



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ESTADO E SOCIEDADE**

**O NOVO ENSINO MÉDIO E OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DO DCRB:  
ESTUDO DE CASO NO COLÉGIO ESTADUAL HOMERO PIRES DE PRADO/BA**

**Clélia Aparecida Henriqueta dos Santos Malheiro**  
**Orientadora:** Profa. Dra. Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito

PORTO SEGURO - BA

2023

**Clélia Aparecida Henriqueta dos Santos Malheiro**

**O NOVO ENSINO MÉDIO E OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DO DCRB:  
ESTUDO DE CASO NO COLÉGIO ESTADUAL HOMERO PIRES DE PRADO/BA**

Dissertação de mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade, da Universidade Federal do Sul da Bahia, como requisito para obtenção do Título de Mestra.

Orientadora: Dr<sup>a</sup> Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito

Linha de Pesquisa, Sociedade, Cultura e Ambiente.

PORTO SEGURO - BA

2023

**Catálogo na Publicação (CIP)**  
**Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)**  
**Sistema de Bibliotecas (SIBI)**

M249n Malheiro, Clélia Aparecida Henriqueta dos Santos, 1970 -  
O Novo Ensino Médio e os itinerários formativos do DCRB: estudo de caso  
no Colégio Estadual Homero Pires de Prado/BA. / Clélia Aparecida Henriqueta  
dos Santos Malheiro. – Porto Seguro, 2023.  
131 f.

Orientadora: Profa. Dra. Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia. Centro de  
Formação em Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em  
Estado e Sociedade. Campus Sosígenes Costa.

1. Novo Ensino Médio. 2. Políticas Educacionais. 3. Itinerários Formativos. 4.  
Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB). I. Brito, Eliana Póvoas  
Pereira Estrela. II. Título.

CDD – 373.19

### Ata de Defesa Pública de Mestrado

Aos 26 dias do mês de setembro do ano de 2023, às 09h00min, via webconferência através da sala virtual com link de transmissão <https://conferenciaweb.rnp.br/webconf/csc-1> reuniram-se as/os membras/os da banca examinadora composta pelas/os docentes Dr./a. Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito (presidente da banca), Dr./a. Álamo Pimentel Gonçalves da Silva (membro/a interno/a), Dr./a. Maria Nalva Rodrigues Araújo Bogo (membro/a externo/a), Dr./a Gean Paulo Gonçalves Santana (membro/a externo/a), a fim de arguirem o/a mestrando/a **Clélia Aparecida Henriqueta Dos Santos Malheiros** na defesa de sua dissertação, cujo trabalho de pesquisa intitula-se “O Novo Ensino Médio e os Itinerários Formativos do DCRB: Estudo de Caso no Colégio Estadual Homero Pires de Prado/BA.” Aberta a sessão pelo/a presidente da banca, coube ao/à candidato/a, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, sendo em seguida questionado/a pelos/as membros/as da banca examinadora, tendo dado as explicações que foram necessárias.

As/Os membras/os da banca consideraram a dissertação:

- (  ) Aprovada                      ( ) Aprovada com modificações  
( ) Não aprovada, devendo ser realizada nova defesa no prazo de \_\_\_\_ meses.

**Recomendações da Banca:** \_\_\_\_\_

#### Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente



ELIANA POVOAS PEREIRA ESTRELA BRITO

Data: 26/09/2023 12:39:08-0300

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

Prof./a. Dr./a . Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito  
(UFSB / PPGES) *Presidente da banca*

Documento assinado digitalmente



ALAMO PIMENTEL GONCALVES DA SILVA

Data: 26/09/2023 16:26:20-0300

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

Prof. Dr./a. x Álamo Pimentel Gonçalves da Silva  
(UFSB/PPGES) *Membro/a interno/a*

Prof./a Dr./a Maria Nalva R. A. Bogo  
(UNEB) *Membro/a externo/a*

*gean paulo gonzales santana*

---

Prof./a. Dr./a. Gean Paulo Santana  
(UNEB) Membro/a externo/a

*Clélia Aparecida Henriqueta dos Santos Malheiros*

---

Clélia Aparecida Henriqueta Malheiros  
*Candidato/a*

Webconferência, 26 de setembro de 2023.

### **Recomendações da Banca:**

A banca recomenda, após pequenos ajustes, que a dissertação seja publicada.

---

Documento assinado digitalmente

**gov.br**

ELIANA POVOAS PEREIRA ESTRELA BRITO

Data: 26/09/2023 12:39:08-0300

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

---

Prof./a. Dr./a . Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito  
(UFSB / PPGES) *Presidente da banca*

Anísio Teixeira foi claro ao posicionar em sua defesa de que educação não é privilégio, educação não é mercadoria, educação é uma ação primordial do estado, quando se pensa em promoção de cidadania e de construção de uma sociedade melhor (BAHIA, 2021, p.72).

## AGRADECIMENTOS

Quando acreditamos no sonho, ele pode se tornar realidade. Assim foi o Mestrado em minha vida! Passar, estudar e construir conhecimentos por meio das leituras. Construir este trabalho é algo de grande valia para mim, mesmo diante das dificuldades. Não hesitei nem amedrontei, porque acreditei que, para além de sonhar, temos que persistir e confiar em nós mesmos.

À minha orientadora, Dr<sup>a</sup> Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito, por me presentear com a oportunidade de ser sua orientanda, pela sapiência e pelas excelentes contribuições que abrilhantaram o meu estudo. Muito obrigada!

Ao meu esposo, Ernesto Pegas Malheiro, companheiro de todos os momentos, por sua paciência comigo, diante das minhas impaciências e ausências em longos estudos que o Mestrado exigia/exige.

Aos meus filhos queridos, Matheus Henriqueta Souza e Emanuel Santos Malheiro, pelo carinho e compreensão, pelos momentos ausentes, mas transbordante de amor por vocês.

Ao meu pai, Maurício Gonçalves dos Santos, amoroso, cuidadoso e muito preocupado com os momentos que ausentei da família, focada nos estudos, mas confiava que daria conta do trabalho e perguntava todos os dias: “Que dia este trabalho acaba?” “Você vai precisar deste trabalho para dar aula?”, sempre preocupado comigo.

À minha mãe, Júlia Henriqueta dos Santos, com o seu olhar admirador e protetor, dizendo: “Vai em frente! Tudo que é de grande importância nesta vida não é fácil, e eu acredito que você vai conseguir com a sua ousadia e coragem”. Obrigada, mãe, por acreditar em mim!

Aos meus amigos/as e filhos/as que a vida me deu, Danilo Laranjeira de Jesus e Daniele Rodrigues, que me ajudaram muito e contribuíram dando força em todos os momentos de angústia nesse caminhar. Gratidão!

À minha amiga de sempre, Ruby Leandro, que me incentivou e motivou para estudar.

À UFSB e ao seu quadro docente do Mestrado e Doutorado, que trouxeram saberes vários/outros e transformaram a minha percepção de vida, a minha história, o meu aprendizado em algo bastante significativo.

## RESUMO

Esta pesquisa se insere no campo das reformas educacionais e tem como objeto de análise a implantação dos Itinerários Formativos propostos pelo Novo Ensino Médio (NEM) e pelo Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB). A Lei 13.415/17 alterou a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 e propôs uma parte mais flexível para o currículo brasileiro, visando uma nova proposta pedagógica e um novo fazer curricular por meio dos Itinerários Formativos, onde os educadores terão que desenvolver os componentes obrigatórios de aprofundamento e componentes específicos de forma interdisciplinar. Trata-se de uma pesquisa que almeja compreender como serão implantados os Itinerários Formativos nas 04 (quatro) áreas de conhecimento, no contexto da prática educacional do Novo Ensino Médio, no Colégio Estadual Homero Pires (CEHP), de Prado/BA. Buscou-se com ela entender a chegada do Novo Ensino Médio, perfazendo a síntese do percurso histórico dessa etapa de ensino, desde a LDB 4024/61 até a LDB 9394/96, bem como apresentar o NEM no Brasil e na Bahia, trazendo o contexto do DCRB, a trajetória da educação de Prado e da implantação dos Itinerários Formativos no CEHP. Trouxe como técnica de pesquisa as observações no cotidiano escolar, conversas informais, questionário estruturado, entrevistas semiestruturadas e estudo de casos referentes à pesquisa dos Itinerários Formativos. O presente estudo se apoiou nos autores Ball e Mainardes (2006), no que se refere às políticas educacionais vinculadas à análise dos contextos políticos, das influências e das práticas, visando uma educação pública de qualidade. Possui como base de estudo, também, a análise do ciclo das políticas de Ball e Bowe (1992), e fundamentou-se na abordagem das práticas educativas de Lessard (2016). A pretensão era que, com o resultado deste estudo, partindo da matriz curricular do NEM na Bahia, os educadores compreendessem os objetivos da implantação dos ITF e suas possíveis contribuições para uma educação integral.

