-EM - 2018 e o RCG-EM - 2021. O último documento tem como referência os dois primeiros, justificando as propostas para o Ensino Médio gaúcho, e, muitas vezes, fazendo um "copia e cola" dos documentos citados primeiramente. No que se refere ao IF, o RCG-EM aponta os caminhos para sua formulação e implementação, nas rede estadual de Ensino Médio, tendo como referência a Lei do NEM e a BNCC-EM. Assim, a mudança curricular é um fato, ao menos na letra da lei, que no caso do Rio Grande do Sul abarca mais de 80% dos alunos matriculados em escolas públicas (CHAGAS, 2019).

Nos documentos analisados, os IF são parte integrante do currículo do NEM, paralelamente à formação geral, como já foi dito anteriormente, e serão escolhidos pelos/as alunos/as matriculados no Ensino Médio. Para isso, devem ser orientados/as pelas escolas e professores/as sobre as possibilidades de escolhas que serão oferecidas, conforme as possibilidades de oferta, assim como também que estes caminhos formativos tenham conexão com a realidade local, e que se conectem com os projetos de vida desses/as alunos/as (BRASIL, 2017a; RIO GRANDE DO SUL, 2018).

Outros aspectos preocupantes se referem a não oferta de formação adequada aos/às professores/as, faltam recursos para adequação da estrutura física das escolas públicas e para melhoria das condições de trabalho dos/as professores/as e bem estar dos/as alunos/as. Ao mesmo tempo, as escolas não recebem as condições para realizar um trabalho pedagógico adequado e, mesmo assim, são cobradas por resultados positivos em relação à melhoria do ensino. Para Ferreira (2021):

A responsabilidade de assegurar que a implementação do Novo Ensino Médio se efetive fica nas mãos das equipes das escolas que, mais uma vez, precisam “fazer mais com menos”. Essa situação exige aumento do desempenho e priorização de recursos, fato que prejudica outras ações da escola, geralmente os projetos próprios de interesse da comunidade escolar. (FERREIRA, 2021, p. 153).

Lopes (2019) aponta para Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro 2012 (BRASIL, 2012), que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em relação à organização curricular:

[...] a organização curricular desse nível de ensino ofereça tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento. (LOPES, 2019, p. 66).

A Lei do NEM e o RCG-EM indicam a possibilidade de parceria público-privada para oferta dos IF, principalmente os Itinerários de Cursos Técnicos Profissionais. O fator central da mudança curricular para oferta dos IF está na flexibilidade, palavra várias vezes citada nos textos da política; é vista como essencial para o NEM, sendo que as justificativas são as mais elaboradas, para afirmar que ela é necessária para o mundo contemporâneo, complementada pela segunda argumentação que é a preparação para o mercado de trabalho. No caso do RCG-EM, também sugere os caminhos do empreendedorismo, alternativo para os/as jovens alcançarem seus projetos de vida.

Parece claro é que o governo do Estado do RS pretende a implantação desta política pública, responsabilizando as escolas por este processo, justificando a flexibilidade curricular e entendendo que os IF são um caminho positivo para o Ensino Médio estadual, sem primeiro sanar as dificuldades presentes nas escolas públicas dessa rede, e apostando nas parcerias do público com entidades privadas.

Como lembra Lopes (2019), existem muitas propostas e muitos interessados nos itinerários formativos:

Há dentre elas a proposta de itinerário formativo Cultura Digital do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (Cieb)<sup>3</sup> e o itinerário formativo (Steam)<sup>4</sup> da Tríade Educacional<sup>5</sup>, que também se associa ao Cieb. Como já é do conhecimento de muitos, os mantenedores do Cieb são a Fundação Lemann, a Fundação Roberto Marinho, o Itaú Social, o Instituto Natura e o Instituto Península. Há também relações dessas organizações com o Todos pela Educação<sup>6</sup>, o Movimento pela Base<sup>7</sup> e o Instituto Inspirare<sup>8</sup>. Muitas das ações dessas entidades são divulgadas pelo Porvir<sup>9</sup>, portal de divulgação de

inovações educativas organizado pelo Instituto Inspirare (LOPES, 2019, p. 67).

Neste ponto, cabe ressaltar o que aponta Lopes (2019) sobre estas possibilidades e terceirizações do ensino básico público para possibilitar a implantação da flexibilidade curricular através dos IF e a oferta do ensino a distância: "Também fazem parte desse contexto discursivo: a proposta de que parte da carga horária do ensino médio possa ser realizada à distância, a partir de convênios entre os sistemas de ensino e instituições de educação à distância [...]" (LOPES, 2019, p. 64).

Como já foi abordado no Contexto da Influência do NEM, a flexibilização curricular é um dos pilares do neoliberalismo, vinculada ao mercado de acumulação flexível, que precariza as condições de trabalho e propõe o fim do trabalho estável, a terceirização, a uberização, a contratação por aplicativos ou outras formas de contrato flexível, sem horários e remuneração pré estabelecidos, tudo e todos sendo regidos pelas leis do mercado (KUENZER, 2017). Assim, os governos atendem esta demanda oferecendo uma aprendizagem flexível para um mão de obra barata, destinada ao mercado de trabalho.

Segundo Kuenzer (2017), este mercado também é flexível, pois está inserido em um movimento do capitalismo denominado acumulação flexível, que se caracteriza pela maior exploração e controle da mão de obra: "[...] o discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea [...]" (KENZER, 2017, p. 338).

A mesma autora alerta para os propósitos da oferta do Ensino Médio neste contexto mercadológico do capitalismo:

[...] o ensino médio na atual versão integra a pedagogia da acumulação flexível e tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, por meio de uma base de educação geral complementada por itinerários formativos por área de conhecimento, incluindo a educação técnica e profissional; a formação profissional é disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, de modo a levar os que vivem do trabalho a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado. (KUENZER, 2017, p. 341).

Nesse sentido, infere-se, dos excertos dos documentos e das referências sobre a categoria de análise Itinerários Formativos (IF), os seguintes aspectos: primeiro, as

escolas e os/as professores/as têm a responsabilidade de implementar Itinerários formativos propostos pela Secretaria Estadual de Educação; segundo, não está garantida a formação adequada para os/as professores/as para implantação dos IF; terceiro, não se tem a garantia da ampliação de recursos para adequação das estruturas físicas das instituições escolares públicas; quarto, os/as professores/as continuam em um processo contínuo de desvalorização, como tem sido atualmente; como exemplo dessa situação, cita-se a retirada de direitos com a reforma da previdência e mudanças no plano de carreira do magistério estadual, sem uma discussão ampla com toda a categoria de docentes; quinto, quanto à flexibilidade curricular, como já foi dito anteriormente, a oferta era de cinco itinerários, sendo que no Estado do Rio Grande do Sul serão oferecidas duas opções por escola, mas a lei garante que se não houver condições a oferta ser de apenas um IF, o que, na verdade, configura-se num estreitamento da possibilidade ou num estreitamento curricular, com perda de direitos de aprendizagem.

Conseqüentemente, interpreta-se que poderá: primeiro, como já foi referido anteriormente, haver uma responsabilização das escolas públicas e dos/as professores/as caso os/as alunos/as fracassassem no NEM, que se pretende-se como "novo"; segundo, o modelo curricular é acompanhado de vários vícios de origem, muito próximo de ser chamado de um tipo de violência curricular por sua imposição de escolhas de opções, que não foram definidas pelos/as alunos/as, pelos/as professores/as ou pela escola como um todo; terceiro, a flexibilização curricular é uma proposta defendida por muitos educadores/as, mas deve ser construída coletivamente com respeito e diálogo; quarto, os IF trazem na sua essência o modelo de privatização e mercantilização do ensino básico; e quinto, ocorrerá uma aprendizagem flexível, que colocará no mercado mão de obra barata, visto que ao não terem uma formação geral básica ou uma formação técnica através dos itinerários formativos o/a aluno/a nem estará pronto para seguir para a universidade nem para o mercado de trabalho.

Dentro do Contexto de Produção do Texto do RCG-EM, apresenta-se a quarta categoria de análise denominada **Projeto de Vida (PV)**, que também é um componente curricular do NEM, segundo o RCG-EM. De acordo com a Lei nº 13.415/2017, Artigo 3º, parágrafo 7º, o PV deverá estar presente nos currículos do Ensino Médio.

Como disciplina ou componente que faz parte da área dos componentes obrigatórios do tronco dos Itinerários Formativos, o PV foi trazido pelo NEM a partir da MP nº 746/2016, que como já foi dito, tornou-se lei em 2017. Essa lei determina que o/a aluno/a terá no Projeto de Vida um suporte “ [...] para a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais, conforme diretrizes definidas pelo Ministério da Educação.” (Art. 36, parágrafo 5º, da Lei n.º 9394/1996).

Assim, o PV está previsto na Lei do NEM (2017), na BNCC-EM (2018), no RCG-EM (2021) e na DCNEM (2018). Como exemplo de definição deste componente curricular, cita-se o documento denominado “Caderno de Orientações para a Implementação do Novo Ensino Médio” (2019), do Estado de Santa Catarina, no qual está previsto que todos os/as alunos/as ao cursarem o 1º ano do Novo Ensino Médio, a partir de 2022, terão duas horas-aula por semana do componente curricular Projeto de Vida, com até dois/duas professores/as por turma. Este componente orientará as futuras escolhas dos jovens:

**Desenvolvimento do Projeto de Vida:** a reflexão sobre o projeto de vida de cada estudante é a temática do componente. Destina-se a permitir-lhe encontrar um sentido para os estudos no Ensino Médio e começar a trilhar seu próprio percurso para a vida adulta. Por esse ângulo, é importante a orientação profissional e socioemocional do estudante, a fim de que desenvolva o processo de autoconhecimento. Não se objetiva definir a profissão ou a área de formação, mas sim iniciar essa reflexão, com a intenção de que, no momento necessário, a tomada dessa decisão seja mais acertada. (SANTA CATARINA, 2019, p. 21).

Na mesma direção, a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul assegurou a implementação do componente curricular denominado Projeto de Vida a partir de 2022, no 1º ano do Ensino Médio em todas as escolas do Estado, segundo orientação do RCG-EM (2021), da Portaria SEDUC/RS nº 350/2021 (RIO GRANDE DO SUL, 2021b) e da Portaria SEDUC/RS nº 282/2022, que institui a organização curricular para o NEM.

Silva e Danza (2021) fundamentam o conceito de Projeto de Vida (PV), uma vez que consideram sem base teórica sua inclusão nas legislações do NEM, mas reconhecem sua importância para os estados que fizeram uso dele de forma prática:

O tema do projeto de vida chegou às escolas brasileiras em meados de 2011 por meio do programa de Educação em Tempo Integral (BRASIL, 2012), o qual resultou numa expressiva diminuição da taxa de evasão no Ensino Médio em estados que o implementaram de forma massiva, como Pernambuco e Espírito Santo [...] e no aumento do Índice de

Desenvolvimento da Educação (Ideb) (BRASIL, 2018a). Tais resultados influenciaram de forma substancial a formulação da Lei nº 13.415/2017, que institui o Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017), e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018b), que preconizam o projeto de vida como um dos principais eixos formativos da educação básica. (SILVA; DANZA, 2021, p. 2).

A preocupação dos autores Silva e Danza (2021) centrou-se na busca por uma definição teórica para PV, que a bibliografia demonstra que os estudos sobre o tema começaram em na Universidade de Stanford, nos Estados Unidos da América, no Centro de Estudos sobre a Adolescência, sob a coordenação de William Damon, que teve como tema o conceito de "purpose", que "a grosso modo" pode ser traduzido como "propósito", mas que como conceito da pesquisa foi definido pelos/as pesquisadores/as brasileiros/as como "projeto de vida":

Considerando a complexidade dos aspectos que abarcam esse conceito, pesquisadores brasileiros como Klein (2011), Pinheiro (2013), Danza (2014, 2019) e Gonçalo (2016) traduziram-no como projeto de vida. Danza (2014) justifica a adoção desse termo pelo fato de que a noção de projeto se refere a uma conduta de antecipação que visa organizar o futuro por meio de um planejamento que permite a abertura para desvios (BOUTINET, 2002) e que, assim, se acomoda às mudanças relativas a construtos psicológicos associados, como o sistema de valores (BLASI, 1995; ARAÚJO, 2007) e a identidade, próprios da vida humana.

É relevante destacar que essa definição é integrativa, ou seja, para considerar que um sujeito tem um projeto de vida é preciso que ele atenda aos quatro critérios aqui mencionados, quais sejam: intenção estável, com sentido pessoal, orientado por princípios éticos e imbuído de estratégias que permitam sua realização. Projeções que atendam a dois ou mais desses critérios foram entendidas por Damon, Menon e Bronk (2003) como formas precursoras de projeto de vida, sendo elas: 1) meta de vida autocentrada, que exclui o impacto positivo para além do eu; 2) ausência de sentido pessoal que organize e oriente esforços e ações; e 3) ausência de ações para concretizar as projeções. (SILVA; DANZA, 2021, p. 3).

Deste modo, entende-se que a inclusão do PV como componente curricular poderá levar a responsabilização do/a aluno/a por sua aprendizagem e formação e a uma desresponsabilização do Estado frente aos direitos sociais, como saúde, educação, previdência, trabalho etc, sendo que, seguindo as bases da investigação, o foco é no direito à Educação Básica.

Após a análise dos dados contidos nos documentos que compõem a legislação básica do Novo Ensino Médio: Lei n.º 13.415/2016, BNCC-EM e o RCG-EM, apontam-se alguns excertos da mesma abaixo que justificam essas colocações:

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 [...]. (LEMPV01);

[...] apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos. (BNCC-EMPV01);

[...] o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (BNCC-EMPV03);

[...] uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida [...]. (BNCC-EMPV04);

Na BNCC, o protagonismo e a autoria estimulados no Ensino Fundamental traduzem-se, no Ensino Médio, como suporte para a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas. (BNCC-EMPV08);

[...] a aprendizagem deve valorizar a aplicação dos conhecimentos na vida individual, nos projetos de vida, no mundo do trabalho, favorecendo o protagonismo dos estudantes [...]. (BNCC-EMPV10);

[...] espera-se que os estudantes reconheçam que o debate público – marcado pelo respeito à liberdade, autonomia e consciência crítica – orienta escolhas e fortalece o exercício da cidadania e o respeito a diferentes projetos de vida. (BNCC-EMPV11);

[...] construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional, mediada pelo projeto de vida. (RCG-EMPV02);

O projeto de vida ganha destaque fazendo parte do currículo e dando conta de questões como: estilo de vida, trabalho e estudo [...]. (RCG-EMPV03);

[...] Formação Geral Básica que envolvam possibilidades protagonistas como os Itinerários Formativos, o Projeto de vida e Unidades Curriculares Eletivas [...]. (RCG-EMPV05);

[...] favorecendo um ambiente em que os estudantes tenham autonomia para tomar decisões e serem protagonistas de seu projeto de vida [...]. (RCG-EMPV06);

A continuidade e o aprofundamento dos estudos devem viabilizar aprendizagens para que os estudantes pensem e realizem seus projetos de vida, compreendam-no e atuem no mundo do trabalho. (RCG-EMPV10);

O Projeto de Vida é um componente curricular do Ensino Médio, de acordo com a Lei nº. 13.415/2017 [...]. (RCG-EMPV12);

BNCC contempla o Projeto de Vida entre as suas 10 competências gerais [...]. (RCG-EMPV13);

“Trabalho e Projeto de Vida”, orienta para valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho [...]. (RCG-EMPV14);

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 [...]. (RCG-EMPV15);

A escola, como organização social desse mesmo Estado, compromete-se, ao acolher as juventudes, viabilizar a educação integral e contribuir significativamente com seus projetos de vida [...]. (RCG-EMPV18);

O estudante tem a possibilidade de escolher temas diversos relacionados à sua realidade e às suas necessidades e envolver suas escolhas profissionais e seu projeto de vida. [...]. (RCG-EMPV21);

Empreendedorismo: os estudantes são estimulados a desenvolverem projetos pessoais e produtivos, alinhados ao seu projeto de vida, para fortalecer a autonomia e o protagonismo. [...]. (RCG-EMPV23);

[...] proporcionar ao estudante o desenvolvimento e o fortalecimento de sua autonomia e, por meio do protagonismo em seu Projeto de Vida [...]. (RCG-EMPV25).

Observa-se, nos excertos extraídos da legislação do NEM, que alguns conceitos se repetem, pois a intencionalidade do Novo Ensino Médio, quando define como sendo fundamental o PV no currículo do NEM, seria como sugerir que o/a aluno/a tenha de planejar seu futuro, o que pressupõe uma responsabilização desse/a com a sua aprendizagem e formação. Também, verifica-se, nos recortes que são destacados anteriormente, conceitos como: protagonismo, mundo do trabalho, responsabilidade, autonomia, flexibilidade e empreendedorismo.

O RCG-EM destaca a importância de um projeto de vida, conectando a vida, o mundo do trabalho e o estudo, para os/as jovens que passaram a cursar o NEM a partir do 1º ano, apontando que devem se responsabilizar pelo seu futuro pessoal e laboral.

O/A aluno/a deve ser protagonista, escolher seu projeto de vida e se responsabilizar pela escolha; essa é a mensagem literal do RCG-EM, ou seja, o/a educando/a deve procurar aprender a aprender, aprender a ser. O documento também afirma que o projeto de vida tem a capacidade de orientar o/a estudante sobre seus saberes, vivências culturais e o mundo do trabalho; desse modo demonstrando a importância de sua preparação, aprendizagem e formação para o mercado de trabalho e apontando que o projeto de vida tem como objetivo aprimorar o senso de responsabilidade do/a aluno/a.

Assim, o PV torna-se norteador de um projeto de ensino a serviço de uma política que atenda os ideais do modelo econômico neoliberal, conforme Laval (2004,

p. 51): "Esse 'novo paradigma' quer responsabilizar os cidadãos por seu dever de aprender." Esse mesmo autor complementa:

O novo modelo escolar e educativo que tende a se impor está fundamentado, inicialmente, na sujeição mais direta da escola à razão econômica. Ele depende de um "economismo" aparentemente simplista cujo axioma principal é que as instituições, em geral, e as escolas, em particular, só têm sentido dentro do serviço que elas devem prestar às empresas e à economia. O "homem flexível" e o "trabalhador autônomo" constituem, assim, as referências do novo ideal pedagógico (LAVAL, 2004, p. 3).

Os/as autores/as Silva (2003), Ferreti e Silva (2017), Kuenzer (2017), Moura e Lima Filho (2017), Silva e Danza (2021) e Ferreira (2021) expressam que:

Esse regime de acumulação flexível, segundo Harvey, caracteriza-se por uma oposição ao fordismo especialmente quanto à rigidez deste último; é marcado, assim, pela flexibilidade dos processos e do mercado de trabalho, da produção e dos padrões de consumo. Caracteriza-se, também, pela maior pressão exercida pelos empregadores sobre os trabalhadores. (HARVEY, 1994, p. 140). (SILVA, 2003, p. 101).

[...] a contenção do acesso à educação superior por meio da profissionalização, entre outras, caracteriza disputas por hegemonia em torno de um projeto formativo e de sociedade, disputas que atravessam o Estado e suas instâncias decisórias no âmbito do legislativo e do executivo, bem como de seus interlocutores. (FERRETI; SILVA, 2017, p. 396).

A aprendizagem flexível, ao criticar a concepção tradicional que centra a prática pedagógica no professor, reforça o protagonismo do aluno no ato de aprender: de espectador, passa a ser sujeito de sua própria aprendizagem, o que exigirá dele iniciativa, autonomia, disciplina e comprometimento. (KUENZER, 2017, p. 348).

A Lei está abrigada por uma racionalidade maior, que alberga um conjunto de medidas, em curso ou em elaboração, cujo objetivo é reconfigurar o Estado brasileiro no sentido de torná-lo ainda "mais mínimo" no que se refere às garantias dos direitos sociais [...] (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 111).

O indivíduo empreendedor é aquele que subjetivou o espírito empresarial em todas as suas ações, aprendeu a tirar vantagem e lucro em oportunidades distintas e vive permanentemente em um processo de concorrência e, desse modo, "faz rodar" a perspectiva do empreendedorismo com vistas a alcançar todas as dimensões da vida humana. (FERREIRA, 2021, p. 101).

A concepção de indivíduo empreendedor é fortemente estimulada por essa organização que possui representatividade nos sistemas educacionais de vários países e faz uso de seu prestígio no campo econômico para atuar a favor da formação de sujeitos empreendedores. Segundo o professor Gabriel Grabowski (2020), a OCDE tem atuado como um ministério da educação de todos os países. (FERREIRA, 2021, p. 102).

A estratégia neoliberal não visa apenas orientar a educação para as necessidades do mercado de trabalho e organizá-las segundo as regras do mercado, mas tem como projeto reformar seus princípios em direção ao

pensamento neoliberal. O esvaziamento da educação como direito social é permeado por conceitos, ideias e princípios que deslocam todos os outros conceitos, ideias e princípios. Esse esvaziamento da educação como direito social ocupa o lugar do que foi historicamente construído para formação de cidadãos para mediar o processo de formação do sujeito empresarial. (FERREIRA, 2021, p. 109).

[...] a Base Nacional Comum Curricular e o Novo Ensino Médio não aportam fundamentos teóricos que possibilitem aos profissionais da educação conhecer como identidade e projeto de vida se constroem e se articulam, assim como compreender suas implicações pedagógicas. (SILVA; DANZA, 2021, p 1).

Esses/as autores/as defendem a concepção de ensino voltada para o mercado de trabalho como principal meta é a formação aligeirada para atuação em um mercado de trabalho predatório e não para ser de fato um empreendedor. Conforme Silva (2003), Ferreti e Silva (2017) e Kuenzer (2017), o foco para a orientação das políticas educacionais passa por um processo de transformação do modelo fordista rígido para o modelo de acumulação flexível, o que justifica a mudança no sistema de ensino seguindo o modelo de neoliberalismo, dentro de uma diretriz política global (BALL, 2001). Essa política global apontada por Ball (2001) tem como objetivo a formação de mão de obra de forma aligeirada e flexível, que, por sua formação, tem baixo custo e possibilidade de adaptação às mudanças do mercado. É neste contexto que se insere o NEM e dentro dele o componente curricular PV.

Laval (2004) afirma que as transformações na economia neoliberal global necessitam de uma nova escola que esteja a serviço da economia e que a formação de um "homem/mulher flexível" ou "trabalhador/a autônomo/a", ao mesmo tempo, responsabiliza-o/a como cidadão/ã de seu dever de aprender, o que pode ser entendido como a responsabilização do/a aluno/a por sua aprendizagem e formação, retirando do Estado essa obrigação, na direção de um Estado mínimo (MOURA; LIMA FILHO, 2017). Esta formação pode ser realizada em instituições privadas, que, como já apontado, poderão vender produtos e serviços ao Estado, através de parceria público-privada, para a Educação Básica, segundo a nova legislação do NEM. Destaca-se, assim, que, no centro desse processo, estão o não investimento na educação pública e o repasse de recursos para o setor privado.

Também Ferreira (2021) aponta que o novo modelo neoliberal quer formar um/a novo/a cidadão/ã, com um pensamento também voltado para o mercado, para a economia, um sujeito empreendedor, que tenha iniciativa, protagonismo e autonomia,

conceitos verificados nas legislação do NEM, e que se conectam com o PV. Assim, o objetivo do Estado seria proporcionar uma formação ao/à cidadão/ã com essas características, para que possam resolver seus problemas de forma independente, como, por exemplo, a colocação no mercado de trabalho, é o que mais se observa nos documentos analisados.

Os autores Silva e Danza (2021) afirmam que existe uma fragilidade na abordagem teórica do PV, tanto na BNCC quanto na Lei do NEM, e o mesmo acontece como RCG-EM, o que pode trazer dificuldades para os/as professores/as colocarem em prática um componente curricular, que tem como objetivo apontar caminhos possíveis para os/as jovens. Porém, questiona-se como abordar um tema tão amplo e complexo, sem base teórica. Isso abre discussão sobre a implementação de uma política educacional, antes de uma formação sobre o tema, sendo os/as professores/as responsáveis pela sua abordagem em sala de aula, pois é um componente obrigatório, no Estado do Rio Grande do Sul. Em decorrência, poderá ser considerada a formação como responsabilização dos/as docentes, de forma autônoma e independente, com seus próprios recursos, mesmo em quadro de defasagem salarial e sobrecarga de trabalho docente, desresponsabilizando o Estado mais uma vez, em seu papel de provedor de direitos sociais.

É possível inferir alguns pontos reflexivos ao se tratar do Projeto de Vida (PV). O primeiro ponto diz respeito aos/às alunos/as ser responsabilizados/as pela sua aprendizagem e formação, ao escolherem seus projetos de vida; o segundo ponto se refere ao componente curricular que poderá ser implementado sem a devida fundamentação teórica; o terceiro ponto tem relação com a carência de uma formação adequada dos/as professores/as sobre os temas desse componente curricular, responsáveis por sua abordagem em sala de aula<sup>8</sup>; o quarto ponto é que o componente Projeto de Vida aponta para a formação dos/as discentes para um mercado de trabalho flexibilizado; o ponto quinto traz relação à ligação entre Projeto de Vida e Itinerários Formativos quanto à autonomia, ao protagonismo e

---

<sup>8</sup> Há uma reflexão importante a ser feita sobre atuação docente no componente curricular Projeto de Vida. A Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul ofereceu, em parceria com o Instituto longo, o curso de formação “Ensino Médio Gaúcho e Integralidades”, visando tratar da nova arquitetura curricular e capacitar professores/as da Rede Estadual. (<https://educacao.rs.gov.br/seduc-promove-formacao-do-ensino-medio-gaucho-a-partir-do-dia-14-de-marco>) Uma formação de pouquíssimas horas para professores/as de diversas áreas e sem preparo para atuarem no Projeto de Vida. Professores que de fato não sabem o que e como trabalhar.

empreendedorismo; o sexto ponto se refere à desresponsabilização do Estado ao propor que os/as alunos/as sejam responsáveis por seu Projeto de Vida e que resolvam os problemas de forma autônoma e responsável, sendo protagonistas e empreendedores/as.

Sintetiza-se que o Projeto de Vida, componente curricular obrigatório na rede estadual de educação do RS, apresenta fundamentação teórica rasa e precária, sendo que os/as docentes não receberam formação e terão a responsabilidade de abordar temas sensíveis em sala de aula. Assim, percebe-se que esses/as, por seus próprios meios e recursos, precisarão se qualificar. E o mais sério aspecto que desponta nesta análise é a desresponsabilização do Estado frente aos direitos sociais, como saúde, educação, trabalho, previdência etc. Sendo o foco da pesquisa a educação, compreende-se que essa categoria de análise Projeto de Vida aponta para que o/a cidadão/a seja responsável na resolução de suas demandas; assim como a educação deve estar a serviço do mercado.

Outro ponto de destaque que emergiu durante a análise foi a quinta categoria **Trabalho e Sustentabilidade - TS**, observando o *corpus* da pesquisa (LEM, BNCC-EM e RCG-EM), constatou-se que para os três documentos a unidade registro Trabalho teve grande relevância (apareceu 325 vezes), já a unidade de registro Sustentabilidade apareceu em destaque na BNCC-EM (11 vezes) e no RCG-EM (29 vezes).

A unidade de registro **Trabalho** foi uma das que mais teve destaque nessa categoria, como apontado acima, sobressaindo-se como um fator importante na sociedade, tanto como valor simbólico e material, assim também como valor cultural.

O trabalho tem um conceito amplo de definição. Ramos (2014) entende que trabalho como um conceito plural, aponta para algumas possibilidades, as quais citam-se a seguir para uma melhor...

[...] compreensão do trabalho no seu duplo sentido: a) ontológico, como práxis humana e, então, como a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos; b) histórico, que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis produtiva que, baseadas em conhecimentos existentes, produzem novos conhecimentos (LUKÁCS, 1978). Pelo primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos

desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. (RAMOS, 2014, p. 91).

Para Ramos (2014), o sentido do trabalho para a educação é o ontológico, mas também se faz necessário analisar o sentido histórico no processo de formação do ser humano, pois se entende que foi privilegiado aparecer o trabalho na legislação do NEM, como conceito histórico, o que poderá representar para os/as alunos/as, que o principal objetivo do trabalho seria a ocupar um lugar no chamado “mercado de trabalho” ou no “mundo do trabalho”, e não discutir ou relacionar o trabalho com educação no sentido ontológico. Ele entende como necessário a discussão sobre trabalho como princípio educativo, e assim aponta que “[...] o trabalho nos seus sentidos ontológico e histórico, como processo de formação do ser humano e de apreensão da realidade para si; discussão essa necessária à abordagem do trabalho como princípio educativo.” (RAMOS, 2014, p. 11); sendo que:

[...] o trabalho como princípio educativo, a orientar um projeto de educação profissional comprometido com a formação humana, concluindo que a educação profissional não é meramente ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões [...] (RAMOS, 2014, p. 85).

Na BNCC-EM, o trabalho é tratado no sentido histórico, em uma visão em que, no sistema capitalista, o capital se apropria do trabalho humano e o transforma em trabalho assalariado ou fator econômico. Segundo Ramos (2014), os termos “mercado de trabalho” e “mundo do trabalho” são recorrentes no documento, o que parece apontar para uma visão estreita do trabalho; o mesmo ocorre no RCG-EM onde o excerto, “mundo do trabalho” foi encontrado no documento de forma recorrente.

Ferreira (2021, p. 91) aponta para a possibilidade de os currículos terem a intencionalidade de propor uma formação educacional apenas direcionada para o mercado de trabalho: "O currículo tecnicista visa à formação de indivíduos competentes para atuarem na sociedade e no mercado de trabalho, restringindo o papel da escola à preparação para atuação no setor produtivo."

A segunda unidade de registro dessa categoria foi a **Sustentabilidade**, pois repete-se com frequência nos documentos analisados, e compreende ser um tema de grande importância na atualidade, principalmente, pelas discussões mundiais sobre o aquecimento global, a escassez de água potável, em muitas regiões do planeta,

inclusive no Brasil e no Estado do Rio Grande do Sul; assim como, a posse do novo governo federal, representado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2023 - 2026), que trouxe a tona pautas ambientais, preservação de recursos ambientais, proteção aos povos originários ainda aldeados.

A definição de sustentabilidade, segundo Lopes e Tenório (2011) é:

O conceito clássico de sustentabilidade considera sustentável uma atividade capaz de satisfazer as necessidades das gerações presentes, sem o comprometimento da sobrevivência das gerações futuras. (LOPES, p. 10)  
[...] as definições de sustentabilidade estão vinculadas aos conceitos de desenvolvimento e desenvolvimento ambiental, tanto quanto a preocupações que vinculam a sustentabilidade aos aspectos socioeconômicos das sociedades humanas. (LOPES; TENÓRIO, 2011, p. 71).

A sustentabilidade aparece com recorrência na legislação do NEM principalmente na BNCC-EM e no RCG-EM. Nesses documentos pode ser entendida como sendo o de sustentabilidade ampliada com conexão com a sustentabilidade ambiental, social e econômica, das atuais e futuras gerações, o que aponta positivamente essa pauta nestes documentos.

Infere-se que na **Categoria emergente Trabalho e Sustentabilidade (TS)** ao analisar os documentos que: primeiro, os temas Trabalho e Sustentabilidade são relevantes para o Ensino Médio; segundo, que as definições de Trabalho nos documentos tem como foco a colocação dos/as alunos/as no mercado de trabalho; terceiro, o conceito de sustentabilidade pode ser entendido como ampliado, aproximando-se da sustentabilidade ambiental, social e econômica; quarto, vê-se uma alinhamento do RCG-EM com a BNCC-EM no que se refere a essas categorias; e quinto, nota-se a relevância do conceito Trabalho na legislação do NEM.