**Palavras-chave:** Novo Ensino Médio. Políticas Educacionais. Itinerários Formativos. Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB).



## ABSTRACT

This research is inserted in the field of educational reforms and has as its object of analysis the implementation of the Formative Itineraries proposed by the Novo Ensino Médio (NEM) (New Brazilian High School) and by the Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB). The Law 13.415/17 amended the Education Guidelines and Basis Law 9.394/96 and proposed a more flexible part for the Brazilian curriculum, aiming at a new pedagogical proposal and a new curriculum through Formative Itineraries, where educators will have to develop the mandatory components and specific components in an interdisciplinary way. This is a research that aims at understanding how the Formative Itineraries will be implemented in the 04 (four) areas of knowledge in the context of the educational practice of the NEM at Colégio Estadual Homero Pires do Prado (CEHP) / BA. It also seeks to understand the arrival of the New Secondary School, summarizing the historical course of Secondary Education from LDB 4024/61 to LDB 9394/96, presenting the NEM in Brazil and Bahia, bringing the context of the DCRB, the trajectory of education at Prado and the implementation of Training Itineraries at CEHP. It will bring as a research technique observation in the school routine, informal conversations, half structured questionnaire and a case study referring to the research of Formative Itineraries. The study is based on the authors Ball and Mainardes (2006), with regard to educational policies linked to the analysis of political contexts, influences and practices aimed at the quality of public education. It is also based on the analysis of the policy cycle by Ball and Bowe (1992) and is based on the approach of educational practices by Lessard (2016). It is hoped that with the result of this study, based on the curricular matrix of the NEM in Bahia, educators will understand the objectives of the implementation of the ITF and their possible contributions to a complete education.

**Keywords:** New Brazilian High School. Educational politics. Formative Itineraries. Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB).

**LISTA DE SIGLAS**

ACC	Atividades Curriculares Complementares
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AVDs	Atividades de Vida Diária
AVPs	Atividades de Vida Prática
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEE-BA	Conselho Estadual de Educação da Bahia
CEHP	Colégio Estadual Homero Pires
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
DOU	Diário Oficial da União
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EMITec	Ensino Médio com Intermediação Tecnológica
FGB	Formação Geral Básica
GEHP	Grupo Escolar Homero Pires
GT	Grupos de Trabalho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ITF	Itinerários Formativos
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
MST	Movimento Sem Terra
NEM	Novo Ensino Médio
NTE	Núcleo Territorial de Educação
PAIF	Plano de Ação para Orientação às Escolas e Acompanhamento da Implantação de Itinerários Formativos
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola

PIIF	Propostas de Implantação de Itinerários Formativos
PL	Projetos de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEC/BA	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
SIGEduc	Sistema Integrado de Gestão da Educação
SMEP	Secretaria de Educação Municipal do Prado
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

**LISTA DE TABELAS**

<b>Tabela 1:</b> Divulgação dados da educação infantil, ensino fundamental I e II, ensino médio, EJA e educação especial.....	61
<b>Tabela 2:</b> Taxa de rendimento das escolas no município de Prado.....	65
<b>Tabela 3:</b> Censo Escolar da Educação Básica. ....	72
<b>Tabela 4:</b> Docentes das 4 áreas de conhecimento do CEHP. ....	74
<b>Tabela 5:</b> Cronograma de Implementação do Novo Ensino Médio. ....	91
<b>Tabela 6:</b> Cronograma de Estudos da DCRB. ....	96
<b>Tabela 7:</b> Professores participantes do questionário. ....	98
<b>Tabela 8:</b> Matriz do Ensino Médio, de tempo parcial. ....	130
<b>Tabela 9:</b> Matriz Curricular Do Novo Ensino Médio.....	131

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Marcos legais até o Novo Ensino Médio na Bahia.....	49
<b>Figura 2:</b> Marcos legais até o Novo Ensino Médio na Bahia.....	50
<b>Figura 3:</b> Marcos legais até o Novo Ensino Médio na Bahia.....	50
<b>Figura 4:</b> Mapa da Bahia destacando a cidade do Prado.....	59
<b>Figura 5:</b> Montagem de imagens da fachada e entrada do Colégio Estadual Homero Pires...	73
<b>Figura 6:</b> Mapa mental do ITF Leituras de Mundo construído pelos docentes de Linguagens. .....	79
<b>Figura 7:</b> Mapa mental do ITF de Matemática chamado ‘Matemática na vida’ feito pelos docentes de Matemática.....	80
<b>Figura 8:</b> Mapa mental do IF Ciências da Natureza construído pelos docentes. ....	82
<b>Figura 9:</b> Mapa mental do IF Ciências Humanas e Sociais Aplicadas construído pelos docentes. ....	83

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. DA MINHA HISTÓRIA DE VIDA À INVESTIGAÇÃO DO ENSINO MÉDIO.....	22
3. O PERCURSO HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL.....	28
3.1 Breve síntese do Ensino Médio no Brasil: Da LDB 4024/61 à LDB 9394/96 .....	28
4. O NOVO ENSINO MÉDIO NO BRASIL.....	39
4.1 Contextualização do Novo Ensino Médio .....	41
5. A CHEGADA DO NOVO ENSINO MÉDIO NA BAHIA .....	47
5.1 Os Itinerários Formativos do DCRB .....	53
6. CAMINHANDO NAS AREIAS HISTÓRICAS E EDUCACIONAIS DO PRADO - BA	59
6.1 A Educação Pradense, no âmbito Municipal e Estadual.....	60
6.2 O Novo Ensino Médio no Colégio Estadual Homero Pires – Prado/BA.....	72
6.3 A observação do NEM e os ITF no CEHP .....	76
7. A METODOLOGIA: ESTUDO DE CASO DO NEM E OS ITF, NO CEHP.....	86
7.1 O olhar da educadora como pesquisadora .....	87
7.2 Análise dos dados da pesquisa.....	90
7.3 Questionário estruturado.....	97
7.4 Entrevista semiestruturada .....	108
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	116
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	119
10. APÊNDICES .....	129
11. ANEXOS.....	130

## 1. INTRODUÇÃO

A democracia brasileira é ainda muito jovem, quando comparada a outras já consolidadas na América Latina. O impedimento da presidente Dilma Rousseff, em 2016, foi também um duro golpe à nossa democracia, haja vista que as articulações e as forças hegemônicas se organizaram para que, posteriormente, houvesse um desmantelamento do Estado, construindo políticas de estado mínimo, iniciadas com Michel Temer e seguidas com grande voracidade pelo então presidente Jair Messias Bolsonaro (2018-2022).

Nesse contexto político brasileiro, havia a necessidade de mudança na política dentro do País para que a democracia pudesse retornar para o povo. Entretanto, é sabido que, para construção de uma sociedade democrática, o desenvolvimento de uma educação que seja libertadora e formadora de cidadãos críticos-reflexivos que compreendam a realidade que os circundam e que, a partir disso, aspirem mudanças, é de fundamental importância e, em muitas democracias, é o ponto nevrálgico da manutenção das mesmas. Destarte, o estabelecimento de um novo projeto de ensino médio pode impactar as próximas gerações, se esse for esvaziado das áreas específicas, principalmente das áreas das Ciências Humanas, que são de suma importância para formação crítica dos estudantes. Com isso, tornam-se preocupantes os momentos que passamos e que afrontaram a democracia brasileira. Por meio da educação, acredita-se que se pode fazer um país democraticamente mais forte.

Com todas as transformações no âmbito educacional, e no que se refere ao Ensino Médio no Brasil, especificamente na Bahia e no município de Prado, em 2020, após a minha remoção de uma escola-piloto do Novo Ensino Médio – usa-se o termo “escola-piloto” para as primeiras escolas (565) que receberiam a implantação do Novo Ensino Médio na Bahia - me fizeram refletir acerca das mudanças que estavam por acontecer, em 2022, com a inserção dos Itinerários Formativos. Tendo em vista os transtornos causados ao Ensino Médio, naquele período vivenciado em uma escola-piloto, me senti desafiada a pesquisar mais a fundo acerca dessa temática, sobretudo no que se refere aos Itinerários Formativos (doravante IFs) para esta modalidade de ensino. Apliquei-me aos estudos pertinentes a tais alterações no currículo do Ensino Médio, no intuito de compreender como seria feita a implantação dos IFs no contexto escolar de 2023, sabendo que o Ensino Médio, historicamente, é o gargalo da educação básica.

Diante dos acontecimentos atuais referentes ao Ensino Médio, faz-se necessário um percurso histórico para compreender todas as mudanças ocorridas na educação, desde a 1ª LDB 4024/61, até a vigente Lei 9394/96. Iniciamos esse trajeto com o fim do período Vargas e sua ditadura do Estado Novo, de 1937 a 1945, e entre 1945 e 1964, em que o Brasil viveu um

período de “política aberta” entre duas ditaduras. “Aberta, no sentido de que não havia controle total do poder político por uma pessoa ou grupo e havia uma forma reduzida de democracia em vigor” (BETHEL, 2008, p. 87).