Interpreta-se que, na categoria TS, o mercado de trabalho é o principal foco da legislação do NEM, no sentido de direcionar os/as alunos/as do Ensino Médio para o mercado de trabalho, flexível, de modelo neoliberal. Ainda, nota-se que a sustentabilidade proposta pelos documentos é um fator positivo, mas pode esconder um fator de desresponsabilização do Estado frente às demandas ambientais, sociais e econômicas da população, responsabilizando os/as alunos/as futuros/as cidadãos/ãs, a serem responsáveis com suas demandas, como, lixo, esgoto, água potável etc., assim como pelo seu consumo responsável, de produtos e serviços, provocam poluição ambiental. Outro aspecto a ressaltar é que o RCG-EM apresenta

muitas partes da BNCC de forma tal como está descrita, no que se refere aos temas: trabalho e sustentabilidade. Desse modo, não se observa diferenças, mas alinhamento de ideias e propostas.

A estruturação curricular foi um dos pontos analisados neste trabalho, que desconsidera as estruturas existentes nas escolas, a realidade social e econômica dos/as alunos/as, assim como não considerou a formação dos/as professores/as. Ao analisar a FGB e o IF, verifica-se que, no caso do Estado do Rio Grande do Sul, a rede estadual foi afetada pela mudança curricular; por outro lado, foram garantidos todos os componentes curriculares existentes na estrutura curricular do NEM gaúcho, com algumas reduções do número de períodos/carga horária em alguns. Isso para abrir espaço para oferta dos Itinerários Formativos, que tem quatro componentes obrigatórios: Mundo do Trabalho, Projeto de Vida, Iniciação Científica, Culturas e Tecnologias Digitais (RIO GRANDE DO SUL, 2021).

A seguir, apresentam-se os Itinerários Formativos da rede estadual de Ensino Médio do RS:

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que em

**1.1 Cidadania e Relações Interpessoais:**

1.1.1 Vida, Cidadania e Relações Interpessoais;

1.1.2 Cidadania, Comunicação e Relações Interpessoais;

1.1.3 Sociedade, Cidadania e Pensamento Lógico-Matemático

**1.2 Empreendedorismo**

1.2.1 Empreendedorismo e Ações Sustentáveis

1.2.2 Empreender, Comunicar e Transformar

1.2.3 Empreendedorismo, Justiça Social e Inovação

Linguagens e suas Tecnologias

**2.3 Expressão Corporal**

2.3.1 Expressão Corporal e Cidadania

2.3.2 Expressão Corporal, Saúde e Bem-Estar

2.3.3 Expressão Corporal: Medidas e Grandezas

**2.4 Expressões Culturais**

2.4.1 Expressões Culturais, Protagonismo e Cidadania

2.4.2 Expressões Culturais e Protagonismo no Planeta

2.4.3 Expressões Culturais, Protagonismo e Simetria

Ciências da Natureza e suas Tecnologias

**3.1 Sustentabilidade**

3.1.1 Sustentabilidade e Qualidade de Vida

3.1.2 Sustentabilidade e Cultura

3.1.3 Sustentabilidade e Aplicações Quantitativas

**3.2 Saúde**

3.2.1 Saúde, Cultura e Inclusão Social

3.2.2 Saúde, Corporeidade e Expressão Artística

3.2.3 Saúde e Estudos Quantitativos Aplicados

Matemática e suas Tecnologias

**4.1 Educação Financeira**

4.1.1 Educação Financeira e Linguagens Aplicadas

4.1.2 Educação Financeira e Desenvolvimento Sustentável

4.1.3 Educação Financeira e Relações Sociais

**4.2 Tecnologia**

4.2.1 Tecnologia, Pesquisa e Comunicação

4.2.2 Tecnologia, Pesquisa e Sustentabilidade

4.2.3 Tecnologia, Pesquisa e Relações Sociais

Formação Técnica, Profissional e Profissionalizante

**5.1 Agropecuária Eletrotécnica**

**5.2 Eletrotécnica**

**5.3 Curso Normal**

**5.5 Administração**

**5.6 Informática** (RIO GRANDE DO SUL, 2022, p.16).

O que se pode observar desses componentes dos Itinerários Formativos é que alguns conceitos envolvidos foram analisados nesta pesquisa, por exemplo Projeto de Vida e Mundo do Trabalho, que são organizados em um componente curricular obrigatória do módulo curricular Itinerários Formativos; e Empreendedorismo e Sustentabilidade, que constituem eixos formativos, sendo o primeiro na Área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o segundo da Área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino Médio é uma etapa importante da Educação Básica e é um direito social. Porém, não é a realidade no Brasil, visto que muitos jovens vivem fora dos muros da escola, por vários motivos de ordem econômica, social, educacional, pessoal, entre outros. Esse direito socioeducacional deveria ser garantido pelos governantes, mas, infelizmente, não é o que se tem observado, por terem proposto normativas para mudanças nesta última etapa da Educação Básica, sendo aprovadas sem discussão com a sociedade, impondo alterações sem bases teóricas, com cunho político, ideológico e econômico.

Diante deste cenário, o pesquisador, como professor no Ensino Médio, interessou-se em aprofundar reflexões sobre essas novas normativas legais que estão sendo implementadas no Brasil, na sua formação acadêmica *stricto sensu*.

A pesquisa realizada buscou responder o problema investigativo: Quais as intencionalidades da criação da política do Novo Ensino Médio, a partir dos contextos da influência e da produção do texto da política? Assim como, outras questões de pesquisa complementares: Qual contexto de influência que nasceu o “velho” Novo Ensino Médio (NEM)? O que propõe o texto da política do NEM? A quem serve o “velho” NEM?

Como objetivo geral a pesquisa buscou investigar os contextos de influência e da produção do texto da política do Novo Ensino Médio (NEM), em âmbitos nacional e estadual, para a compreensão das suas intencionalidades e propostas; bem como apresentar o contexto de influência da política no que se refere às intencionalidades na elaboração do Novo Ensino Médio (NEM) e analisar os textos da política do Novo Ensino Médio, no que se refere à concepção e à estruturação curricular.

Quanto à intencionalidade da criação da política do NEM, afirma-se que o conceito de “novo” usado pelo governo de Michel Temer (2016 - 2018) é falacioso, pois este modelo de Ensino Médio voltado para uma pseudo formação técnica, já foi experimentado, no Brasil, durante a Ditadura Militar.

Entende-se que as intencionalidades da criação da política do NEM, tendo como base os contextos de influência e da produção do texto da política, apresenta caráter autoritário, pois nasceu como Medida Provisória; também, tem como foco a pretensão de formar mão de obra barata, para um mercado de trabalho flexível, pois

aponta para uma formação geral básica com apenas dois componentes obrigatórios, ao passo que tenta garantir uma pseudo formação técnica profissional por meio dos itinerários formativos, de forma aligeirada. Assim não garantido uma formação geral sólida, e evitando que grande parte dos/as estudantes, em geral das classes populares, tenham acesso à universidade.

No que concerne à origem, ou seja, como nasceu a política do NEM e sua concepção, ela emerge do golpe que retirou a presidenta Dilma Rousseff. Foi uma política pensada e elaborada por um grupo político conservador alinhado a setores privados, e subservientes do neoliberalismo global, que tem como um dos seus objetivos conservar o *status quo* da sociedade, sem mudanças estruturais profundas, principalmente na educação.

Ao mesmo tempo, e na oportunidade, possibilitou abrir os cofres públicos para as instituições privadas por meio de parcerias com as públicas, mercantilizando e privatizando o ensino básico público. Assim, esta reforma do Ensino Médio trouxe uma proposta pedagógica regulatória, que fere o direito social à educação da maioria dos/as filhos/as da classe trabalhadora, limitando a formação desses/as, favorecendo a perda de direitos educacionais.

Entende-se que o NEM serve ao mercado, pois oferece, como já foi dito, mão de obra barata para um mercado de trabalho flexível, assim como possibilita às instituições privadas a venda de seus produtos e serviços educacionais, para redes de ensino públicas.

Por outro lado, grupos econômicos e políticos conservadores, e subservientes ao neoliberalismo internacional, que não aceitam mudanças estruturais, sociais e econômicas, apoiam o NEM, uma vez, buscam preservar o espaço histórico, nas universidades para os filhos da elite nacional.

Esta pesquisa analisou três documentos normativos: **Medida Provisória**, Lei Federal nº 13.415/2017, Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e o Referencial Curricular Gaúcho do Novo Ensino Médio, primeiramente, a partir de quatro categorias *a priori*: Concepção do Novo Ensino Médio; Estruturação Curricular do NEM; Itinerários Formativos, Projeto de Vida, somadas a categoria que emergiu dos achados: Trabalho e Sustentabilidade. Os resultados foram trabalhados pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), organizados nos contextos da influência e da

produção do texto da política da Abordagem do Ciclo de Política de Ball e Bowe (1992), em diálogo com autores referências na temática.

Respondendo à questão de pesquisa, anteriormente citada, é possível inferir, que as intencionalidades da criação do NEM atende aos interesses da política neoliberal que busca formar mão de obra barata, um ensino padronizado e aligeirado que não garante uma formação técnica adequada e tão pouco uma formação geral sólida.

Essa perspectiva assenta-se no ensino tradicional, tecnicista, com vista à reprodução do conhecimento e que não aproxima as aprendizagens do cotidiano dos/as alunos/as. Vê-se a utilização das expressões competências e habilidades, ao longo dos documentos que pauta a aprendizagem para resolução de problemas, aproximando da pedagogia/teoria das competências, que não é nova e está sendo reeditada na nova legislação do NEM, em que o/a professor/a e os/as estudantes são responsabilizados/as pelo sucesso ou não do ensino e da aprendizagem.

Fortemente visível as orientações com vistas ao mercado de trabalho, compreende-se, portanto, que as intenções da política do NEM não partem das necessidades e interesses dos/as estudantes com vistas a uma educação mais humanística e integral que considera-os sujeitos integrantes na sociedade, preocupados em melhorar as condições de vida. Porém, essa política apresenta intenções antidemocráticas que não buscam assegurar nenhuma mudança social que atende aos interesses neoliberais alinhado a uma ideologia de mercado, que prepara os/as estudantes para atingir competências e habilidades necessárias para atuar no mercado de trabalho, responsabilizando-os/as, junto com os/as professores/as, pela produtividade ou não.

No que concerne à segunda pergunta de pesquisa em quais contextos de influência nasceu o “velho” NEM, observou-se que a gestação do NEM se deu dentro da incubadora que gerou o golpe, que retirou a Presidenta Dilma Rousseff da Presidência da República, em contexto de profunda crise institucional, econômica, política e social no Brasil, no momento em que o Estado brasileiro estava em profundas dificuldades políticas, econômicas e éticas. O governo aproveitou a oportunidade para acelerar ainda mais os processos de precarização do ensino público.

Outra questão de pesquisa é o que propõe o texto da política do NEM. De forma sucinta, compreendeu-se que o texto do NEM traz alterações básicas que sustentam as demais, a mudança curricular, assim como também as implicações na carga-horária e atuação docente, que foram afetadas de forma autoritária, por um processo de hierarquização e apagamento de saberes, mais a precarização e desvalorização de saberes historicamente construídos, sem discussão com a categoria docente. Para completar o quadro de precariedade, soma-se a privatização por meio da possibilidade de parcerias público-privadas entre escolas públicas da educação básica com instituições privadas que oferecem produtos e serviços educacionais, como cursos nas modalidades presencial e a distância para alcançar espaços que oportunizem processos de construção de mão de obra barata que atendam os interesses do ideário neoliberal, reduzindo custos e qualidade de ensino.

Assim, ao se questionar a quem serve o “velho” NEM, entendeu-se que o NEM serve mais ao mercado do que ao Estado, pois pode oferecer mão de obra barata para um mercado de trabalho flexível, e, para as instituições privadas, a possibilidade de venderem produtos e serviços educacionais para redes de ensino públicas. Também pode garantir melhores oportunidades educacionais para os filhos das elites nacionais, como tem acontecido historicamente; por outro lado, o NEM não está bom também para as escolas privadas, que estão com sérios problemas de implementação e estão sendo pressionadas pelos pais e mães pela formação insuficiente para o ingresso no ensino superior.

Percebeu-se que, na lei do NEM e na BNCC-EM, as áreas da Ciências da Natureza e suas Tecnologias e da Ciências Humanas e Sociais Aplicadas tiveram seus componentes curriculares apagados, e transformados em “estudos e práticas”, um conceito sem definição. Assim, como sua obrigatoriedade de fazer parte do currículo do Ensino Médio foi extinta, por outro lado, verificou-se que, no caso do Estado do Rio Grande do Sul, a rede de ensino também foi afetada pela mudança curricular, mas com algumas chamadas de resistência por parte do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul - CEED-RS, que garantiu todos os componentes curriculares existentes na estrutura curricular anterior ao NEM gaúcho. A maioria dos componentes curriculares tiveram redução de carga horária, sendo que o único que não teve foi o Inglês. Alguns componentes curriculares tiveram uma redução maior no número de períodos, sendo estes: Arte, Educação Física, Língua Estrangeira - Língua

Espanhola, Filosofia, Sociologia. Religião é componente curricular da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e é de matrícula opcional.

Os itinerários formativos no Ensino Médio, na Rede Estadual do Estado do Rio Grande do Sul, envolveram quatro componentes obrigatórios: Mundo do Trabalho, Projeto de Vida, Iniciação Científica, Culturas e Tecnologias Digitais. Observou-se dos componentes curriculares obrigatórios dos Itinerários Formativos, de forma geral, foi que alguns conceitos analisados nesta pesquisa, como por exemplo, Projeto de Vida e Mundo do Trabalho, assim como Empreendedorismo e Sustentabilidade, constituem eixos formativos, sendo o primeiro da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o segundo da área das Ciências da Natureza e Suas Tecnologias.

A partir do estudo, emergiram categorias *a priori*: Concepção do Novo Ensino Médio (C), Estrutura Curricular do Novo Ensino Médio (EC), Itinerários Formativos (IF), Projeto de Vida (PV) e a categoria emergente Trabalho e Sustentabilidade (TS), cujos resultados descreve-se resumidamente.

Quanto à primeira categoria de análise Concepção do Novo Ensino Médio (C) definiu-se, sistematicamente, como sendo uma política pública educacional autoritária, pois nasceu como medida provisória conservadora. Foi uma política pensada e elaborada por um grupo político conservador, alinhada a setores privados, que também podem ser considerados conservadores, pois, em geral, defendem pressupostos da direita ou da extrema direita como privatizações e Estado mínimo, seguindo diretrizes políticas globais do neoliberalismo internacional. Assim, pode ser considerada uma concepção mercantilista, pois possibilita privatização na Educação Básica, por meio de parcerias público-privadas nos Itinerários Formativos de Educação Técnica Profissional.

Na segunda categoria de análise Estrutura Curricular do Novo Ensino Médio (EC), compreendeu-se que a estrutura curricular do NEM aponta para uma política pública educacional que se representa prescritiva, normatizadora e regulatória, tem um caráter regulador e normativo; é descomprometida com o contexto social dos/as alunos/as, com a realidade das escolas e dos/as professores/as.

Percebeu-se que esta política curricular se configura como um processo de fora para dentro, também é normativa que procura ampliar o controle burocrático; é parcial, não foi negociada e sim instituída; busca aprimorar os indicadores de desempenho e avaliação de resultados de escolas, professores/as e alunos/as e, por fim, deixou de

fora quem poderia contribuir na inovação educacional emancipatória: os/as professores/as, servidores/as das escolas, alunos/as, pais/mães.

Na categoria de análise Itinerários Formativos (IF), interpretou-se como comum uma mudança curricular, que fere o direito social à educação, da maioria dos filhos da classe trabalhadora, ao definir apenas dois componentes curriculares como obrigatórios durante todo o Ensino Médio e impondo a divisão curricular em dois módulos, sendo que o segundo módulo oferece cinco opções formativas, de escolhas dos/as estudantes, mas as escolas poderão ofertar apenas um, o que pode ser entendido, como uma desresponsabilização do Estado, assim limitando a formação dos/as jovens, o que provocará perda de direitos educacionais.

Tratando da categoria de análise Projeto de Vida (PV), sendo um dos componentes obrigatórios do NEM, trata da individualização do percurso formativo em nome de uma pedagogia por competências e habilidades, que acaba por balizar a vida econômica, social e pessoal do/a aluno/a. Sugere que esse deve ser responsável, autônomo, ser protagonista e empreendedor. Mesmo sendo um componente obrigatório do currículo, sua base teórica não é apresentada pelos documentos legais das políticas do NEM, assim como os/as professores/as não têm preparação e formação sobre o tema a ser trabalhado, o que torna frágil a abordagem teórica em sala de aula, desprezando o trabalho docente, atribuindo a responsabilidade ao/as professores/as e desresponsabilizando o Estado do fracasso escolar dos/as alunos/as e, ao mesmo tempo, justifica menores investimentos nas áreas sociais, inclusive na Educação Básica.

Após a sistematização dos resultados dessas categorias de análise *a priori*, destacou-se a categoria emergente Trabalho e Sustentabilidade (TS), visto que os temas trabalho e sustentabilidade são fundamentais para a educação, economia, sociedade, mercado, futuro da humanidade e do próprio planeta, pois, se capital, trabalho e sustentabilidade não encontrarem uma coexistência harmônica, a vida na Terra poderá deixar de ser possível. Assim, embora os temas apareçam recorrentes nos documentos da NEM, na perspectiva de trabalho como fator histórico de apropriação pelo capital, a sua importância ontológica é maior, como meio de vida e produção de conhecimento e sentido para o homem. Assim, o trabalho é evidenciado como fator educativo. Quanto à sustentabilidade, seu conceito foi ampliado nos documentos num viés de responsabilização dos/as alunos/as, com sua

sustentabilidade econômica, sem considerar a preocupação com a sustentabilidade ambiental e social.

A partir deste estudo investigativo, reafirma-se que o Ensino Médio é uma etapa importante da formação dos/as jovens brasileiros e deve ser aprimorado, buscando enfrentar um dos principais problemas, que é a falta de recursos nas escolas públicas, para que ocorram adequações nas estruturas físicas de forma a garantir as condições de estudo, com recursos suficientes para demandas recorrentes, como a merenda escolar, materiais pedagógicos, laboratórios de ensino, de informática, biblioteca, refeitório, quadra de esportes, planejamento que deve ser realizado com a participação de toda a comunidade escolar.

As demandas são enormes, para isso é necessário a valorização da educação, investimento financeiro e adequação da carreira e salário dos/as professores/as. Os/As docentes precisam ser valorizados, com melhores remunerações, com formações continuadas e melhorias nas condições de trabalho, por exemplo, os/as professores/as com contratos de trabalho de dedicação exclusiva na escola. Assim, valorizaria outras atividades docentes: planejamento de aulas, atendimento aos/às estudantes e pais, participação de reuniões, conselhos e períodos de estudos e formação fora da escola, uma revisão do plano de carreira dos professores, com a participação da classe para o debate.

Contudo, aspira-se, como sugestão futura, que os/as estudantes do Ensino Médio poderiam receber uma bolsa de estudo, para evitar evasão e reprovações, para que continuem a estudar e se preparem para estudos posteriores; assim como a garantia de transporte gratuito durante todo o Ensino Médio, merenda escolar antes do começo das aulas e depois delas, existência e disponibilidade de internet, laboratório de informática, laboratórios de Ciências Humanas, de Ciências da Natureza, de Linguagens, de Matemática e de Artes, biblioteca por todo o período das aulas, com servidores responsáveis e compromissados.

Assim, essas são algumas despreziosas sugestões que compartilham-se na esperança de que a mudança no governo federal, algumas possam ser alcançadas, de modo, por meio de consulta pública, seja dado espaço para ouvir os anseios dos/as professores/as e sugerir mudanças, porque os documentos não devem servir de regra e padronização desse país imenso e diversificado, devolvendo a autonomia docente do que e como ensinar. Quiçá, o novo governo faça uma revisão da legislação do

NEM analisando contextos da influência e da produção do texto da política, retomando o diálogo com a comunidade escolar na direção de políticas públicas educacionais pautadas na valorização e qualificação do ensino público como um direito de todos.

Contudo, compreende-se que o tema é extenso, por isso fez-se escolhas pelo curto tempo de pesquisa no mestrado, reconhecendo as potencialidades e limites do trabalho que exigiram dedicação, desprendimento e humildade para reconhecer, que muito tem-se, ainda, a aprender.

Assim, as páginas que hoje apresenta-se com a colaboração dedicada e paciente de minhas orientadoras são resultado singelo do nosso trabalho. Por fim, pode-se esperar com o resultado das eleições, pois um novo governo está começando, como pautas que objetivam mudanças, assim como o movimento de retomada do diálogo com a sociedade. Assim, a pesquisa por ora se encerra aqui, mas o assunto não se esgota com ela, assim em um novo contexto, surgirão possibilidades de novos textos em futuros trabalhos.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In.: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Livro Eletrônico. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf> Acesso em: 22/01/2022.

ARAÚJO, Elian Sandra Alves de; CARDOSO, Lílian Bárbara Cavalcanti. RAMOS, Gisleine do Nascimento Gomes e SILVA, Evellyn Patrícia Santos da. **UM OLHAR SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: ANÁLISE CONJECTURAL DA LEI 13.415 de 2017. COSEDU – VII Congresso Nacional de Educação**. Educação como (re)Existência: Mudança, Conscientização e Conhecimento. 15, 16 e 17 de outubro de 2020. Centro Cultura de Exposições Ruth Cardoso – Maceió – AL. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD1\\_S A21\\_ID7790\\_01102020214639.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_S A21_ID7790_01102020214639.pdf) Acesso em: 21/06/2022

ARENDDT, Hannah. **O que é política?** Editoria Ursula Ludz. 3. ed. Trad. Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

AZEVEDO, José Clovis de. **Ensino Médio Politécnico na Experiência do Rio Grande do Sul: qualidade social e desqualificação conservadora**. Ensino Médio: Desafios e Contradições. BAIROS, Mariângela; MARCHAND Patrícia (organizadoras). Porto Alegre: Cirkula, 2020.

AZEVEDO, José Sérgio Gabrielli de. O governo Bolsonaro: movimento em pinça de várias divisões. In: **Fundação Perseu Abramo** (Org.). **Brasil: incertezas e submissão?** São Paulo: Partido dos Trabalhadores, 2019. p. 63-82.

AZEVEDO, José Covis; REIS, Jonas Tarcísio (organização). **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática** — 1. ed. — São Paulo : Fundação Santillana, 2013. Disponível em: [https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/ens\\_med\\_reestruturacao\\_ensino\\_medio.pdf](https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_reestruturacao_ensino_medio.pdf) Acesso em: 13/02/2023

BAIROS, Mariângela e MARCHAND, Patrícia. (Orgs.) **Ensino Médio: Desafios e Contradições** [Recurso eletrônico] 1ed. – Porto Alegre, Cirkula, 2020.

BALL, Stephen J.; BOWE, R. **Subject departments and the implementation of National Curriculum Policy: an overview of the issues**. Journal of Curriculum Studies, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, S. J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Steven. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação, Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001. Disponível em:  
<https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/fileId/anexo/ball.pdf> Acesso em: 20/12/2022

BALL, Stephen J. **Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/?format=pdf> Acesso em: 13/02/2023

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BAIRROS, Mariângela; MARCHANDT, Patrícia. (Orgs.). Ensino Médio: Desafios e Contradições [Recurso eletrônico] 1ed.- Porto Alegre, Cirkula, 2020.

BARBOSA, Carlos Soares. **Ensino Médio de Tempo Integral: reducionismo, privatização e mercantilização da educação pública em tempos de ultraconservadorismo**. Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp - UERJ). v. 8, n.º 19, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/46449>, Acesso em: 09/02/2023

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **PROJETO DE LEI n.º 6.840-A, de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências, tendo parecer da Comissão Especial, pela constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa; pela adequação financeira e orçamentária; e, no mérito, pela aprovação deste, com substitutivo; pela rejeição do de nº 7082/14, apensado, e pela inconstitucionalidade do de nº 7058/14, apensado (relator: DEP. WILSON FILHO). Disponível em:  
[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=B44C4005776EE41477D661B720463355.proposicoesWeb2?codteor=1295592&filename=Avalso+-PL+6840/2013](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=B44C4005776EE41477D661B720463355.proposicoesWeb2?codteor=1295592&filename=Avalso+-PL+6840/2013) Acesso em: 15/08/2012

BRASIL. Câmara dos Deputados. Câmara aprova MP da reforma do ensino médio. 13/12/2016. Fonte: Agência Câmara de Notícias. Disponível em:  
<https://www.camara.leg.br/noticias/505087-CAMARA-APROVA-MP-DA-REFORMA-DO-ENSINO-MEDIO> Acesso em: 15/02/2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Histórico**. Brasília, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>  
Acesso em: 05/01/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf> Acesso em 05/01/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Ensino Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília, 2018.c. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) Acesso em: 05/01/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Ensino Médio**. Brasília, 2018c. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio> Acesso em: 05/01/2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm) Acesso em: 26/01/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Exposição de Motivos da MPV. Nº 746/2016. EM nº 00084/2016/MEC. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=2517992&disposition=inline> Acesso em: 08/09/2022

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. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf> Acesso em: 10/10/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file> Acesso em 26/01/2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **LEI Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm) Acesso em: 05/01/2022

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **LEI nº 7.044 de 18 de Outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referente a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7044.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm) Acesso em: 10/02/2023

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 26/01/2022

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em: 26/01/2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm) Acesso em: 10/02/2023

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.[HF2]

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm) Acesso em: 26/01/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018**. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Disponível em: [HF1] Acesso em: 10/10/2022

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art.

212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2020/Lei/L14113.htm#art53](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14113.htm#art53)

Acesso em: 09/02/2023

BRASIL, Senado Federal. **Proposta de Emenda à Constituição nº 55, de 2016.**

Disponível em: [https://legis.senado.leg.br/sdleg-](https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3877571&ts=1646621234227&disposition=inline)

[getter/documento?dm=3877571&ts=1646621234227&disposition=inline](https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3877571&ts=1646621234227&disposition=inline) Acesso em: 10/02/2023

BRASIL, Senado Federal. **Câmara aprova em segundo turno PEC que limita gastos públicos por 20 anos.** Disponível em:

[https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2016-10/camara-aprova-em-](https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2016-10/camara-aprova-em-segundo-turno-pec-que-limita-gastos-publicos-por-20-anos)

[segundo-turno-pec-que-limita-gastos-publicos-por-20-anos](https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2016-10/camara-aprova-em-segundo-turno-pec-que-limita-gastos-publicos-por-20-anos) Acesso em: 15/02/2023

BRASIL, Senado Federal. **Senado aprova reforma do ensino médio, que segue para sanção.** 08/02/2016. Fonte: Agência Senado. Disponível em:

[https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/02/08/senado-aprova-reforma-](https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/02/08/senado-aprova-reforma-do-ensino-medio-que-segue-para-sancao)

[do-ensino-medio-que-segue-para-sancao](https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/02/08/senado-aprova-reforma-do-ensino-medio-que-segue-para-sancao) Acesso em: 15/02/2023

BRASIL, Senado Federal. **Consulta Pública a MEDIDA PROVISÓRIA nº 746 de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. (MPV 746/2016) Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=126992> Acesso em: 15/02/2023

CAMILLO, Cíntia Moralles e MEDEIROS, Liziany Müller. **Teorias da educação**

[recurso eletrônico] Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018. 1 e-book : il. Disponível em:

[https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/358/2019/06/MD\\_Teorias\\_da\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_Diagrama%C3%A7%C3%A3oFinal.pdf](https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/358/2019/06/MD_Teorias_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_Diagrama%C3%A7%C3%A3oFinal.pdf) Acesso em: 21/06/2022.

CALLEGARI, César. **Carta aos conselheiros do conselho nacional de educação - César Callegari renuncia à presidência da comissão da BNCC.** Brasília, 29 de junho de 2018 Disponível em: [https://www.epsjv.fiocruz.br/carta-aos-conselheiros-](https://www.epsjv.fiocruz.br/carta-aos-conselheiros-do-conselho-nacional-de-educacao-cesar-callegari-renuncia-a-presidencia-da)

[do-conselho-nacional-de-educacao-cesar-callegari-renuncia-a-presidencia-da](https://www.epsjv.fiocruz.br/carta-aos-conselheiros-do-conselho-nacional-de-educacao-cesar-callegari-renuncia-a-presidencia-da)

Acesso em: 20/06/2022

CHAGAS, Ângela Both. **Os Primeiros passos para a Implementação da Reforma do Ensino Médio na Rede Estadual do RS:** Projetos em disputa. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2019 Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/194560/001093847.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 12/01/2023

CNN Brasil. **Brasil encerra 2021 com 412.880 mortes no ano por Covid - 19.** Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/brasil-encerra-2021-com-412-880-mortes-por-covid-19/> Acesso em: 15/01/2023

CÓSSIO, Maria de Fátima; SCHERER, Susana Schneid; FARIAS, Rafael Martins; CELENTE, Luis Eduardo dos Santos. Políticas públicas para o Ensino Médio no Brasil: análise de contexto. In: BAIRROS, Mariângela e MARCHAND, Patrícia. (Orgs.) **Ensino Médio: Desafios e Contradições** [Recurso eletrônico] 1ed. – Porto Alegre, CirKula, 2020.

CORDIOLLI, Marcos. **Sistemas de ensino e políticas educacionais no Brasil.** Curitiba-PR. Editora Intersaberes, 2014.

CRUZ, Lauro Rafael; NEGRÃO, Alice Raquel Maia; ABREU, Meriane Conceição Paiva. Concepções e perspectivas à Educação Física na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio no Brasil. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 62, p. 01-17, abril/junho, 2020. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2020e66752> Acesso em 03/02/2022.

DELORS, Jacques - In'am Al-Mufti • Isao Amagi • Roberto Carneiro • Fay Chung • Bronislaw Geremek • William Gorham • Aleksandra Kornhauser • Michael Manley • Marisela Padrón Quero • Marie-Angélique Savané • Karan Singh • Rodolfo Stavenhagen • Myong Won Suhr • Zhou Nanzhao. **Educação um tesouro a descobrir Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.** CORTEZ UNESCO MEC, 1998. Disponível em: [http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf) Acesso em: 02/09/2022

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, Luiz Fernandes. (org.). **Conselho escolar e o financiamento da educação no Brasil.** Cadernos do Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Brasília: MEC, 2006.

FERREIRA, Patrícia de Faria. **Reforma do Ensino Médio: a Lei 13.415/2017 como outra racionalidade para a Educação Básica**, 2021, TESE, UFPEL.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA MEDIDA PROVISÓRIA No 746/2016: ESTADO, CURRÍCULO E DISPUTAS POR HEGEMONIA. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/?format=pdf&lan> Acesso em: 05/03/2022.

FERRETI, João Celso. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Ensino de Humanidades**, Estudos Avançados, 32, (93), 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152508/149019> Acesso em: 05/03/2022.

FERRETI, João Celso; SILVA, Mônica Ribeiro da. Dos embates por hegemonia e resistência no contexto da reforma do Ensino Médio. **Trabalho Necessário**. v.17, nº 32, jan-abr., 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Reforma do Ensino Médio do (des)governo de turno: decreta - se uma escola para os ricos e outra para os pobres**. Movimento - n. 5 (2016): Educação pública: projetos em disputa, Revista de Educação, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32621> Acesso em: 10/02/2023.