Posteriormente à queda da ditadura de Getúlio Vargas, foi promulgada a quarta Constituição da República Brasileira, em 1946, cujo texto informava que era atribuição da União “fixar as diretrizes e bases da educação nacional”. A proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que foi enviada ao Congresso pelo Governo, foi debatida por longos anos e, *a posteriori*, foi modificada, sofrendo alterações, até conseguir aprovação em meados de 1961 (NASCIMENTO, 2007). E assim, surge a 1ª LDB 4024/61, em que o ensino médio era ministrado, conforme o art. 34, em dois ciclos: o ginásial e o colegial. “Ambos abrangiam o ensino secundário e o ensino técnico profissional (industrial, agrícola, comercial e de normal – formação docente)” (NASCIMENTO, 2007, p. 82). Tratava-se do ensino propedêutico e profissionalizante. Suas diferenças se davam conforme as classes sociais, dentro dos padrões ditatoriais.

Após dez anos, surge a segunda LDB, a 5.692/71, que dá continuidade ao dualismo estrutural, enfatizando a questão econômica do momento e, notadamente, o ensino voltado à ditadura militar. Assim, tivemos duas LDBs no regime ditatorial e com algumas segregações raciais, de classes, de gênero, econômicas e políticas, no âmbito educacional. Essa segunda Lei modificou a organização do ensino brasileiro, instituindo a obrigatoriedade da conclusão do primário, fixado em oito anos, e os termos “1º grau e 2º grau” começaram a ser empregados, caracterizando, portanto, a reforma para o ensino médio. Também, nessa segunda fase escolar, buscou-se transmitir ao ensino médio um caráter técnico, de profissionalização, por anuência do governo militar que conduzia o país. Essa ideia continuou prevalecendo até 1982 (ARAÚJO, 2017).

Com a redemocratização e as discussões sobre a atual Constituição de 1988, as primeiras LDBs foram consideradas defasadas, dando início a longos debates, resultando na atual LDB, aprovada em dezembro de 1996. Essa nova e atual LDB 9394/96 trouxe algumas modificações curriculares para o Ensino Médio. Para compreender a mudança aligeirada no Ensino Médio e o que estava acontecendo nos anos 1980 e 1990 no Brasil e no mundo, que antecederam o Novo Ensino Médio, menciona-se Leithwood, Jantzi e Mascall (1999):

O final dos anos de 1980 e os anos de 1990 corresponderam ao fim da Guerra Fria, à aceleração da globalização da atividade financeira, à automação e terceirização da atividade manufatureira, à perda de muitos empregos nos países ocidentais, à criação de grandes conjuntos comerciais transnacionais, a uma maior internacionalização das comunicações e da cultura, a um pluralismo religioso e político mais afirmado, ao



surgimento de novas tecnologias da informação e da comunicação, ao desenvolvimento exponencial de novos conhecimentos, tais como as neurociências, bem como a uma dominação incontestável do liberalismo econômico. (LEITHWOOD; JANTZI; MASCALL, 1999 *apud* LESSARD, 2016, p. 36

Considerando as profundas mudanças impulsionadas pelo neoliberalismo, viu-se a necessidade da reconfiguração e estruturação dos documentos que regem a educação. Assim, criou-se um documento para nortear a educação básica dentro da LDB 9394/96: os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) que, em conformidade com o inciso II do art. 208, apregoa: “a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (PCNEM, 2000, p. 9). Em seguida, a Emenda Constitucional nº 14/96 alterou a citação desse inciso, sem modificar o sentido da redação original, registrando no texto constitucional: “a progressiva universalização do ensino médio gratuito” (BRASIL, 1996b, s/p). A Constituição Federal, deste modo, adjudica a esse nível de ensino o “estatuto de direito de todo cidadão” (BRASIL, 1988, s/p).

Dessa forma, os parâmetros nortearam a educação para que ela fosse contextualizada, evitando a compartimentalização e incentivando a visão crítica dos estudantes, bem como a sua capacidade de aprender. Além disso, orientaram os educadores, buscando novas abordagens e metodologias. Assim, há relevância nos PCN do Ensino Médio, pois as suas orientações são fundamentais para essa modalidade de ensino. Portanto, os objetivos prontos contidos em seu bojo para a aplicabilidade em sala de aula não deveriam ser engessados, devendo ser flexíveis de acordo à realidade da escola.

Com o intuito de melhorias na Educação Básica, ainda no ano de 2012, o Ministério da Educação, através do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), reorganizou as diretrizes curriculares para um amplo alcance nacional, por meio da Resolução Nº 2, que anuncia nos artigos 7º e 8º:

Art.7º A organização curricular do Ensino Médio tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais.

Art.8º O currículo é organizado em áreas de conhecimento, a saber: I - Linguagens; 2 II - Matemática; III - Ciências da Natureza; IV - Ciências Humanas.

§ 1º O currículo deve contemplar as quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos.

Essa nova concepção para as políticas curriculares nacionais busca aprofundar e contextualizar o currículo do Ensino Médio daquele período, que ainda deixa algumas

fragilidades que necessitam ser superadas, iniciando, assim, a construção de uma nova Base Nacional Comum Curricular a (BNCC). Para Silva (2019, p. 86),

A Base referente ao Ensino Médio foi finalizada nos princípios de 2018. No ato da entrega da BNCC (Ensino Médio) ao Conselho Nacional de Educação, o então ministro da Educação, Mendonça Filho, afirmou: “a entrega da BNCC do Ensino Médio é mais uma etapa que concluímos de acordo com o Plano Nacional de Educação e atendendo à própria Constituição Federal, uma mudança de parâmetro importante para a educação do país”. De acordo com o Ministério da Educação (2018), a implementação da Reforma no Ensino Médio empreende mudanças no ensino brasileiro que coloca o país em consonância com países que são referência de educação no mundo.

A BNCC permitiu novas perspectivas ao ensino médio, e trouxe ainda outras mudanças no que viria a culminar no Novo Ensino Médio.

O documento vai permitir a implementação da Reforma do Ensino Médio, que tem como ponto central a flexibilização dos currículos. Após discutido e aprovado, o documento vai nortear os currículos dessa etapa escolar e também servirá como referência para a formação dos professores do ensino médio, para os livros didáticos e, futuramente, para as avaliações. [...] A nova lei flexibilizou a estrutura curricular do ensino médio, ao mesmo tempo em que determinou o aumento da sua carga horária de 2,4 mil horas (o equivalente a quatro horas de aula por dia, em média) para 3 mil horas (o equivalente a cinco horas diárias, em média). Com as mudanças, o modelo brasileiro para o ensino médio se aproxima daqueles adotados nos países que são referência de educação no mundo. Os alunos devem cobrir toda a BNCC em, no máximo, 1,8 mil horas. O tempo restante deve ser dedicado ao aprofundamento no itinerário formativo de escolha do estudante (BRASIL, 2018, s/p).

Para essa nova estrutura curricular, é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que perfaz a formação geral básica. As determinações dessa implantação sugerem a diminuição da carga horária em cada disciplina das áreas de conhecimento, passando a trabalhar com competências e habilidades nos componentes curriculares. Todas essas modificações no contexto educacional trouxeram transtornos aos educadores, pois estes, diante desta situação, foram obrigados a aceitar e se adequar, forçosamente, ao que lhes era imposto dentro da parte diversificada do novo currículo, que são os eixos estruturantes, eletivas e ITF.

Soma-se também a proposição da BNCC ao golpe na gestão da presidenta Dilma Roussef (2016), como fatores que impulsionaram a implantação do Novo Ensino Médio. Na ocasião, assume o seu vice-presidente, Michel Temer (2016) que, no apagar das luzes de seu mandato, lança o Projeto de Lei 6840. Em seguida, é criada a Medida Provisória - MP 746/16, que dá origem à Lei 13415/17 para o novo Ensino Médio.