GAYA, Daniele de Jesus; FREITAS, Edilene Aparecida Simão. **Tendências pedagógicas de Libâneo e Saviani: possíveis influências na educação contemporânea**. Sociedade de Cultura Educacional de Itapeva Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva – FAIT. Revista Eletrônica de Ciência Aplicada da FAIT. n. 2. Novembro, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. **Constituição Histórica da Educação no Brasil**. Curitiba-PR. Editora Intersaberes, 2013. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf> Acesso em: 05/03/2022

GRABOWSKI, Gabriel; KUENZER, Acácia Zeneida. A produção do conhecimento no campo da Educação Profissional no regime de acumulação flexível. **Holos**, v. 6, p. 22– 32, 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4983> Acesso em: 30/01/2022

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio**. 15/07/2020  
Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio> Acesso em: 22/02/2023

KUENZER, Acacia Zeneide. Trabalho e Escola: A Flexibilização do Ensino Médio no Contexto do Regime de Acumulação Flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº 139, p. 331-354, Abr.-Jun., 2017. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/188711/2706%20Kuenzer\\_2017%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/188711/2706%20Kuenzer_2017%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Acesso em: 05/03/2022.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Tradução: Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina, PR: Editora Planta, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20/05/2022

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, jan./mai. 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/pedrorosa/Downloads/963-Texto%20do%20Artigo-2724-3209-10-20190805.pdf> Acesso em: 10/02/2023

LOPES, Alice Casimiro. **Palestra da Professora Alice Casimiro Lopes sobre a Reforma do Ensino Médio e a BNCC** realizada no campus Rio de Janeiro do IFRJ no dia 11 de abril de 2017. O vídeo tem um total de 1h45 dos quais 45 min são efetivamente de palestra e os demais 60 min são as respostas aos convidados presentes no encontro. Palestra realizada pelo projeto de extensão Café com Ciência. O vídeo está na íntegra, sem cortes. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sjRz22g5OxM> Acesso em: 10/05/2022

LOPES, Uaçai de Magalhães. **Educação como fundamento da sustentabilidade / Uaçai de Magalhães Lopes, Robinson Moreira Tenório.** - Salvador : EDUFBA, 2011. 170 p Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/5373/1/Educacao%20como%20fundamento%20da%20sustentabilidade.pdf> Acesso em: 17/02/2023

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530 -1555, Out./Dez. 2014.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 02, p. 45-67, Abril–Junho, 2016.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº 139, p. 507-524, Abr.-Jun., 2017.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, Jan/maio, 2019.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, Jefferson. A Abordagem do Ciclo de Políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de Pesquisa em Educação**. PPGE/ME FURB. ISSN 1809– 0354 v. 1, nº 2, p. 94-105, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/34/10>. Acesso em: 11/10/2021.

MALINOSKI, André. Praticamente na metade do ano letivo, alunos da rede estadual ainda convivem com falta de professores em sala de aula. **ZERO HORA**. 2022 Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2022/06/praticamente-na-metade-do-ano-letivo-alunos-da-rede-estadual-ainda-convivem-com-falta-de-professores-em-sala-de-aula-cl48lh407003o0167yyasw1ym.html#:~:text=Dados%20do%20Censo%20Escolar%20do,reg%C3%AAncia%20de%20classe%20na%20rede>. Acesso em: 12/09/2022

MARCHAND, Patrícia Souza; WEBER, Bruna Barbosa; INÁCIO, Weber Fernanda de Fraga. **As diferentes perspectivas na implementação do ensino médio em tempo integral em duas escolas públicas gaúchas**. Ensino Médio: Desafios e Contradições. BAIROS, Mariângela; MARCHAND Patrícia (organizadoras). Porto Alegre: Cirkula, 2020.

MARQUES, Abimael Antunes. **A Pedagogia Tecnicista: Um Breve Panorama**. Itinerarius Reflectionis. Revista Eletrônica do Campus Itajai – MG. V 1. n 12, 2012. Disponível em: [file:///C:/Users/pedrorosa/Downloads/admin,+20378-84829-1-PB+\(1\)%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/pedrorosa/Downloads/admin,+20378-84829-1-PB+(1)%20(2).pdf) Acesso em: 22/06/2022

MARTINS, Eliezer Alves; FERREIRA, Maira; DIAS, Lisete Funari. Reformas curriculares em contexto de influência e de produção de texto: proposições para o ensino de ciências no ensino médio. **Pesquisa e Debate em Educação**, 9(1), p. 620–643, 2019. Disponível em <https://periodicos.uff.br/index.php/RPDE/article/view/31133> Acesso em 03/02/2022.

MASSONI, Neusa Teresinha; BRITO, Alan Alves; CUNHA, Alexander Montero. **Referencial curricular gaúcho para o Ensino Médio de 2021**: contexto de produção, ciências da natureza e questões étnico-raciais. DOI: <https://doi.org/10.15536/reducarmais.5.2021.2405> Revista Educar Mais 2021 | Volume 5 | Nº 3

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (ORG.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** São Paulo: Editora Senac. 2001.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Currículo, conhecimento e cultura**. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Organização do documento. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf> Acesso em: 15/02/2023

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Sobre a qualidade na educação básica e a concepção de currículo. **Salto para o Futuro**. Currículo: conhecimento e cultura. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Ano XIX – Nº 1 – Abril/2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012193.pdf> Acesso em: 15/02/2023

MORENO, Ana Carolina. **Definição da Base Nacional Curricular entra na reta final nesta segunda; entenda o processo em cinco pontos**. G1. 04/12/2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/definicao-da-base-nacional-curricular-entra-na-reta-final-nesta-segunda-entenda-o-processo-em-cinco-pontos.ghtml> Acesso em: 22/02/2023

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional e tecnológica**: dualidade histórica e perspectivas de integração. Holos, Ano 23, Vol. 2 2007. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11> Acesso em: 17/02/2023

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. **A reforma do ensino médio: Regressão de direitos sociais**. 2017. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760/pdf> Acesso em: 05/03/2022.

MANIFESTO DO MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO. **Não ao retrocesso proposto pelo Ministério da Educação do Governo Temer**. 2016. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/05/MANIFESTO-MOVIMENTO-ENSINO-M%C3%89DIO-2016.pdf> Acesso em: 10/02/2023

NEVES, L.M.W. A nova pedagogia da hegemonia no Brasil. *Perspectiva*, v. 29, n. 1, p. 229-242, 2011.

OLIVEIRA, Ana de; LOPES, Alice Casimiro. Abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação** | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [38]: 19 - 41, janeiro/abril 2011.

OLIVEIRA, Dalila A. Política educacional. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

PILETTI, Nelson. **História da Educação Brasil**. 6 ed. São Paulo: Editora Ática, 1996.

PODER 360. **Mundo teve 198 milhões de casos de covid-19 em 2021**. 2022 Disponível em: <https://www.poder360.com.br/coronavirus/mundo-teve-198-milhoes-de-casos-de-covid-19-em-2021-dw/> Acesso: em 15/10/2023

PRATES, Giorgia; RUGGI, Lennita Oliveira; SILVA, Mônica Ribeiro da; MACHADO, Valéria Floriano. **Ocupar e resistir**: memórias de ocupação Paraná 2016/Curitiba : UFPR, Setor de Educação, 2017. 192 p. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2021/10/Ocupar-e-resistir.pdf> Acesso em: 02/08/2022

RAMOS, Marise Nogueira. História e política da educação profissional [recurso eletrônico] / Marise Nogueira Ramos. – Dados eletrônicos (1 arquivo: 585 kilobytes). – Curitiba : Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 5). Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%A9tica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf> Acesso em: 17/02/2023

RAMOS, Marise Nogueira e FRIGOTTO, Gaudêncio. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do Ensino Médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação**. PPGE/UFES, Vitória, ES. a. 14, v. 19, n. 46, p. 26-47, Jul./Dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/educacao/article/view/19329> Acesso em 05/11/2021.

RAMOS, Marise; PARANHOS, Michelle. **Contrarreforma do ensino médio**: dimensão renovada da pedagogia das competências? Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 16, n. 34, p. 71-88, jan./abr. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde> Acesso em: 17/02/2023

RIO GRANDE DO SUL. **Secretaria de Educação**. Estabelecimentos de Ensino - RS 2017. Disponível em: [https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/estatisticas\\_estabs\\_2017.pdf](https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/estatisticas_estabs_2017.pdf) Acesso em: 23/01/2023

RIO GRANDE DO SUL. **Secretaria de Educação**. Consulta Pública Itinerários Formativos do Ensino Médio. 2018a. Disponível em: <https://curriculo.educacao.rs.gov.br/> Acesso em: 17/02/2023

RIO GRANDE DO SUL. Secretária de Educação. **2º Seminários Estadual do Ensino Médio do Rio Grande do Sul**. 29/06/2022 Disponível em: [https://ensinomedio ga ucho.educacao.rs.gov.br/doctos/seminario\\_EM.pdf](https://ensinomedio ga ucho.educacao.rs.gov.br/doctos/seminario_EM.pdf) Acesso em: 02/01/2023

RIO GRANDE DO SUL. **Secretária de Educação**. Decreto nº 53.913, de 7 de Fevereiro De 2018. (publicado no DOE n.º 27, de 8 de fevereiro de 2018) Institui Programa de Educação em Tempo Integral no Ensino Médio, nas escolas de ensino médio da rede pública estadual. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/DEC%2053.913.pdf> Acesso em: 15/02/2023

RIO GRANDE DO SUL. **Secretária de Educação**. Governador Sartori anuncia troca no comando da Educação. 27/04/2017 Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/governador-sartori-anuncia-troca-no-comando-da-educacao> Acesso em: 15/02/2023

RIO GRANDE DO SUL. Secretária de Educação. **Reestruturação Curricular Ensino Fundamental e Ensino Médio**. 2016. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/201702/09164831-reestruturacao-curricular-ensino-fundamental-e-medio-2016-documento-orientador.pdf> Acesso em: 14/02/2023

RIO GRANDE DO SUL. Secretária de Educação. **Concurso do Magistério 2013**. Disponível em: [https://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/srv/conc\\_magisterio.jsp?ACAO=acao1](https://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/srv/conc_magisterio.jsp?ACAO=acao1) Acesso em: 14/02/2023

RIO GRANDE DO SUL. **Secretaria de Educação**. Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao Ensino Médio - 2011-2014. Disponível em: [https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/ens\\_med\\_proposta.pdf](https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf) Acesso em: 15/02/2023

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio**. 2021b. Disponível: [file:///C:/Users/pedrorosa/Downloads/24135335-referencial-curricular-gaucha-em%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/pedrorosa/Downloads/24135335-referencial-curricular-gaucha-em%20(3).pdf) Acesso em: 14/06/2022

RIO GRANDE DO SUL. **Portaria SEDUC/RS nº 163/2021, 23 de agosto de 2021**. Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio no âmbito das escolas da rede pública estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Sul, 2021a. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2021/08/Materia577902.pdf> Acesso em: 30/01/2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Secretaria de Saúde**. Painel Coronavírus RS. Em acompanhamento, recuperados e óbitos. 2023. Disponível em: <https://ti.saude.rs.gov.br/covid19/> Acesso em: 15/02/2023.

RIO GRANDE DO SUL. **Portaria SEDUC/RS nº 350/2021, de 30 de Dezembro de 2021**. Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio no âmbito das escolas da rede pública estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Sul, 2021b. Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=661880> Acesso em: 30/01/2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Portaria SEDUC/RS nº 289/2019, 17 de novembro de 2019**. Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino e dá outras providências. Disponível em: <https://pge.rs.gov.br/upload/arquivos/201911/27095656-doe-2019-11-27.pdf> Acesso em: 12/09/2022

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1073)**. 40.ed. Petrópolis – RJ. Editora Vozes, 2014.

SANTA CATARINA. **Caderno de Orientações para a Implementação do Novo Ensino Médio**. Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: Editora Secco, 2019. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/graduacao/proesde/midiateca/proposta-curricular-de-santa-catarina/1118-caderno-de-orientacao-para-a-implementacao-do-novo-ensino-medio/file> Acesso em: 26/01/2022

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Escolar, Currículo e Sociedade**: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento - ano 3, n. 4 (2016): Educação pública: projetos em disputa, Revista de Educação, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/pedrorosa/Downloads/32575-Texto%20do%20Artigo-109523-1-10-20170218.pdf> Acesso em: 13/02/2023.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados. 2008.

SILVA, Marco Antonio Morgado da, DANZA, Hanna Cebel. **Projeto de Vida e Identidade**: articulações e implicações para a educação, EDUR • Educação em Revista. 2021; 38:e 35845. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/YHwg8Fxlkwcb7gGSc7QQKkg/> Acesso em: 10/11/2022

SILVA, Régis Henrique dos Reis; MACHADO, Robson; SILVA, Ribamar Nogueira da. Golpe de 2016 e a educação no Brasil: implicações nas políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Rev. HISTEDBR** On-line Campinas, SP v.19, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655755/21840> Acesso em: 29/01/2022.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Competências**: a Pedagogia do “Novo Ensino Médio” Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003. Disponível em: <https://observatorioensinomedio.files.wordpress.com/2014/02/monica-r-silva-tese-competencias-a-pedagogia-do-novo-ensino-mc3a9dio.pdf> Acesso em: 06/03/2022

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Currículo e competências: a reforma do Ensino Médio e as apropriações pelas escolas.** Educação Unisinos 14(1):17-26, janeiro/abril 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edunisinos/v14n01/v14n01a04.pdf> Acesso em: 10/02/2023

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Perspectivas Curriculares Contemporâneas.** Curitiba: PR. Editora Intersaberes, 2012.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Currículo, ensino médio e BNCC um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, Jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br> Acesso em 05/02/2022.

SILVA, Monica Ribeiro da. **A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso.** Educação em Revista|Belo Horizonte|v.34|e214130|2018 disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 24/07/2022

SILVA, Mônica Ribeiro da. **A Reforma do Ensino Médio em tempos de Pandemia.** Encontros "ao vivo" para reflexões sobre Educação e Capitalismo no contexto de pandemia e crise política. Debate realizado pela Prof<sup>a</sup>. Dra. Mônica Ribeiro da Silva (UFPR) em 12/06/2020. Tema: "A Reforma do Ensino Médio em tempos de Pandemia". Mediação: Prof. Dr. Dante Henrique Moura (PPGEP/IFRN). <https://www.youtube.com/watch?v=lg6PDsytkpE&t=2618s> Acesso em: 17/11/2021

SILVA, Mônica Ribeiro da. Entrevista com Monica Ribeiro da Silva: a contrarreforma do ensino médio Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/19720/31703> Acesso em: 22/02/2023

SILVA, Mônica Ribeiro da; ARAUJO, Ronaldo Marcos Lima de. **EDUCAÇÃO NA CONTRAMÃO DA DEMOCRACIA - A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL** v. 19 n. 39 (2021): A reforma do Ensino Médio na contramão da democracia. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/50143> Acesso em: 22/02/2023

SOARES, Patrícia Gavião. A inovação pedagógica na Base Nacional Comum Curricular: Língua Portuguesa e Ciência da Natureza numa perspectiva interdisciplinar. **Dissertação** (Mestrado). Universidade Federal do Pampa, Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, 2021, p.130

VEIGA, Ilma Alencastro. Inovação e Projeto Político-pedagógico: Uma Relação Regulatória ou Emancipatória? **Cad. Cedes, Campinas**, v. 33, 61, p. 267 – 287, Dezembro 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 20/12/2021.



## APÊNDICES

## **Apêndice A - Matrizes de Análise**

Pela extensão das matrizes de análise, optou-se informar pelos links de acesso.

### **Apêndice A.1.**

**Matriz de Análise - EIXOS TEMÁTICOS E CATEGORIAS - LEM (2017). Link de acesso:**

[https://docs.google.com/document/d/14pY5JEKjvmLYsJz9\\_zBbYyHX0ThlwxBwKT49OszdQl/edit](https://docs.google.com/document/d/14pY5JEKjvmLYsJz9_zBbYyHX0ThlwxBwKT49OszdQl/edit)

### **Apêndice A.2.**

**Matriz de Análise - EIXOS TEMÁTICOS E CATEGORIAS – BNCC-EM (2018). Link de acesso:**

<https://docs.google.com/document/d/1Nufu3kmiW-w7vj0bBvqgR9Dx6XiT6xOus4bWC5odg3Q/edit>

### **Apêndice A.3.**

**Matriz de Análise - EIXOS TEMÁTICOS E CATEGORIAS – RCG-EM (2021) link de acesso:**

[https://docs.google.com/document/d/1W03QLil1gELLUiDbUAV4S\\_cUXBfl8ayP/edit](https://docs.google.com/document/d/1W03QLil1gELLUiDbUAV4S_cUXBfl8ayP/edit)

## Apêndice B - Resumo VI Simpósio Integrado dos PPGs 2022



VI SIMPÓSIO INTEGRADO DOS PPGS  
UNIPAMPA - URUGUAIANA  
V SIMPÓSIO GAÚCHO DE INOVAÇÃO EM SAÚDE

7 a 9 de dezembro de 2022



### POLÍTICAS CURRICULARES PARA O NOVO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES PRELIMINARES

*Pedro Ricardo Camargo da Rosa<sup>1</sup>, Helenara Plaszewski<sup>2</sup>,  
Elena Maria Billig Mello<sup>3</sup>*

<sup>1</sup>Autor Principal, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde Universidade Federal do Pampa, Uruguaiiana, RS, Brasil

<sup>2</sup>Coorientadora, Universidade Federal de Pelotas, RS, Brasil

<sup>3</sup>Orientadora, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Pampa, Uruguaiiana, RS, Brasil

[pedrocamargo.aluno@unipampa.edu.br](mailto:pedrocamargo.aluno@unipampa.edu.br)

O tema da pesquisa é o Novo Ensino Médio (NEM), política pública em implementação pela Lei nº 13.415/2017, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; e pela Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM). Normativas aprovadas sem discussão com a sociedade, impondo alterações sem bases teóricas, fundamentadas, em geral, por motivações políticas, ideológicas e econômicas. Assim sendo, o presente estudo, em nível de mestrado, em andamento, tem por escopo investigar os contextos de influência e da produção do texto da política do Novo Ensino Médio (NEM), em âmbitos nacional, estadual e local, para a compreensão das suas intencionalidades e propostas. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, em nível exploratório, tendo como fonte a pesquisa documental. Como metodologia analítica das informações, optou-se pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Como processo analítico dos textos, utilizou-se os pressupostos teóricos desenvolvido por Ball e Bowe (1992; 1994) sobre a Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) (*Policy Cycle Approach*), para analisar os contextos da influência e da produção do texto da política, que trouxe uma nova alteração na última etapa da Educação Básica com o NEM. Cabe registrar as quatro categorias analíticas *a priori*: Concepção do Novo Ensino Médio, Estruturação Curricular do NEM, Itinerários formativos e Projetos de Vida. O referencial teórico apoia-se em Macedo (2011); Lopes (2011), Ferreti e Silva (2017),

Laval (2004), entre outros. Como resultados preliminares tem-se que a BNCC-EM (2018) e a Lei nº 13.415/2017 propõem uma formação rápida, baseada em uma aprendizagem flexível e nega direitos de aprendizagem ao propor escolhas que não tem base teórica, o que denota um currículo excludente, autoritário e de caráter elitista. Assim como, o NEM foi pensado e concebido por fundações privadas ligadas ao setor financeiro, que além do lucro parecem ter o interesse na manutenção das desigualdades sociais, políticas e econômicas, não permitindo a possibilidade de mudanças, na vida de milhões de jovens uma vez que apresentam ou privilegiam apenas um caminho, o mercado de trabalho.

**Palavras-chave:** Política Curricular. Novo Ensino Médio. Ciclo de Políticas (ACP)

VI SIMPÓSIO INTEGRADO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, CAMPUS URUGUAIANA.

De 7 a 9 de Dezembro de 2022.

## Apêndice C - Apresentação trabalho VI Simpósio Integrado dos PPGs 2022



**VI SIMPÓSIO INTEGRADO DOS PPGS**  
**UNIPAMPA - URUGUAIANA**  
**V SIMPÓSIO GAÚCHO DE INOVAÇÃO EM SAÚDE**

# Certificado

Certificamos que **Pedro Ricardo Camargo da Rosa** apresentou o trabalho intitulado **POLÍTICAS CURRICULARES PARA O NOVO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES PRELIMINARES**, de autoria de **Pedro Ricardo Camargo da Rosa, Helenara Plaszewski** e orientado por **Elena Maria Billig Mello** no VI Simpósio Integrado dos PPGs da UNIPAMPA- Campus Uruguaiana e V Simpósio Gaúcho de Inovação em Saúde, que ocorreu durante os dias 07-09 de Dezembro de 2022 na Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana.

Uruguaiana, 10 de Dezembro de 2022.

*Daiana Silva de Ávila*  
**Profa. Dra. Daiana Silva de Ávila**

**coordenadora do evento**

a autenticidade deste documento pode ser verificada através da URL: <https://www.unipampa.edu.br/portal/verificar-autenticidade>



APOIO



## Apêndice D - ESTADO DO CONHECIMENTO: PESQUISAS SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO



<https://doi.org/10.22481/praxisedu.vXXiXX.XXXX>

ARTIGO

### ESTADO DO CONHECIMENTO: PESQUISAS SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO STATUS OF KNOWLEDGE: RESEARCH ON THE NEW HIGH SCHOOL EDUCATION ESTADO DEL CONOCIMIENTO: INVESTIGACIÓN SOBRE LA NUEVA EDUCACIÓN SECUNDARIA

*Pedro Ricardo Camargo da Rosa<sup>1</sup>,  
Helenara Plaszewski<sup>2</sup>,  
Elena Maria Billig Mello<sup>3</sup>*

<sup>1</sup> Universidade Federal do Pampa – Unipampa, Uruguaiana, RS, Brasil; pedrorosa@unipampa.edu.br

<sup>2</sup> Universidade Federal do Pampa – Unipampa, Uruguaiana, RS, Brasil; elenamello@unipampa.edu.br

<sup>3</sup> Universidade Federal de Pelotas – UFPel, Pelotas, RS, Brasil; helenara.ufpel@gmail.com

#### RESUMO:

O presente artigo tem como propósito fazer um levantamento inicial sobre a temática o Novo Ensino Médio (NEM) como estado do conhecimento. Quanto à natureza de abordagem, caracteriza-se por ser pesquisa qualitativa; quanto aos objetivos, pesquisa exploratória e quanto ao *corpus* de análise, pesquisa bibliográfica em dissertações e teses na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). De modo mais detalhado em 08 (oito) produções, por meio da análise de conteúdo, segundo pressupostos de Bardin (1977), aponta que os trabalhos fazem crítica à política educacional do NEM que nasceu de forma autoritária, abrupta, subordinada às organizações privadas e outros organismos multilaterais, trazendo uma ruptura institucional sem base teórica e diálogo com os envolvidos diretamente com a educação pública brasileira. O NEM foi pensado e concebido por fundações privadas ligadas a setor financeiro, que além do lucro parecem ter o interesse na manutenção das desigualdades sociais, políticas e econômicas, não permitindo a possibilidade de mudanças, na vida de milhões de jovens uma vez que apresentam ou privilegiam apenas um caminho, o mercado de trabalho.

**Palavras-chave:** Ensino Médio; Política Educacional; Estado do Conhecimento.

#### ABSTRACT:

The purpose of this article is to carry out an initial survey on the theme of New High School (NEM) as a state of knowledge. As for the nature of the approach, it is characterized by qualitative research; regarding the objectives, exploratory research regarding the corpus of analysis, and bibliographical research on dissertations and theses in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). In more detail in 08 (eight) productions, through content analysis, according to assumptions by Bardin (1977), points out that the works criticize the educational policy of the NEM, which was born in an authoritarian, abrupt way,

subordinated to private organizations and other multilateral organizations, bringing an institutional rupture without a theoretical basis and dialogue with those directly involved with Brazilian public education. The NEM was designed and conceived by private foundations linked to the financial sector, which, in addition to profit, seem to be interested in maintaining social, political, and economic inequalities, not allowing the possibility of changes in the lives of millions of young people since present or privilege only one path, the job market.

**Keywords:** High School; Educational Politics; State of Knowledge.

**RESUMEN:**

El objetivo de este artículo es realizar un levantamiento inicial sobre el tema de la Nueva Educación Secundaria (NEM) brasileña como estado del conocimiento. En cuanto a la naturaleza del enfoque, se caracteriza por ser una investigación cualitativa; en cuanto a los objetivos, investigación exploratoria y en cuanto al corpus de análisis, investigación bibliográfica sobre disertaciones y tesis en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD). Más detalladamente, en 08 (ocho) producciones, a través del análisis de contenido, según supuestos de Bardin (1977), señala que las obras critican la política educativa del NEM, que nació de forma autoritaria, abrupta, subordinada a la acción privada. Organizaciones y otros organismos multilaterales, trayendo una ruptura institucional sin base teórica y diálogo con los directamente involucrados con la educación pública brasileña. El NEM fue diseñado y concebido por fundaciones privadas vinculadas al sector financiero, las cuales, además de lucrar, parecen estar interesadas en mantener las desigualdades sociales, políticas y económicas, no permitiendo la posibilidad de cambios en la vida de millones de jóvenes. Ya que presentan o privilegian únicamente un camino, el mercado laboral.

**Palavras clave:** Educação Secundaria; Política Educativa; Estado del Conocimiento.

25 de março de 2023

### **Introdução**

A educação pública, gratuita, democrática e laica é um direito social garantido pela Constituição Federal de 1988. Porém, nos últimos anos, vivemos um momento dramático que fugiu de um Estado democrático, vimos este direito ser ameaçado constantemente. A forma que o governo anterior tomou suas decisões foi de forma autoritária, verticalizada e um retrocesso indiscutível que teve retirado muitos direitos construídos e conquistados historicamente ao longo de anos de lutas de entidades sindicais, associações científicas e de movimentos sociais. Assim como, com frequência, recursos foram diminuídos do orçamento da educação, tanto na elaboração quanto na execução da peça orçamentária.

Do ponto de vista da execução da política educacional brasileira, a situação foi dramática, porque infelizmente vivemos um tempo de instabilidade, incertezas e desmonte das conquistas históricas vinculadas a uma ideologia do governo federal anterior, alinhada ao discurso neoliberal, através de práticas regulatórias, opressoras e conservadoras. De modo que foram aprovadas leis sem discussão com a sociedade, impondo alterações sem bases teóricas, fundamentadas, em geral, por motivações políticas, ideológicas e econômicas; como o texto da

política da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e a Lei nº 13.415/2017, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

A procura por implantar sistemas de educação baseados em modelos flexíveis em que os trabalhadores devem se adaptar ao mercado (KUENZER, 2017) não nasceu agora; no Brasil, teve um grande impulso a partir da Medida Provisória nº 716/2016, que logo se consolidou como Lei nº 13.415/2017, mesmo sob protestos de setores ligados ao setor público da área de educação, associações, sindicatos, partidos políticos etc. Por outro lado, essas normas foram aplaudidas pelos setores e entidades ligadas ao setor financeiro e industrial como fundações privadas da área de educação e o sistema S. (FERRETI; SILVA, 2019).

Primeiramente, a Resolução CNE/CP nº 2, de dezembro de 2017, que instituiu e orientou a implantação da BNCC, que deveria ser obrigatória em todas as etapas e modalidades da educação básica. A Portaria nº 1.570, de 20 de janeiro de 2017, homologou o Parecer CNE/CP nº 15/2017, que explicita os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que deverão ser obrigatórios na educação básica. (CRUZ; NEGRÃO; ABREU, 2020).

A Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, instituiu o Programa de apoio à implementação da BNCC (Pro-BNCC), com diretrizes, parâmetros e critérios para a implementação da BNCC; e, nesse mesmo ano, foi publicada a Portaria nº 649/2018, que instituiu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabeleceu diretrizes, parâmetros e critérios para participação do programa Pro-NEM. Esse documento liga toda reforma do Ensino Médio a uma instituição financeira internacional que financiará a política educacional, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, o BIRD, que será o fiscal da referida política de educação brasileira. Mais uma vez, lembramos das palavras de Laval em seu livro “Escola não é uma Empresa”(2004), ao afirmar que organismos internacionais têm um grande interesse em controlar e moldar os sistemas de educação pública. Silva (2020) ajuda na compreensão quando expressa que: “Nesse contexto é que tem início a atual reforma pela Lei nº 13.415/17 [...] resultado das disputas que vem alimentando, sobretudo nos últimos 20 anos, acerca da finalidade e formas de organização do ensino médio.” (SILVA, 2020, p. 287).

Durante o período de 1946 a 1964, a educação foi marcada por disputas entre educação pública e privada, sendo que o projeto da Lei de Diretrizes e Base da Educação ficou por mais de 13 anos sendo analisado antes de ser aprovado. Ele deu origem à Lei nº 4.024/1961. O Golpe Militar de 1964 alterou o cenário político, econômico e social do país (GONÇALVES, 2013), que culminou na educação com a reforma do ensino primário e médio em 1971, através da Lei

nº 5.692/1971 (ROMANELLI, 2014), que implementou o ensino médio profissionalizante em todo o território nacional, decisão considerada um erro pela falta de estrutura física e de profissionais habilitados para ensinar nesta modalidade (GONÇALVES, 2019). Em 1982, esta lei foi revogada pela Lei nº 7.044/1982, e o modelo de ensino médio brasileiro deixou de ser profissionalizante. (SILVA, 2003).

Em 20 de dezembro de 1996, ocorreu a promulgação de uma nova lei para a educação nacional, a Lei nº 9.394/1996, que vigora até hoje, tendo recebido várias alterações; a última alteração foi pela Lei nº 13.415/2017, que propõe o Novo Ensino Médio. Porém, os primeiros passos para mudança do ensino médio já tinham sido dados no Congresso Nacional através do Projeto de Lei n.º 6.840-A, de 2013, que previa alterações curriculares no Ensino Médio e propunha algumas alterações de carga horária e inclusão de conteúdos. Houve audiências públicas para discutir o projeto, porém como muitos pontos ficaram sem consenso. O projeto foi “engolido” pelo processo de *impeachment* da presidente da república, Dilma Rousseff, em agosto de 2016.

A base desse projeto foi utilizada para a elaboração da MPV n.º 746/2016, como, por exemplo, o seguinte parágrafo do Artigo 36 do PL n.º 6840-A/2013 “§ 5º A última série ou equivalente do ensino médio será organizada a partir das seguintes opções formativas, a critério dos alunos: I – ênfase em linguagens; II – ênfase em matemática; III – ênfase em ciências da natureza; IV – ênfase em ciências humanas; e V – formação profissional.” Nele verificamos uma aproximação com a ideia dos itinerários formativos, assim como a proposição do tema empreendedorismo, que foi sugerido como emenda ao projeto, sendo que passou a integrar como itinerário formativo na Lei do Novo Ensino Médio.

Martins, Ferreira e Dias (2019, p. 622) afirmam que a busca pela qualidade na educação é um dos motivos para defender mudanças: “Percebe-se que no cenário brasileiro a qualidade da educação é tomada como justificativa para os movimentos de reforma que visam atingir metas educacionais em termos de pontuação nas avaliações internas/externas no ensino básico”. Embora a questão da qualidade seja subjetiva, por ignorar, muitas vezes, fatores sociais e econômicos que são relevantes na vida dos discentes, as receitas, formuladas em gabinetes ou organismo internacional, não são suficientes para abarcar toda complexidade do problema educacional de países de economia capitalista periférica e dependente como o Brasil. (FERRETI, 2018).