Esta lei modifica toda a matriz curricular, diminui a base comum curricular, e acrescenta a parte diversificada com as eletivas e os ITF. Para Hawthorne (2017):

Apesar dos avanços, o governo de então retoma o ideário neoliberal dos anos 1990, com o Projeto de Lei (PL) nº 6840/2013 (BRASIL, 2013), e o seu Substitutivo, que visa instituir a jornada em tempo integral do Ensino Médio, a organização dos currículos do Ensino Médio por áreas do conhecimento e propõe ainda alterações de alguns artigos de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/1996, o que o governo de Temer deveria intensificar. (HAWTHORNE, 2017, p. 20)

Diante deste contexto político e econômico das últimas décadas, pressentia-se que muitas mudanças estariam por vir na educação, e que as políticas educacionais deveriam ser pensadas conforme a realidade das políticas do contexto da prática, pois

É onde a política está sujeita à interpretação e recriação. Lugar onde ela produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. As arenas são: escolas e locais de atuação dos profissionais da educação. Por sua vez, os grupos de interesse são: professores e demais profissionais que tem papel ativo na aplicação das políticas. Ou seja, é a própria prática que ocorre nas escolas. A política chega à escola e é recontextualizada pelo professor que trabalha com ela, o mesmo tem a liberdade de recriá-la e reinventá-la. Essa política curricular será interpretada de diferentes formas, uma vez que experiências, valores e interesses são diversos. (SOUZA, 2011, p. 2)

Com isso, a política ganha originalidade diante de tais recontextualizações curriculares. E, assim, as políticas educacionais implantadas no país são de responsabilidade e compromisso da educação. Diante desse contexto, no que se refere ao Ensino Médio, que vem passando por alguns percalços para a implantação do Novo Ensino Médio e os ITF na íntegra, surge uma grande preocupação para todos os gestores e professores envolvidos no contexto escolar, especialmente quando se indaga: o estudante terá um direcionamento por onde caminhar nos anos posteriores ao término desta etapa da educação básica? Estarão preparados para a universidade ou para a vida? Essa preocupação se faz necessária quando perguntamos que formação esse estudante terá.

Para entender como ocorreram todas essas alterações no Ensino Médio, traça-se um paralelo com a realidade brasileira e com um dos ciclos de Ball (2016), que nos mostra o contexto da influência, mencionando como são construídos por interesses e lutas, em que os discursos políticos garantem a legitimidade da sua produção para favorecer aos interessados. Sendo assim, é necessário compreender quem são os principais interessados nessa urgente reforma do Ensino Médio, que se deu por meio das exigências do mercado capitalista, o mundo do trabalho em consonância com o neoliberalismo, que interferem nos espaços, tentando controlar a educação.

Diante do contexto da reforma do ensino Médio, conforme o pensamento de Volpi, Silva e Ribeiro (2014), a evasão e o abandono escolar são argumentos utilizados para respaldar a urgência dessa reforma. Nessa perspectiva, de acordo com Ferreti (2018), ainda que o Ensino

Médio no Brasil seja da responsabilidade de cada estado da Federação, o significado mais ampliado da estrutura da organização curricular transcorre de políticas constituídas na esfera nacional. Para exemplificar, tem-se a LDB, os Planos Nacionais de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, sendo estes documentos estruturados em conformidade com a legislação educacional.

Vale ressaltar que, em um estudo de Volpi, Silva e Ribeiro (2014), efetivado para o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), **foi demonstrado** que os adolescentes colaboradores da pesquisa informaram que as causas do abandono escolar (evasão) não perpassam apenas as questões curriculares. Existem também as situações de trabalho precoce (precisam auxiliar no sustento da família e na aquisição do que necessitam), violência familiar, e circunstâncias de violência no entorno da escola (bastante frequente), casos de gravidez na adolescência, ausência de diálogo entre educadores, estudantes e gestores, dificuldades e/ou ausência de acesso à escola, especialmente nas zonas rurais, além da falta de propostas pedagógicas inovadoras.

Para Dore e Lüscher (2011, p. 775), a evasão no Ensino Médio atrela-se “ao maior ou menor grau de democratização do acesso da população a esse nível de ensino”. A não obrigatoriedade dessa modalidade de ensino tem implicações expressivas em relação à evasão, induzindo alguns pesquisadores da temática a assinalar três dimensões conceituais imperativas à averiguação do abandono escolar, tais como:

- 1) níveis de escolaridade em que ela ocorre, como a educação obrigatória, a educação média ou a superior;
- 2) tipos de evasão, como a descontinuidade, o retorno, a não conclusão definitiva, dentre outras;
- 3) razões que motivam a evasão como, por exemplo, a escolha de outra escola, um trabalho, o desinteresse pela continuidade de estudos, problemas na escola, problemas pessoais ou problemas sociais (JORDAN, LARA, MCPARTLAND, 1996, p. 26).

De acordo a Assessoria de Comunicação do UNICEF, no Brasil, em conformidade com os dados levantados,

De 2004 a 2014, o percentual de adolescentes de 15 a 17 anos matriculados no ensino médio aumentou de 47,5% para 59,5%, uma evolução melhor que em anos anteriores. No entanto, cerca de 1,7 milhão de adolescentes de 15 a 17 anos (16,3% dessa população) ainda estão fora da escola, segundo dados da Pnad em 2011. Entre os que estão matriculados, 35,2% (em torno de 3,1 milhões) ainda frequentam o ensino fundamental (UNICEF, 2015, p.2).

Nesse âmbito, conforme Relatório da Unicef, Volpi (2015, p. 3) afirma que "O Brasil conquistou grandes avanços no ensino médio, mas agora é preciso acelerar esse processo e garantir a qualidade do ensino". Ainda segundo o autor, "isso será possível por meio de

metodologias de ensino que estejam em sintonia com o contexto, as vivências e as expectativas dos próprios adolescentes".

Entende-se que para atender as necessidades dos adolescentes no âmbito educacional, as instituições (escolas) precisam ser autônomas, para tomar determinadas decisões que carecem de modificações para além do que é posto, buscando, assim, as remodelagens que favoreçam a aprendizagem e o bem-estar do estudante, e a capacitação do educador dentro de cada espaço. A implementação dos ITF é proposta visando atender estas remodelagens, para que os estudantes façam as suas escolhas, dentro dos ITF, como os componentes específicos I e II e o componente obrigatório de aperfeiçoamento.

Com a abordagem do Novo Ensino Médio e os Itinerários Formativos a serem implantados nas escolas, e exclusivamente no CEHP, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA), no ano de 2022, orientou as escolas a funcionarem de acordo com as exigências contidas no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), ainda em construção, com a matriz curricular para o 2º ano das escolas-piloto, e para o 1º ano das escolas não piloto, da seguinte forma,: Formação Geral Básica, contendo 600 horas, e as disciplinas da BNCC e Parte Diversificada/Flexibilização, com 400 horas, composta pelo Projeto de vida, Iniciação Científica, Produção Textual, Eletiva I, Eletiva II; e para o 2º ano, Para Além dos Números.

Em 2022, foi proposto, mediante o documento,

O DCRB – volume II – etapa Ensino Médio foi elaborado na perspectiva de garantir as aprendizagens essenciais para os/as estudantes do Ensino Médio, a partir de uma organização curricular pautada nos seguintes princípios: conhecimentos produzidos, historicamente, pela humanidade; e no desenvolvimento de competências e habilidades, a partir do trabalho docente, cuja a intencionalidade política e pedagógica é promover a formação integral de cidadãos/ãs, com qualidade social e com vistas ao fortalecimento de uma sociedade democrática de direitos (BRASIL, 2022, p. 5).

Espera-se que esta integralidade perpassa o escrito e atenda a realidade das escolas. As vivências nos fazem olhar para além do contexto das influências e nos preparam para o contexto da prática. Nesse sentido, observa-se que as escolas, na atualidade, desenvolvem distintas funções impostas pela sociedade e pelo sistema capitalista, mediante a situação da educação e de suas políticas internas.

As escolas da rede estadual da Bahia funcionarão com os Itinerários Formativos, conforme a Lei 13415/17, quando passam a vigorar algumas alterações no currículo, conforme o art. 36, da Lei 9394/96, em 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. (BRASIL, 2017, s/p).

De acordo com determinação da SEC/BA, no ano de 2023, serão consolidados os Itinerários Formativos nas escolas e, ainda neste ano, os estudantes, no momento da matrícula, escolherão quais ITF irão estudar. Diante de todo esse processo, com o cronograma estabelecido dentro das escolas e o pouco tempo de estudo nas atividades complementares (ACs), os educadores terão que compreender o que lhes é proposto para trabalhar no ano vindouro, sem a devida preparação, em que as políticas educacionais, mediante as mudanças e alterações do currículo do novo Ensino Médio, ainda não estão consolidadas, mas já estão trazendo alguns contratempos para os educadores que atuam nesta modalidade de ensino.

Partindo desse pressuposto e da minha vivência como educadora em algumas escolas da rede estadual de ensino da Bahia, por ter atuado no Colégio Modelo de Itamaraju - BA e no Colégio Estadual Homero Pires em Prado - BA, nasceu o desejo da pesquisa, por sempre defender uma educação pública de qualidade, que atendesse aos anseios e direitos dos estudantes e formação dos educadores. Dessa forma, a partir das políticas públicas educacionais observadas, analisadas e dialogadas para o processo de ensino-aprendizagem, após as mudanças, espera-se que os estudantes se sintam como seres partícipes e atuantes na comunidade em que estão inseridos, levando experiências e conhecimentos das aprendizagens do ambiente escolar para as suas vidas. E para os educadores, além das suas áreas específicas de conhecimento e de formação, que possam receber formação continuada durante todo o período da inserção da parte diversificada.