Em 2016, no contexto de influência desencadeada pelo golpe de 2016 (BAIRROS; MARCHAND, 2020), nasceu o Novo Ensino Médio já com características consideradas

excludentes o que poderá trazer sérias consequências, para educação, como a evasão, reprovação, abandono de estudantes, por falta de estrutura física das escolas e de professores de praticamente todas as áreas de conhecimento, assim como carência de profissionais de áreas relacionadas à educação técnica e profissional. (FERRETI, 2018).

Após esta breve retomada do cenário educacional que o país se encontrava, destacamos que a pesquisa realizada é em nível de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências, da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Uruguaiana. Sendo que, neste trabalho, apresentamos, especificamente, uma revisão sistemática relacionada à temática Novo Ensino Médio, de forma a socializarmos o nosso estado do conhecimento.

Assim, o levantamento de pesquisas assume um papel de grande relevância para o pesquisador na divulgação científica e como fonte de busca para mapear a produção do assunto. E para elaborar um trabalho de pesquisa, entendemos ser necessário mapear a produção a respeito de um tema que se deseja investigar, a fim de identificar as tendências, os aspectos e as dimensões já produzidas ou, ainda, não contempladas. Ademais, escolher um enfoque ou uma concepção diferente do que já foi abordado nas pesquisas, por acreditarmos que:

A ciência é uma atividade social, e, portanto, precisa ser divulgada, debatida e refletida. A comunidade científica vista como produtora e disseminadora de novos conhecimentos científicos precisa estar constantemente em busca de informações atualizadas, e para isso precisa fazer uso dos mais diversos canais de comunicação científica que permitam a identificação dos conhecimentos já existentes. (CARMO; PRADO, 2005, p. 131).

O Estado do Conhecimento como técnica de análise bibliográfica preliminar tem sido muito utilizado nos últimos trabalhos de dissertação e teses. O Estado do Conhecimento aparece como o termo mais amplamente utilizado como sinônimo de Estado da Arte (EA):

Romanowski e Ens (2006) apresentam uma justificativa de classificação distinta ao EA e defendem a existência de uma diferenciação entre eles que consiste na abrangência em que se dá a sistematização das produções investigadas. Dessa forma, para as autoras, o EA envolve, metodologicamente, toda uma área do conhecimento nos diferentes aspectos que geraram as produções como dissertações, teses, publicações em congressos e em periódicos, enquanto o Estado do Conhecimento abarca apenas um setor de publicações. Para Soares e Maciel (2000), o Estado do Conhecimento entrelaça o levantamento à avaliação da produção acadêmica e científica sobre o tema, a luz de categorias que identifiquem, em textos individuais e no conjunto deles, as facetas sob as quais o fenômeno vem sendo analisado. (SANTOS; SANTOS; SERIQUE; LIMA, 2020, p. 210).

Ademais para as autoras,

[...] é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

Então, sinalizamos que o levantamento e mapeamento reflexivo das produções de uma determinada área e de um tema específico é identificado como Estado do Conhecimento.

Em termos de busca, realizamos a procura no site do órgão de fomento para pesquisa, onde estão centralizadas todas as publicações em nível de pós-graduação no país, numa base de dados disponível para consulta pública através da internet.

A seguir, passamos a detalhar os procedimentos metodológicos realizados.

### **Caminho Percorrido**

Inicialmente, definimos nossa compreensão sobre pesquisa no aporte em Gil (2002, p.17): “[...] o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos.”

Ademais, consideramos

[...] atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e ação, ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. (MINAYO, 2002, p.17).

Nessa perspectiva, entendemos a pesquisa como um processo investigativo crítico na compreensão do conhecimento de uma determinada realidade. Enquanto abordagem de pesquisa, consideramos que muitos fenômenos humanos e sociais não podem ser quantificáveis, por isso a escolha pela abordagem qualitativa de pesquisa em educação por tratar de um “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (MINAYO, 2002, p. 21-22).

Assim, frisamos que ao fazer pesquisa temos que ter cuidado e rigor científico, bem como compromisso social ao investigar os fenômenos educativos. O que significa refletir que ao fazer pesquisa se faz necessário compreender a complexidade dos diversos elementos do fenômeno estudado, em seu contexto histórico, social, político e cultural. Para construirmos conhecimentos comprometidos com uma educação crítica e transformadora.

Na abordagem qualitativa tem sempre uma preocupação com a compreensão dos fenômenos sociais e na área de investigação de políticas públicas em educação, que é o foco do presente projeto de pesquisa, ela é bastante utilizada, porque os pesquisadores têm adotado esta abordagem, pela necessidade específica de uma metodologia que possa ampliar a visão do pesquisador. Enquanto análise da pesquisa, elencamos como método, a análise de conteúdo, tendo como base o estudo de Bardin (1977), que define como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. Bardin (1977, p. 42).

Assim, favorece a leitura de mensagens da escrita desses materiais e suas interpretações. Ademais, destacamos a proposição da metodologia de Bardin (1977) que percorre três passos previamente determinados para análise: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados; a inferência e a interpretação.

A primeira fase - realizando a pré-análise: foi realizado a organização dos materiais que foram analisados, com o objetivo de torná-los observáveis; baixamos os textos e sistematizamos, primeiramente, as ideias iniciais, e assim decidimos quais informações estavam relacionadas à temática Novo Ensino Médio.

A segunda fase - explorando o material e tratamento dos resultados: está relacionada à realização do estudo mais aprofundado do objeto, estabelecendo as Unidades de Contexto e a Unidades de Registro. Nesta fase “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos.” (BARDIN, 1977, p. 191). A exploração do material consistiu no processo de codificação dos dados da pesquisa, que, para Bardin, seria a tarefa de “tratar o material e codificá-lo” (1977, p. 103). Assim, a codificação consiste no tratamento dos dados brutos por meio de regras definidas que envolvem recortes, definição, agregação e enumeração, com o objetivo de atingir uma apresentação das características pertinentes dos documentos analisados, segundo sua relação com o tema proposto.

A terceira fase - interpretação das categorias de análise: configuradas no processo de tratamento dos dados, que tem por objetivo obter uma possível compreensão do tema, objeto de investigação, sempre levando em conta os objetivos e questões norteadoras. Assim, elaboramos, para cada categoria de análise, um texto no qual procuramos descrever o

significado presente nas Unidades de Análise, sendo que a discussão e interpretação se relacionam com o referencial teórico e o tema de pesquisa

Neste momento, passamos a apresentar o processo de categorização dos dados por meio do procedimento da Análise de Conteúdo.

### **O que encontramos: resultados**

O levantamento da produção traz uma revisão sistemática das produções em dissertações e teses sobre a temática o Novo Ensino Médio, investigada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que integra sistemas de informação de instituições de ensino e pesquisa do Brasil.

A catalogação da plataforma da CAPES foi realizada no mês de abril de 2021, por meio do mecanismo de busca neste seguinte descritor: “Novo Ensino Médio”. Primeiramente, localizamos a temática e, posteriormente, realizamos a leitura de cada resumo, sendo que em alguns trabalhos, verificamos que o título ou descritor não traduzia exatamente a realidade do texto.

Na primeira busca, encontramos 41 (quarenta e um) resultados sobre o tema do Novo Ensino Médio, após foi realizado o refinamento, tendo como filtro o período de elaboração dos trabalhos, em que foram elencados os anos de 2015 até 2020. A razão da escolha seu deu pela procura de trabalhos nos últimos 5 (cinco) anos antes de 2021, o que reduziu o número de trabalhos para 18 (dezoito) sistematizados no quadro a seguir.

**Quadro 1:** Levantamento de trabalhos pela plataforma BDTD

<b>Título</b>	<b>Autoria</b>	<b>Trabalho acadêmico</b>	<b>Local</b>	<b>Ano</b>
Implicações do programa ensino médio inovador no ensino de biologia, física e química nas escolas estaduais de Curitiba	Viviane Maria Rauth	Dissertação	Paraná	2015
Flexibilização curricular: a proposta do ensino médio inovador e a profissionalização do ensinar	Marcelo Barbosa Pinto	Dissertação	Paraná	2016
Ensino médio integrado: desafios da articulação com a educação profissional no IFMG/SJE	Elias Pedro Rosa	Dissertação	Minas Gerais	2017

Projetos que colocam em risco a integração curricular: um desafio para o ensino médio integrado	Evandro Both	Dissertação	Rio Grande do Sul	2019
A filosofia na e da reforma do novo ensino médio como expressão da dualidade reificada	Adao Luciano Machado Gonçalves	Dissertação	Rio de Janeiro	2019
Novo ensino médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física	Jose Arlen Beltrao de Matos	Tese	Bahia	2019
Base nacional comum curricular e o "novo" ensino médio: análise a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica	Debora Cristine Trindade Zank	Dissertação	Paraná	2020
A produção de sentidos sobre itinerários formativos na reforma do ensino médio	Glasielle Lopes de Carvalho Ribeiro	Dissertação	Rio de Janeiro	2020
A intensificação das políticas neoliberais na educação pública: a lei 13.415 de 2017 atende as demandas do novo mundo do trabalho precarizado sob os governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro.	Samara Taveira de Oliveira	Dissertação	Ceará	2020
A contrarreforma no ensino médio – a lei nº 13.415 e os impactos do ensino profissionalizante na cidade de Iguatu – CE	Luiza Batista de Jesus	Dissertação	Ceará	2020
A reforma do ensino médio e o direito à educação: uma abordagem jurídica e contextualizada da lei 13.415 de 2017	Marta Gisele Fagundes Dutra	Dissertação	Paraná	2018
O princípio do ensino pela pesquisa na proposta do ensino médio politécnico - Rio Grande do Sul	Claudia Schvingel Klein Buhring	Dissertação	Rio Grande do Sul	2015
Gestão pública da educação paulista: a carreira docente e o novo ensino médio	Ana Lara Casagrande	Tese	São Paulo	2016
Novo ensino médio: das reações contextuais à escola interrompida	Maria Kelia da Silva	Dissertação	Rio Grande do Norte	2018
Artes visuais contemporâneas: ensino e aprendizagem nos cursos técnicos nível médio no IFMA - Campus Centro Histórico	Renata Silva de Vasconcelos	Dissertação	Maranhão	2018

O estudo do direito constitucional nas escolas públicas e privadas do (novo) ensino médio: a busca por um ideal democrático com vista ao exercício da cidadania plena e ao aperfeiçoamento do educando como pessoa humana	Nourmirio Bittencourt Tesseroli Filho	Dissertação	Paraná	2020
Novas tecnologias aplicadas ao ensino: uma proposta de introdução à astronomia	Jose Augusto Reis Campos dos Santos	Dissertação	Bahia	2020
Educação criativa: limites e possibilidades em uma escola de ensino médio.	Mateus Pinheiro de Farias	Tese	Distrito Federal	2020

Fonte: BDTD, disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>, 2020. Elaborado pelos autores (2021).

O levantamento de trabalhos pela plataforma BDTD foi dividido em quatro colunas descrevendo o título, a autoria, o nível (Dissertação e Tese), o local especificando o estado da federação onde o trabalho foi realizado e o ano de publicação. Em um primeiro momento, após o refinamento da pesquisa tendo como marco temporal os últimos 05 (cinco) anos antes de 2021, foi elaborada uma planilha denominada Bibliografia Anotada, segundo Morosini, Santos e Bittencourt (2021).

O levantamento de trabalhos pela BDTD (Quadro 3) revelou uma produção acadêmica sobre a temática Novo Ensino Médio em 18 (dezoito) trabalhos. Em relação aos níveis encontramos 03 (três) teses e 15 (quinze) dissertações. Quanto aos períodos de realização foram localizados 04 (quatro) trabalhos nos anos de 2015 e 2016, 01 (um) trabalho foi elaborado no ano de 2017, 06 (seis) trabalhos foram realizados nos anos de 2018 e 2019, e 07 (sete) trabalhos foram desenvolvidos no ano de 2020. Quanto à origem das instituições, percebemos que 02 (dois) trabalhos foram realizados em universidades privadas e 16 (dezesesseis) em universidades públicas. Analisando os estados da federação onde os trabalhos foram realizados, verificamos que 09 (nove) estados do país tiveram trabalhos elaborados e um foi realizado no Distrito Federal, sendo que o estado com mais trabalhos publicados foi o Paraná com cinco (05) trabalhos; e no Distrito Federal, São Paulo, Maranhão, Rio Grande do Norte, Bahia e Minas Gerais tiveram publicados, respectivamente, 01 (um) trabalho cada; no Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Bahia e Ceará foram 02 (dois) trabalhos por estado.

Dos 18 (dezoito) trabalhos encontrados na busca, analisamos a quantidade de trabalhos realizados por ano e região. Verificamos que foram realizadas mais pesquisas sobre o tema Novo Ensino Médio no ano de 2020, e que o ano com menos produções foi em 2017, que é o

ano de aprovação da lei do Novo Ensino Médio. Também identificamos, a partir dos dados coletados, que a maioria dos trabalhos foram elaborados em instituições públicas, e a maioria das pesquisas foram realizadas na Região Sul e não foi encontrada nenhuma pesquisa realizada na Região Norte do País.

De forma mais detalhada, buscamos aprimorar o refinamento, a fim de identificar nas publicações a temática de foco da pesquisa. Assim sendo, foram selecionados somente os trabalhos que elencaram nas palavras-chave o termo “Novo Ensino Médio”, tema do nosso interesse. Foi realizada análise detalhada em 08 (oito) produções, que descrevemos no Quadro 2, denominado de Análise dos Trabalhos, sendo que foi construído com três colunas trazendo as seguintes informações: o nome do autor, o título e os objetivos.

**Quadro 2:** Análise dos trabalhos

AUTOR	TÍTULO	OBJETIVO
Elias Pedro Rosa	Ensino médio integrado: Desafios da articulação com a Educação Profissional no IFMG/SJE	1. Analisar os desafios da articulação entre a formação geral e a formação específica, no interior do Curso Técnico em Agropecuária (TA), oferecido pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Minas Gerais Campus São João Evangelista (IFMG/SJE), entre os anos de 2005 e 2014.
Maria Kelia da Silva	Novo ensino médio: das reações contextuais à escola interrompida	1. Discutir o processo de constituição contextual da norma da reforma do ensino médio que propõe o Novo Ensino Médio. 2. Refletir sobre as diversas reações das entidades científicas/educacionais, nos diversos contextos da produção das políticas, no processo de constituição da reforma do ensino médio. 3. Analisar as (re)ações dos docentes, diante das mudanças propostas pela reforma do ensino médio, visando a construção do processo de aprendizagem dos alunos. 4. Investigar a situação (desenvolvimento/interrupção/acoplamento) dos diversos projetos oriundos de ações governamentais apresentados para o ensino médio.

Marta Gisele Fagundes Dutra	A reforma do ensino médio e o direito à educação: uma abordagem jurídica e contextualizada da lei 13.415 de 2017	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Investigar as pretensões e os possíveis efeitos da Reforma do novo Ensino Médio aos jovens que possivelmente adentrarão ao Mundo do Trabalho no pós reforma, numa análise jurídica e contextualizada da Lei 13.415, de 2017 [...]</li> <li>2. Identificar as motivações dos estudantes ao optarem pelo Ensino Médio Integrado e sua relação com a proposta curricular do novo ensino médio: formar para mercado ou mundo do trabalho;</li> <li>3. Verificar a inserção ou não da Reforma no Ensino Médio na Educação Profissional e Tecnológica - EPT pela rede federal;</li> <li>4. Elaborar um Produto Educacional [...]</li> </ol>
José Arlen Beltrao de Matos	Novo Ensino Médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Examinar o processo desta reforma, buscando identificar os interesses e determinações que concorreram na sua proposição/tramitação/aprovação, bem como analisar o conteúdo político-pedagógico da proposta para o novo ensino médio.</li> </ol>
Debora Cristine Trindade Zank	Base Nacional Comum Curricular e o "novo" ensino médio: análise a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Refletir sobre os fundamentos utilizados para a articulação dessas propostas, bem como os principais objetivos e as possíveis consequências à juventude, especialmente aos que frequentam a escola pública, ou seja, aos filhos e filhas da classe trabalhadora.</li> </ol>
Glasielle Lopes de Carvalho Ribeiro	A produção de sentidos sobre itinerários formativos na reforma do ensino médio	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Compreender os itinerários formativos a partir da análise da Reforma do Ensino Médio como política educacional que se vincula à formação para o trabalho simples e flexível nos marcos do neoliberalismo;</li> <li>2. Discutir a relação entre os itinerários formativos e a ideologia neoliberal;</li> <li>3. Levantar e analisar documentos produzidos no contexto da aprovação da Reforma do Ensino Médio que expressam as vozes dos sujeitos que disputam políticas educacionais para o ensino médio, em particular, os itinerários formativos.</li> </ol>
Samara Taveira de Oliveira	A intensificação das políticas neoliberais na educação pública: a lei 13.415 de 2017 atende as demandas do novo mundo do trabalho precarizado sob os governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Analisar a Reforma do “novo” Ensino Médio, Lei n.º 13.415, de 2017, a partir de um diálogo com a Lei n.º 5.692, de 1971, no intuito de desconstruir o discurso de modernidade apresentado na promulgação da primeira, mostrando-a como mais um dispositivo que esvazia e desconstrói a educação pública para atender às demandas mercadológicas, precisamente, ao novo formato de trabalho, que é o precarizado.</li> </ol>
Luiza Batista de Jesus	A contrarreforma no ensino médio – a lei nº 13.415 e os impactos do ensino	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Analisar de forma crítica a Lei nº 13.415 da reforma do Ensino Médio.</li> </ol>

	profissionalizante na cidade de Iguatu – CE	<p>2. Analisar a concepção educativa atribuída ao ensino médio brasileiro em detrimento de interesses definidos pelo emaranhado existente entre educação-capital-estado;</p> <p>3. Entender a estruturação do ensino médio no Brasil através da Lei nº 13.415, discutindo as implicações na sua efetivação na esfera federal e os interesses político-pedagógicos que reproduzem e consolidam a mercantilização da educação;</p> <p>4. Averiguar a política da implantação do Ensino Médio Profissionalizante no Ceará, e por fim, analisar os impactos da política profissionalizante em uma escola estadual do município de Iguatu-Ceará.</p>
--	---------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: BDTD, disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>, 2020. Elaborado pelo autor (2021).

Quanto à metodologia utilizada nessas produções, identificamos que quatro pesquisadores utilizaram, em suas pesquisas, uma abordagem materialista histórica e dialética, baseadas nas teorias desenvolvidas por Karl Marx e Friedrich Engels, em uma perspectiva mais crítica da realidade, principalmente frisando o avanço neoliberal sobre as políticas públicas educacionais em países capitalistas periféricos, como o Brasil. E dois autores utilizaram a Abordagem do Ciclo de Políticas, de Ball e colaboradores, com um olhar mais centrado nos contextos de influência, da produção do texto e da prática de políticas públicas educacionais; outra valeu-se da Análise Documental e Bibliográfica e o último autor realizou Análise Documental.

Verificamos, quanto aos objetivos propostos, que os trabalhos analisados tinham como escopo a investigação do Novo Ensino Médio sobre um determinado aspecto. Analisamos que os objetivos buscavam respostas para introdução de uma nova norma jurídica que afeta um grande número de pessoas, alunos, professores e governos estaduais, que chegou às instituições de ensino públicas e privadas de Ensino Médio. Todos os trabalhos realizaram investigações direcionadas às escolas públicas.

Os objetivos propostos nesses trabalhos tinham, em geral, preocupação em responder questões relativas à Lei nº 13.415/2017, seu contexto de criação, sua história, suas possibilidades enquanto norma jurídica e, principalmente, suas consequências para a atividade escolar e docente; analisar os currículos, os itinerários formativos, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM), a preocupação de como os institutos federais podem ser afetados pelas reformas no Ensino Médio.

As discussões presentes nos trabalhos trataram da influência do mercado sobre o Estado, o avanço das políticas neoliberais sobre políticas públicas em países capitalistas periféricos, a formação profissional e o tipo de juventude que se pretende formar nas instituições públicas de educação, em tempos de grandes mudanças estruturais no modelo de ocupação laboral, em um futuro próximo com menos empregos formais, e mais desregulamentação e fim do modelo de estado de bem-estar social.

Quanto aos autores mais utilizados como referências nos trabalhos pesquisados, destacaram-se: Maria Ciavatta citada por três vezes; Jefferson Mainardes, István Mészáros e Elizabeth Macedo foram citados quatro vezes; Paulo Freire, Alice Casimiro Lopes, Theresa Maria Freitas Adrião e Acácia Zeneida Kuenzer foram referenciados seis vezes, respectivamente; Celso João Ferreti e Luiz Carlos Freitas foram lembrados por sete vezes cada um; Dermeval Saviani foi citado nove vezes; Marise Nogueira Ramos e Stephen Ball foram citados dez vezes; Karl Marx foi citado onze vezes; Gaudêncio Frigotto foi citado quatorze vezes e Mônica Ribeiro da Silva foi citada dezesseis vezes.

Os documentos legais mais abordados nos trabalhos foram a Constituição Federal de 1988, a Medida Provisória n.º 746/2016, que instituiu o Novo Ensino Médio, a Lei n.º 9.394/1996, que institui as Diretrizes e Bases da Educação, a Resolução n.º 4, de 17 de dezembro de 2018, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM), a Lei n.º 13.415/2017, lei que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, entre outras alterações.

Também foram citados, em vários trabalhos, os manifestos contra a MP n.º 746/2016, de entidades como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, a Associação Brasileira de Hispanistas - ABH, a Associação Brasileira de Professores de ABPEC, a Associação de Professores de Filosofia e FAPFFB, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE, a Associação de Linguística Aplicada do Brasil - ALAB, a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais - ABECS, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd.

Assim como, as instituições privadas mais citadas nos trabalhos foram: Instituto Ayton Senna, Todos pela Educação, Unesco, Banco Mundial; e instituições públicas mais lembradas: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Casa Civil e Senado Federal.

Contudo, verificamos que em todos os trabalhos analisados há críticas à política pública educacional do Novo Ensino Médio; primeiro, por não ter sido discutida amplamente com

sociedade e, principalmente, com as instituições, associações e demais entidades da área de educação pública; segundo, pelo seu formato autoritário como medida provisória, ato unilateral da Presidência da República.

### Conclusões

A investigação foi realizada nas produções em dissertações e teses sobre a temática Novo Ensino Médio (NEM), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), sendo, de modo mais detalhado, em 08 (oito) produções, por meio da análise de conteúdo, segundo pressuposto de Bardin (1977).

Apontamos que os trabalhos fazem críticas à política educacional do NEM, que nasceu de forma autoritária, abrupta, subordinada às organizações privadas e outros organismos multilaterais, resultando em ruptura institucional sem base teórica e não houve diálogo com os envolvidos diretamente com a educação pública brasileira.

Em decorrência, o NEM foi planejado e concebido com influências de fundações privadas ligadas ao setor financeiro, que além do lucro têm interesse na manutenção das desigualdades sociais, políticas e econômicas, não permitindo a possibilidade de mudanças, na vida de milhões de jovens uma vez que apresentam ou privilegiam apenas um caminho, o mercado de trabalho.

### Referências

- BAIRROS, Mariângela e MARCHAND, Patrícia. (Orgs.) **Ensino Médio: Desafios e Contradições** [Recurso eletrônico] 1ed. – Porto Alegre, CirKula, 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- BOTH, Evandro. **Projetos que colocam em risco a integração curricular: um desafio para o Ensino Médio Integrado**. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, 2019.
- BUHRING, Cláudia. **O Princípio do Ensino pela Pesquisa na Proposta do Ensino Médio Politécnico - Rio Grande Do Sul** 17/06/2015. Mestrado em Ensino Instituição de Ensino: Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social - FUVATES, Lajeado Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Univates. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Histórico**. Brasília, s/d.a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico> Acesso em: 05 jan. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Ensino Médio**. Brasília, s/d.c. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio> Acesso em: 05 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017a. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm) Acesso em: 26 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 15, de 15 de dezembro de 2017**.

Aprova a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Disponível em:

[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECPN152017.pdf?query=BNCC](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN152017.pdf?query=BNCC) Acesso em: 05 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 02, de 22 de dezembro de 2017**.

Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 2017b. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP22DEDEZE MBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP22DEDEZE MBRODE2017.pdf) Acesso em: 05 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º CNE/CP 1570/2017**. Brasília, 2007c.

Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMB RODE2017.pdf> Acesso em: 05 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 26 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em: 26 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**.

Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm) Acesso em: 26 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**.

Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação e dá outras providências. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm) Acesso em: 26 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm) Acesso em: 13 mar. 2022.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei n. 6.840 de 2013.** Da comissão especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio 2013.

CARMO, João dos Santos; PRADO, Paulo Sérgio Teixeira do. Apresentação de trabalho em eventos científicos: comunicação oral e painéis. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 9, n. 1, p. 131-142, 2005.

CASAGRANDE, Ana Clara. **Gestão Pública da Educação Paulista: a carreira docente e o Novo Ensino Médio.** Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho. Biblioteca Depositária: IB- Rio Claro. 2016.

CRUZ, Lauro Rafael; NEGRÃO, Alice Raquel Maia; ABREU, Meriane Conceição Paiva. Concepções e perspectivas à Educação Física na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio no Brasil. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 62, p. 01-17, abril/junho, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2020e66752> Acesso em 03 fev. 2022.

DUTRA, Marta Gisele Fagundes. **A Reforma do Ensino Médio e o Direito à Educação: uma abordagem jurídica e contextualizada da Lei 13.415 de 2017.** Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, Campus Curitiba, 2018.

FARIAS, Mateus Pinheiro de. **Educação Criativa: limites e possibilidades em uma escola de ensino médio.** 01/04/2020 214 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: BCE UnB. 2020.

FERRETI, João Celso. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Ensino de Humanidades**, Estudos Avançados, 32, (93), 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152508/149019> Acesso em: 05 mar. 2022.

FERRETI, João Celso; SILVA, Mônica Ribeiro da. Dos embates por hegemonia e resistência no contexto da reforma do Ensino Médio. **Trabalho Necessário**. v.17, nº 32, jan-abr., 2019.

FILHO, Nourmirio Bittencourt Tesseroli. **O estudo do direito constitucional nas escolas públicas e privadas do (novo) Ensino Médio: a busca por um ideal democrático com vista ao exercício da cidadania plena e ao aperfeiçoamento do educando como pessoa humana.** Mestrado em Direitos Humanos e Políticas Públicas. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.

GONÇALVES, Adão Luciano Machado. **A Filosofia na e da reforma do novo ensino médio como expressão da dualidade reificada.** Mestrado em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, RJ, 2019.

KUENZER, Acacia Zeneide. Trabalho e Escola: A Flexibilização do Ensino Médio no Contexto do Regime de Acumulação Flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº 139, p. 331-354, Abr.-Jun., 2017. Disponível em:

[https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/188711/2706%20Kuenzer\\_2017%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/188711/2706%20Kuenzer_2017%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Acesso em: 05 mar. 2022.

JESUS, Luiza Batista de. **A contrarreforma no Ensino Médio. A Lei nº 13.415 e os impactos do ensino profissionalizante na cidade de Iguatu-CE.** Mestrado em Educação e Ensino (MAIE). Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte Campus Itaperi-UECE, 2020.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa.** O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Tradução: Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina, PR: Editora Planta, 2004.

MARTINS, Eliezer Alves; FERREIRA, Maira; DIAS, Lisete Funari. Reformas curriculares em contexto de influência e de produção de texto: proposições para o ensino de ciências no ensino médio. **Pesquisa e Debate em Educação**, 9(1), p. 620–643, 2019. Disponível em <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31133> Acesso em 03 fev. 2022.

MATOS, José Arlen Beltrão de. **Novo Ensino Médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na Educação Física.** Doutorado em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, Vozes, 2002.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni M.B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. p. 154-164.

MOROSINI, Marília; SANTOS, Priscila Kohls e BITTENCOURT, Zoraia. Estado do Conhecimento: Teoria e Prática. Curitiba – PR: CRV, 2021.

OLIVEIRA, Samara Taveira de. **A Intensificação das Políticas Neoliberais na Educação Pública: a lei 13.415 de 2017 atende as demandas do novo mundo do trabalho precarizado sob os governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro.** 08/06/2020. Mestrado em Educação e Ensino (MAIE) Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Professor Antônio Martins Filho- Campus Itaperi-UECE. 2020.

PINTO, Marcelo Barbosa. **Flexibilização Curricular: a proposta do Ensino Médio Inovador e a profissionalização do ensinar.** Mestrado em Ensino. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2016.

RAUTH, Viviane Maria. **Implicações do Programa Ensino Médio Inovador no ensino de Biologia, Física e Química nas escolas estaduais de Curitiba.** Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

RIBEIRO, Glásiele Lopes de Carvalho. **A produção de sentidos sobre itinerários formativos na reforma do ensino médio'** 06/03/2020 142 f. Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais. Universidade do Estado do Rio De Janeiro, São Gonçalo. Biblioteca Depositária: UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D. 2020.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1073).** 40.ed. Petrópolis - RJ. Editora Vozes, 2014.

ROSA, Elias Pedro. **Ensino Médio Integrado: desafios da articulação com a educação profissional no IFMG/SJE.** Mestrado Profissional em Educação Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2017.

SANTOS, Marcio Antonio Raiol dos; SANTOS, Carlos Afonso Ferreira dos; SERIQUE, Nádia dos Santos; LIMA, Rafael Rodrigues. Estado da Arte: aspectos históricos e fundamentos teórico-metodológicos. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v.8, n.17, p. 202 -220, ago. 2020. Disponível em:

<https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/215/202> Acesso em: 30 jan. 2022.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Competências: a Pedagogia do “Novo Ensino Médio”** Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003. Disponível em:

<https://observatorioensinomedio.files.wordpress.com/2014/02/monica-r-silva-tese-competencia-a-pedagogia-do-novo-ensino-mc3a9dio.pdf> Acesso em: 06/03/2022

SILVA, Mônica Ribeiro da. **A Reforma do Ensino Médio em tempos de Pandemia**.

Encontros "ao vivo" para reflexões sobre Educação e Capitalismo no contexto de pandemia e crise política. Debate realizado pela Prof<sup>a</sup>. Dra. Mônica Ribeiro da Silva (UFPR) em 12/06/2020. Tema: "A Reforma do Ensino Médio em tempos de Pandemia". Mediação: Prof. Dr. Dante Henrique Moura (PPGEP/IFRN).

<https://www.youtube.com/watch?v=Ig6PDSytkpE&t=2618s> Acesso em: 17/11/2021

### **SOBRE O/AS AUTOR/AS**

**Pedro Ricardo Camargo da Rosa**. Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências – PPGE Ci da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA. Membro do GRUPI (Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação). Contribuição de autoria: levantamento dos dados, análise dos dados, redação, revisão inicial da escrita do texto - <http://lattes.cnpq.br/5290866705095477>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8346-5329>

**Helenara Plaszewski**. Doutora em Educação pela UFPel. Docente na Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Membro do GRUPI (Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação). Contribuição de autoria: análise dos dados, redação, revisão da escrita do texto - <http://lattes.cnpq.br/0501305200912745>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7114-7542>

**Elena Maria Billig Mello**. Doutora em Educação pela UFRGS. Docente na Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA. Líder do grupo GRUPI (Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação). Contribuição de autoria: análise dos dados, redação, revisão final da escrita do texto - <http://lattes.cnpq.br/7336897624367746>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0366-3021>

### **Como citar este artigo:**

ROSA, Pedro Ricardo Camargo da.; PLASZEWSKI, Helenara; MELLO, Elena Maria Billig. Estado do conhecimento: pesquisas sobre o Novo Ensino Médio. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. X n. X, 202x. DOI: 10.22481/praxisedu.vXXiXX.XXXX