Nesse contexto, estando envolvida no processo enquanto educadora, e observando o que foi proposto para a Educação do Brasil, mais especificamente nas escolas estaduais da Bahia, percebo que a reforma do Ensino Médio, que venho acompanhando conforme a Lei 13415/17, em relação à inserção dos ITF no contexto escolar, está modificando toda a estrutura educacional. Nessa concepção, investigo o seguinte problema: Como os educadores e educandos compreenderam a implantação dos ITF das 4 áreas de conhecimento, no Colégio Estadual Homero Pires? Para tanto, faz-se necessário compreender as mudanças previstas e todo o percurso de implantação e compreensão dos ITF, na parte flexibilizada do novo currículo, no que concerne às áreas de conhecimento. A pesquisa traz como objetivo geral:

Analisar como os educadores e educandos compreendem a implantação dos ITF nas 4 áreas de conhecimento, no Colégio Estadual Homero Pires, de Prado-BA.

Para uma compreensão e contribuição bem estruturada, proponho os seguintes objetivos específicos:

- Sintetizar o percurso histórico do Ensino Médio, desde a LDB 4024/61, até a LDB 9394/96;
- Mostrar a trajetória do Novo Ensino Médio, no Brasil e na Bahia, trazendo o contexto do Documento Curricular Referencial da Bahia;
- Compreender o ponto de vista de gestores, educadores e educandos do CEHP, que estão em processo de implantação das mudanças ocorridas no currículo do Ensino Médio, a partir da parte flexível, os Itinerários formativos.
- Analisar, por meio das observações cotidianas e de um questionário estruturado e entrevistas semiestruturadas, como ocorreu a implantação dos ITF nas quatro áreas de conhecimento.

Salienta-se que se trata de uma pesquisa com abordagem qualitativa, em que observo como está sendo implantado o Novo Ensino Médio, e como os educadores e educandos entendem e compreendem os Itinerários Formativos nas 04 áreas de conhecimento, à luz do DCRB e de acordo às mudanças ocorridas na matriz curricular; também, como ficou a parte flexibilizada que trouxe as eletivas, componentes específicos I e II, e o componente obrigatório de aperfeiçoamento, com embasamento nos eixos estruturantes. O estudo se fundamentará ainda em outros documentos que darão norte a esta pesquisa, como o Plano de Ação para orientação às escolas e acompanhamento da implantação de Itinerários Formativos.

Importante frisar que a transformação curricular proposta pelo NEM pode afetar o educador e o educando, diante de suas respectivas realidades. Para o educador que vem de uma formação específica (graduação), pode-se requerer aperfeiçoamentos para trabalhar com a interdisciplinaridade, buscando evitar subterfúgios fora do seu contexto de conhecimento. Para o estudante, recairá a responsabilidade da escolha do ITF, que depende ainda de quais ITF serão propostos ou oferecidos pela escola, e que talvez não atendam aos seus anseios.

Acerca da interdisciplinaridade, Pombo (2002) aponta para um apelo recente para a contextualização do conhecimento científico, clamando por uma interdisciplinaridade efetiva. Para a autora, o fazer interdisciplinar pode ultrapassar a mera junção de áreas, fazendo nascer novas concepções epistemológicas. Ainda segundo a autora,

Pode mesmo acontecer que experiências interdisciplinares dêem origem, não a novos arranjos disciplinares, a novas formas de trabalho, mas a novas disciplinas: os investigadores começam por ensaiar formas inovadoras de trabalho interdisciplinar,

pondo em confronto e colaboração diferentes áreas e métodos mas, afinal, acabam por estabelecer antigas estruturas disciplinares, comparáveis em tudo àquelas que tinham por objectivo ultrapassar, com a sua firme e rígida identidade teórica, metodológica e institucional (POMBO, 2002, p. 4).

Percebe-se uma estreita afinidade entre as propostas do NEM e o fazer interdisciplinar, que visa ressignificar as práticas educativas do contexto escolar. Assim, busca-se, com este estudo, compreender como os docentes do CEHP conceberam a proposta dos ITF, e como essa concepção pode contribuir para seu fazer pedagógico, buscando trabalhar, conforme o proposto no DCRB, com alguns temas, contextualizando-os de forma interdisciplinar em áreas afins.

O local da pesquisa a ser investigado é o Colégio Estadual Homero Pires, do município de Prado-BA, onde a pesquisadora observou a apresentação do Novo Ensino Médio, os estudos do DCRB para implantação dos ITF, a construção de mapas mentais nas 04 áreas de conhecimento, e acompanhou algumas ACs e, ainda como instrumentos da coleta de dados, aplicou e mediu questionário estruturado e entrevistas semiestruturadas, com a participação do gestor, educadores e estudantes. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, que utiliza tais instrumentos, pois, como aponta Sarmento (2003), “a adoção de um paradigma investigativo pode propor o estudo de caso como formato apropriado à interpretação da ação no contexto organizacional da escola”.

Esta pesquisa traz a introdução, que é o primeiro capítulo, com as considerações iniciais do estudo, que traça todo o percurso histórico educacional vivido no país em relação à democracia e a infiltração do neoliberalismo dentro da educação, com suas influências, perfazendo as reformas por interesse das representações financeiras, empresariais e econômicas do país, tendo em seu bojo a justificativa do estudo, problematização da pesquisa, os objetivos gerais e específicos.

No segundo capítulo, a pesquisadora fala da sua história de vida, pontuando a educação com a sua formação pessoal e acadêmica, a importância do Ensino Médio (magistério), e os caminhos por onde percorreu na educação até onde está trabalhando atualmente, bem como o que a levou a problematizar e investigar os ITF, dentro do CEHP.

No terceiro capítulo, aborda-se o percurso histórico do Ensino Médio no Brasil, desde a 1ª LDB 4024/61, que trouxe grandes modificações no cenário educacional. Contextualiza-se a 2ª LDB 5692/71, menciona-se o neoliberalismo e a educação nas entrelinhas da LDB 9394/96, e as mudanças ocorridas até a atualidade, mostrando as influências e os influenciadores envolvidos em todo o contexto educacional.



No quarto capítulo, é discorrido sobre o Novo Ensino Médio, contextualizando os desafios do mesmo, onde se explana sobre o que levou a tal reforma repentina, imposta pelo Projeto de Lei 6840, atualizado pela Medida Provisória 746/16, que veio a se tornar a Lei 13415/17.

O quinto capítulo aborda o âmbito estadual da Secretaria de Educação da Bahia, expondo sobre a criação de um Documento Referencial para estudos e aprimoramento dos Itinerários Formativos. Aborda-se, ainda, o Projeto de Vida, Eletivas e a implantação dos Itinerários Formativos, por meio das leituras e discussões.

O sexto capítulo traz o contexto histórico e educacional pradense, abordando as modalidades educacionais, desde a Educação Infantil (creche), até o Ensino Médio, nos distritos e campo (zona rural), bem como se adentra no percurso histórico do Colégio Estadual Homero Pires, e faz-se um mergulho na implantação do NEM e dos Itinerários Formativos, na referida escola, que estão sendo consolidados no ano de 2023, além de questionar algumas educadoras sobre a perspectiva da implantação do NEM.

No sétimo capítulo, discorre-se sobre o estudo de caso como processo metodológico de pesquisa, com a implantação dos Itinerários Formativos nas 04 áreas de conhecimento, em que é trazido o olhar da educadora pesquisadora, explicando como esta trilha na observação participante dentro da pesquisa qualitativa, como também menciona a análise dos dados da pesquisa, mostrando todo o percurso analisado, desde o princípio da implantação do NEM até os ITF, aplicação do questionário estruturado aos educadores do CEHP, e, ainda, é feita a interlocução das entrevistas semiestruturadas ao gestor, educador e estudantes da escola.

No oitavo e último capítulo, são apresentadas as considerações finais acerca do estudo feito, os objetivos alcançados da pesquisa, e o que ainda poderá ser pesquisado. A autora se debruça na contemporaneidade, nas políticas educacionais, em um contexto pós-pandêmico de grandes desafios, considerando que é pesquisadora do chão da escola, das gentes e das lutas.

## 2. DA MINHA HISTÓRIA DE VIDA À INVESTIGAÇÃO DO ENSINO MÉDIO

O homem tem de transformar-se num sujeito da realidade histórica em que se insere, humanizando-se, lutando pela liberdade, pela desalienação e pela sua afirmação, enfrentando uma classe dominante que pela violência, opressão, exploração e injustiça, tenta perpetuar-se (FREIRE, 2003, p. 184).

Sou professora, mulher negra, neta de negros descendentes dos ancestrais remanescentes do Quilombo de Helvécia – Bahia. Orgulho-me de ser partícipe dos povos africanos que, outrora, foram escravizados pelos colonizadores, e, mesmo assim, construtores desse país, à custa de suor e sangue, de desumanização e arbitrariedades. Assim sendo, preocupei-me também com a relevância ‘dada ou não’ à questão das relações étnico-raciais na educação contemporânea.

Diante da minha visão de menina quilombola e do contexto de que sempre fiz parte, me sentindo representante e pertencente desse território, em meio às dificuldades enfrentadas naquela época, e que não são diferentes da atualidade, mesmo com algumas lutas e persistência contra o preconceito e a discriminação, consegui vencer através dos estudos, que já eram para “todos”, e com a ajuda dos meus pais, que viam a educação como prioridade, até porque minha mãe já era professora da educação básica e alfabetizadora – tinha uma escolinha no fundo da nossa casa. Meu pai trabalhava de ajudante de pedreiro, mas sempre tinha tempo para cuidar dos/as filhos/as; um pai amoroso e muito carinhoso, até hoje. Sendo assim, a escola, para mim, não era uma realidade distante e, sim, presente. Lembrando que também tínhamos que trabalhar para ajudar no sustento da família: eu vendia laranjas, bananas e salgados na rua, e ainda tinha que estudar. Somos 06 irmãos, sendo eu a mais velha das mulheres.

Quando completei 14 anos, cursando a 7ª série do Ensino Fundamental, comecei a substituir na sala de aula as colegas da minha mãe que eram professoras da rede municipal. E, quando cheguei ao Ensino Médio, fui convidada para atuar em uma sala de aula de alfabetização, de uma escola particular chamada “Tiradentes”. Professora leiga, ainda menor de idade, atuei na Escola Municipal São Domingos, no município de Itamaraju. Em 30 de março de 1987, fui contratada, com carteira de trabalho assinada, no referido município, como professora alfabetizadora, e percorria a cidade alfabetizando e demonstrando as habilidades e competências dentro do que aprendia no Magistério.

Naquela época, o Ensino Médio, especificamente o Magistério, com suas didáticas e formas de aprender, nos levava a ensinar a conciliar a teoria com a prática, no estágio ou no cotidiano, com a interação entre o fazer pedagógico e a realidade encontrada em sala de aula. Cursar o Magistério não era fácil, principalmente naquela escola. Tudo era novidade no Ensino

Médio. Escola nova, com ar de Universidade - e, realmente, aquele estabelecimento foi construído para ser uma Universidade. Mas como quase tudo neste país se transforma, principalmente se tratando da questão política daquela localidade, a Universidade foi transferida para outro Município, ficando o espaço físico para a Escola do Ensino de 2º Grau. Ofertava os seguintes cursos: Magistério, Contabilidade e Administração.

Eram cursos profissionalizantes para o mercado de trabalho. Ninguém explicava os fundamentos e a utilidade em cursar; era tudo pela necessidade de cada um, e pelo contexto político e pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB 5692/71) vigente na época, e sem questionamentos. Como já atuava como professora leiga alfabetizadora em uma escola pública e em outra particular. Não era fácil, pois a escola pública, situada no bairro São Domingos, era muito distante de minha casa. Íamos andando até a escola, eu e minha mãe, que também era professora. O método de alfabetizar daquela época era muito diferente, mas, até hoje, me chama a atenção, porque a maioria das crianças aprendia a ler e escrever, nos 180 dias do ano corrente, mesmo com realidades diferentes, como já mencionado. Uma escola ficava no bairro periférico e distante; a outra, no centro da cidade. No entanto, a aprendizagem acontecia da mesma forma, pois as crianças interagiam e participavam das aulas com muita sabedoria e dedicação.

A metodologia e as estratégias de ensino eram utilizadas para alunos de diferentes realidades, mas uma coisa que sempre utilizei foi a afetividade, para que acontecesse a aprendizagem; talvez, por isso, percebia a aprendizagem da mesma forma nas duas escolas, tanto a do bairro periférico, quanto a do centro da cidade.

Em se tratando da estrutura física das escolas, a diferença era imensa: a escola do bairro era uma casinha sem banheiro – os alunos usavam o banheiro da casa da vizinha. Para tomar água, tinha um pote com um prato de esmalte na tampa, com alguns copos em cima e uns bancos com uma tábua na frente para colocar o caderno e escrever; se sentavam de dois em dois nos bancos. A merenda era feita na casa da merendeira, que trazia no horário certo de servir. Já a escola do centro era em um espaço amplo, com salas de aulas adequadas: carteiras, mesas, e os alunos traziam merenda de casa. Mas, na minha concepção, o que importava era o humano que precisava de atenção.

Recordo que, ao ensinar uma letra, sempre tinha uma música como metodologia e fixação delas na parede da sala de aula. E sempre começávamos pelas vogais, depois íamos para as consoantes, até formarem as sílabas; por fim, viriam as frases, e, logo em seguida, o texto. Era uma sequência para as descobertas. Também apresentava os textos em diversos momentos, escrito e oral, apesar de algumas crianças já descobrirem outras sílabas e palavras. Tudo era maravilhoso; e eu, com apenas 17 anos, vivendo esse mundo tão magnífico para mim.

Faço esse relato da minha vida com êxtase, dentro do âmbito educacional. Procurava aperfeiçoar o máximo, indo de uma escola a outra, e procurando mediar o conhecimento que, na maioria das vezes, aprendia e ensinava juntamente com meus alunos.

Alguns anos se passaram, concluí o Magistério, e continuei na minha escolhida profissão. Naquela época, poucas pessoas queriam ser professoras e professores, na minha cidade, visto que o salário era muito baixo, e ainda atrasava para recebermos, ficando, às vezes, mais de três meses à espera do salário. Mesmo assim, continuava na sala de aula fazendo meu trabalho. Greve não existia e, se falasse mal do prefeito, era demitido. Mudei de Escola, vindo trabalhar em uma escola, perto da minha casa, e saí da escola particular, pois, na cidade, eu era conhecida como a professora “alfabetizadora” que, para mim, era um orgulho imenso. Sem me acomodar, sempre busquei novidades e criatividade relacionadas à educação.

Após ter concluído o Magistério, apareceu um curso chamado Caxiense, que habilitava a trabalhar com o ginásio daquela época, visto que na cidade não tinha Universidade que nos habilitasse para tal, embora tenhamos lutado muito por uma que nos foi prometida. Fomos às ruas fazer mobilização, mas, infelizmente, por questões políticas, o Campus foi para Teixeira de Freitas. Voltando à questão, o Caxiense nos dava uma habilitação para desenvolver o ensino nas áreas que escolhíamos. Eu, por afinidade, escolhi Estudos Sociais, que deixava apto a trabalhar com as disciplinas de Geografia e História. E continuava percorrendo as escolas, alfabetizando e estudando para, posteriormente, ir trabalhar no Ginásio.

Dez anos percorridos, eu fui para a escola onde havia o ginásio, para trabalhar com a disciplina de Geografia, e, ao mesmo tempo, prestei concurso para o município de Prado-Bahia, indo trabalhar no distrito chamado Guarani. Chegando à escola, me deparei com uma carga horária de quase cinco disciplinas, tendo prestado concurso para o primário, mas indo trabalhar com disciplinas do Magistério e do ginásio, pois a escola atendia as duas modalidades de ensino: Ensino Médio Profissionalizante e Ensino Fundamental I e II. Enfrentei essa situação, visto que precisava do trabalho, e me senti desafiada a estudar e conhecer novos horizontes, mesmo trabalhando um turno em Itamaraju e outro no distrito de Guarani/Prado - BA.

Tempos depois, a REDE UNEB 2000 veio para Itamaraju, com o curso de Pedagogia, no qual só poderia ingressar quem estivesse atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental I. Com isso, tive a oportunidade e a necessidade de fazer, de fato, uma faculdade. A alegria era enorme, mas precisava estudar para o vestibular. Assim o fiz. Consegui ser aprovada, e fui cursar a faculdade de Pedagogia, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), onde tínhamos que conciliar a teoria à prática em sala de aula; éramos acompanhadas pelos professores e, ao mesmo tempo, tínhamos as aulas na faculdade.

Foi uma experiência gratificante, porém, sofrida, pois eram muitas leituras de diversos autores, que mostravam de que maneira deveríamos embasar as nossas aulas, integrando teoria e prática, bem como utilizando metodologias diversas para que acontecesse a aprendizagem. As cobranças por parte dos professores eram muitas, o que nos deixavam ansiosos e comprometidos, pois tínhamos que dar conta de tudo, com horas e dias marcados. Mas, ao mesmo tempo, era prazeroso. Apresentávamos trabalhos excelentes, e a aprendizagem foi de grande relevância, haja vista alunos e alunas, já professores da Rede Municipal de Ensino, se dedicarem intensamente às tarefas exigidas.

Nesse interim, eu continuava trabalhando em Itamaraju e Guarani/Prado, e esses períodos de trabalho e estudos tornavam mais difícil fazer toda essa interação sem perder o foco nessas duas atividades. Logo em seguida, terminei a faculdade, prestei um novo concurso para a coordenação de Prado, indo atuar como coordenadora pedagógica. Logo me convidaram para assumir a gestão da escola, e fiquei trabalhando nas duas funções.

No ano de 2004, pedi licença dos meus trabalhos da Educação no Brasil e fui para Lisboa (PT). Chegando lá, precisei trabalhar, e fui procurar emprego nas escolas. Participei de algumas entrevistas, sendo admitida em uma escola como auxiliar de uma professora do 1º ano do fundamental I e, posteriormente, em uma creche. Muito encantada com tudo aquilo, só não gostava da forma rígida com que tratavam as crianças. Outra coisa que me chamou a atenção foi o calendário escolar, que tinha 180 dias letivos, sendo que, no Brasil, já trabalhávamos com 200 dias letivos. Tinha ciência da carga horária, pois, como já mencionado, eu já havia trabalhado no Brasil, na década de 1980, ainda com a LDB 5692/1971.

Depois de algum tempo, retornei para o Brasil, bem como pra os meus trabalhos. Com muita vontade de estudar, iniciei uma pós-graduação em Psicopedagogia e, logo em seguida, vieram outras. Nesse período, comecei a cursar Geografia e a trabalhar com a disciplina. À época, a nova LDB 9394/1996 já estava implantada, e os PCNs vieram para complementar e orientar, com os seus objetivos e os temas transversais. Fui convidada, então, a fazer a formação dos PCNs com os professores onde eu atuava como coordenadora. Com isso, fiquei coordenadora e professora por um longo período.

Nesse percurso, além de estar em sala de aula no diurno, em uma escola de Itamaraju, também surgiu uma turma de alfabetização de adultos, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na mesma escola. Dessa forma, pedi licença sem vencimentos do município de Prado, e fiquei só em Itamaraju, com as 40 horas, onde tive a satisfação e o ‘cuidado’ de trabalhar com a turma de jovens e adultos, que tinham muita vontade de aprender a ler e escrever. Quando menciono a palavra ‘cuidado’, refiro-me ao fato de que cada um trazia a sua

história de vida, seus relatos e suas vivências e, com muita sabedoria, ampliávamos o conhecimento de cada um deles em nossas aulas, tornando cada momento significativo e de aprendizagens significativas. Logo em seguida, a coordenadora geral da EJA saiu, e fui convidada para assumir a sua vaga – a coordenação da EJA, do Ensino Fundamental I, na Secretaria Municipal de Educação de Itamaraju.

Com o passar do tempo, fiz concurso do Estado para professora de Geografia, período em que também fazia parte do Conselho Municipal de Educação de Itamaraju, representando a EJA, e participava das formações para atuar no Conselho. Essas formações aconteciam em outros Estados.

Já professora da rede estadual, participei da eleição para gestora, sendo eleita com mais de 90% dos votos válidos, do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, de Itamaraju. Tempos depois, deixei o cargo, para uma possível alteração de carga horária e, nesse período, assumi a direção do Colégio Municipal Otávio Mangabeira. Em seguida, retornei para a Gestão do Colégio Modelo, tendo sido convidada, logo depois, para o Núcleo territorial de Educação (NTE), assumindo a Coordenação Pedagógica (CODEB), no período de 2015-2016, em Teixeira de Freitas - BA.

Nessa dinâmica, não me identificando com os trabalhos realizados, pois sou professora do chão da escola, retornei ao Colégio Modelo, após alguns meses, porque senti falta do ambiente escolar, dos estudantes, dos professores e da comunidade; inclusive, alguns professores solicitaram o meu retorno. E, com o passar do tempo, também assumi a Universidade Aberta do Brasil (UAB), como coordenadora do Polo de Itamaraju, cuja sede funcionava no terceiro piso do Colégio Modelo. Assumi com as 20 horas que tinha no Município.

Em 2019, saí da Gestão do Colégio Modelo, retornei à sala de aula, na mesma escola, mas permaneci na coordenação do polo UAB, até 2020. Logo em seguida, pedi remoção, como professora, para o Colégio Estadual Homero Pires, de Prado - BA. Pouco tempo depois, fui convidada a ser vice-diretora do Colégio em que estava atuando como professora.

Dando continuidade ao percurso profissional, desde 2015, sempre senti a necessidade de fazer um mestrado na área de Educação, mas não conseguia. Foram anos de luta e, a cada dia, esse sonho parecia mais distante. Isso me deixava intrigada e eu não conseguia entender o motivo, pois sempre fui envolvida e sempre priorizei a Educação de uma forma séria e comprometida, cheia de esperança e acreditando que a real mudança e a transformação das pessoas só ocorriam por intermédio da Educação. Sendo o Mestrado um sonho na minha vida, não parei de insistir nessa luta. Estudei muito, e fui aprovada na seleção do Mestrado em

Estado e Sociedade. Nesse cenário, venho tentando dedicar o máximo para melhor aprimorar os meus conhecimentos, colocando em prática no cotidiano as aprendizagens adquiridas.

Retornei ao NTE 07, em meados de 2022, como coordenadora pedagógica das escolas estaduais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, fazendo parte das escolas indígenas e quilombolas do Extremo Sul, dos 13 Municípios que compõem o Núcleo. Com isso, passei a ter uma amplitude maior do que está desencadeando o Novo Ensino Médio, nas escolas estaduais no Prado e cidades circunvizinhas. Em 2023, retornei ao ambiente da escola, no Colégio Estadual Democrático Ruy Barbosa, em Teixeira de Freitas/BA, onde atualmente estou gestora.

Pelo exposto, justifica-se a relevância do trabalho com a temática das políticas públicas voltadas para o Novo Ensino Médio, em que os itinerários formativos irão fazer parte da vida dos educadores e educandos, sendo perceptível que os educadores estão estudando, planejando e reconstruindo esses itinerários à luz da DCRB, para melhor entendimento e aprimoramento, conforme Lei 13415/2017 imposta, transformando-se em Reforma do Novo Ensino Médio, uma vez que tem deixado uma lacuna quanto à preparação e formação dos educadores do Brasil, da Bahia, e do Colégio Homero Pires, em Prado - BA.

### 3. O PERCURSO HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Em se tratando da história do Ensino Médio, faremos um percurso que irá transitar desde a 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 4024/61, até a lei 9394/96, relatando as mudanças educacionais ocorridas nessa etapa do ensino.

De acordo com Anísio Teixeira, o ensino secundário sempre foi, e ainda é, o “nó da educação brasileira”. Expondo de forma clara, ele cita que a escola não proporciona meios para que aconteça “a democratização das oportunidades de ascensão social e política da grande massa trabalhadora” (TEIXEIRA, 1956 *apud* SCHMOELLER, 2017, p. 22).

Na última década, as perspectivas educacionais se direcionaram ao Ensino Médio, especialmente pelos resultados insatisfatórios nas avaliações nacionais e internacionais. Tem-se conhecimento que esse cenário resulta de raízes históricas, uma vez que o ensino secundário, antigo ginásio e colegial, não era a prioridade dos governos até a década de 1960, pois esse nível de ensino era direcionado, preponderantemente, à rede privada.

Devido a esses fatores, tem-se observado várias reformas, promulgação de leis, para que efetivamente ocorra uma educação equânime e plural do Ensino Médio no Brasil, desde a Lei 4024/61, à Lei 9394/96.

#### 3.1 Breve síntese do Ensino Médio no Brasil: Da LDB 4024/61 à LDB 9394/96

Mencionar a democracia no contexto educacional nos leva a refletir, conforme citado Bahia (2021, p. 95), que “historicamente, o Brasil nasce na contrarreforma, no século XVI; nascemos com as capitânicas hereditárias e com um autoritarismo terrível”. Para Anísio Teixeira, “só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública” (TEIXEIRA, 1956, p. 247).

Partindo deste pressuposto, romper essa estrutura que atravessa os séculos é algo bastante difícil. No entanto, ao acompanhar o percurso histórico, desde a 1ª LDB 4024/61, percebe-se como o Ensino Médio passou por diversas mudanças neste país, e nota-se que, a longos passos, as mudanças ocorrem. As políticas educacionais voltadas ao Ensino Médio vêm sofrendo influências políticas de cada momento histórico. Entretanto, para o entendimento de todo este percurso do Ensino Médio, faz-se necessário compreender o ciclo de políticas com abordagem no contexto das políticas da influência, esclarecendo como os influenciadores usam, em seus discursos, as políticas educacionais voltadas aos seus interesses, no que se refere à



necessidade política e econômica de cada momento, dentro do mercado nacional e internacional.

Carvalho (2020) aponta para mudanças que ocorreram no ensino médio, no período do governo militar, a partir de 1964, que possuía como uma das suas características o autoritarismo com que dirigiu o Estado Brasileiro, pelo destaque dado ao crescimento econômico, e devido às reformas institucionais, que também compreenderam aspectos relacionados à educação.

Posteriormente à queda da ditadura de Getúlio Vargas, foi promulgada a quarta Constituição da República Brasileira, em 1946, cujo texto informava que era atribuição da União “fixar as diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 1946, s/p). A proposta da LDB que foi enviada ao Congresso pelo Governo foi debatida por longos anos e, *a posteriori*, foi modificada, sofrendo alterações, até conseguir aprovação, em meados de 1961 (RAMOS, 2009).

Nesse âmbito, em 1948, o então ministro de educação, Clemente Mariani, enviou a primeira minuta da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) ao congresso. Contudo, a lei só foi publicada em 20 de dezembro de 1961, pelo presidente da época, João Goulart, poucos meses depois de sua chegada ao poder. Nessa data, portanto, houve a promulgação da Primeira Lei da Educação, um documento histórico, que estabeleceu um núcleo de disciplinas comuns a todos os ramos educacional. (ARAÚJO, 2017).

Vale enfatizar que, nessa época, houve o crescimento da atuação das mulheres no ensino público. A aprovação refletiu em um movimento de estudiosos e pedagogos que vinham lutando pela LDB nos anos anteriores, encontrando espaço para a sua aprovação significativa naquele governo. A Lei 4024/61 foi a primeira regulamentação da estrutura da educação no Brasil, e com alguns aspectos importantes, como a aplicação de 12% do orçamento federal, e 20% do orçamento de estados e municípios para a educação, como também o estabelecimento da escola primária obrigatória para todas as crianças no país. (WJUNISKI, 2013). A Lei 4024/61 estruturou o Ensino Médio em “ginásial, de 4 anos, e o colegial, de 3 anos. Ambos abrangiam o ensino secundário e o ensino técnico profissional (industrial, agrícola, comercial e normal)” (NASCIMENTO, 2007, p. 82). Nesse panorama educacional, foi a primeira vez que o ensino profissional se integrava ao sistema regular de ensino, constituindo plena equivalência entre os cursos, mesmo que não tenha superado a dualidade estrutural, visto que prosseguiram em dois ramos diferenciados de ensino para estudantes desiguais, conservando, desse modo, as desigualdades presentes desde os primórdios da educação brasileira.

Dez anos depois, sob a ditadura militar, institui-se uma segunda LDB, a Lei de Diretrizes e Bases de Ensino do 1º e 2º graus – Lei nº 5692/71, que pontuava o novo formato da Educação

com o foco no Ensino Médio. No documento de 1971, a Lei 5.692 modificou a organização do ensino brasileiro, instituindo a obrigatoriedade da conclusão do primário, fixado em oito anos, e os termos 1º grau e 2º grau começaram a ser empregados, caracterizando, portanto, a reforma para o ensino médio. Inclusive, nessa segunda fase escolar, buscou-se transmitir ao ensino médio um caráter técnico, de profissionalização, por anuência do governo militar que conduzia o país. Essa ideia continuou prevalecendo até 1982 (ARAÚJO, 2017). Nessa perspectiva, o ensino de 2º grau passa a ser profissionalizante, de maneira obrigatória. Assim sendo, procurou-se dar uma terminalidade ao ensino de 2º grau, com aspirações de que um amplo grupo de estudantes saísse do sistema escolar e adentrasse diretamente no mercado de trabalho, atenuando a pressão por vagas no ensino superior (CARVALHO, 2020).

É importante destacar que a mencionada Lei manteve algumas das características da anterior, mas também incorporou mudanças, como a preservação da exigência orçamentária de 20% para estados e municípios, (WJUNISKI, 2013). Mesmo assim, a 2ª LDB determinou que o Ensino Médio deveria ser retirado do rol de bem público, sendo gradativamente substituído por empréstimos para estudantes, conforme o Art. 63: “A gratuidade da escola pública e as bolsas de estudo oferecidas pelo Poder Público serão progressivamente substituídas, no ensino médio, pela concessão de bolsas sujeitas à restituição” (BRASIL, 1971, p. 11). Esse artigo indica claramente que o governo não estava interessado em investir no ensino médio; pelo contrário, tinha um plano claro de retirá-lo, aos poucos, da relação de bem público.

Segundo o Parecer n.º 45/72, este contornou os problemas encontrados, ao implantar a generalização do ensino profissionalizante no Ensino Médio, 2º grau. Esse ensino, conforme Kuenzer (1997, p.19),

[...] acabou por recolocar a dualidade da educação geral e da formação profissional. A proposição de generalizar a profissionalização compulsória no 2º grau foi substituída pela habilitação profissional. Assim, o 2º grau passava a oferecer [...] uma formação mais abrangente, possibilitando uma visão ampla do mundo e uma adaptação mais fácil às mudanças ocorridas no âmbito do trabalho, através do domínio das bases científicas de uma profissão.

Corroborando com essa perspectiva, Clark, Nascimento e Silva (2006) defendem que o ensino, e não a escola, deveria ser profissionalizante. Nesse contexto,

Em 1975, com o Parecer 76, tenta-se eliminar o equívoco no entendimento da Lei 5692/71 de que toda escola de Ensino Médio (2º Grau) deveria se tornar uma escola técnica, quando não havia recursos materiais, financeiros e humanos para tanto. A desistência da implementação da profissionalização compulsória finalmente aconteceu com a Lei nº 7044/82, que a extingue formalmente, visto que, na prática, nunca chegou a ser efetivamente consolidada. Esta lei reedita a concepção vigente antes de 1971, de uma escola dualista (propedêutica e profissionalizante) (NASCIMENTO, 2007, p. 84).

O que não é de se estranhar, pois essa dualidade estrutural não foi extinta, uma vez que ela tão somente demonstrava a divisão colocada na sociedade brasileira, ao separar trabalhadores intelectuais e trabalhadores manuais, e obrigava que fossem dadas a essas classes de trabalhadores distintas formas de educação. Através da História da Educação, procurou-se examinar os elementos que determinaram a implantação das políticas educacionais no Brasil, no que concerne ao Ensino Médio, bem como entender as derradeiras reformas implantadas sob as necessidades da reestruturação produtiva, ao longo do século XX. Nessa perspectiva, “historicamente, o Ensino Médio, no Brasil, se caracteriza pela dualidade estrutural, que estabelece políticas educacionais diferenciadas para as camadas sociais distintas, definidas pela divisão social do trabalho” (NASCIMENTO, 2007, p. 77).

Desse modo, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394/1996, e também através do Decreto nº 2.208/1997, do Governo Federal, uma vez mais evidenciou-se a suplantação da dualidade estrutural, à altura do discurso, ao reestruturá-lo como um curso atual que visava o preparo do aluno com formação geral e ofertava-lhe uma habilitação profissional mediante à formação complementar e optativa. Entretanto, a formação geral e a habilitação profissional não se executaram de maneira unitária, visto que podiam ser realizadas simultaneamente ou sequencialmente ao curso regular de Ensino Médio (MORAES; PILLOTTO, VOIGT, 2017).

O Decreto nº 2.208/1997 foi revogado pelo Governo Federal, através do novo Decreto nº 5.154/2004, de 23 de julho de 2004, estabelecendo que “a Educação Profissional Técnica de nível médio (...) será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio” (Cf. Artigo 4º). Esta inter-relação no âmbito da Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio “dar-se-á de forma integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio” (Cf. incisos I, II e III do § 1º do Artigo 4º) (NASCIMENTO, 2007, p.78).

Com a LDB 9.394/1996, passa a vigorar a designação de Ensino Fundamental e Ensino Médio. A alteração ocorrida no ano de 1996 fez a inclusão de ambos os períodos como etapas da educação básica, e integrou, de maneira oficial, a educação infantil, que passou a ter mais importância no panorama nacional (RAMOS, 2009). Desse modo, o percurso para a chegada do Ensino Médio/secundário foi difícil e excludente para as camadas populares.

Nessa perspectiva, houve uma alteração em relação ao Ensino Fundamental. Portanto, “a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 – amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade, e estabelece prazo de implantação pelos sistemas, até 2010” (BRASIL, 2006). *A priori*, o Ensino Fundamental era apenas de oito anos de duração.

Nesse âmbito, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), que passaram a nortear a educação básica no Brasil, e foram elaborados tendo como embasamento referencial a LDB 9394/96. Os PCNEM conferem uma nova identidade ao Ensino Médio, evidenciando que este faz parte da Educação Básica. Por meio da Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, houve a alteração da citação desse inciso sem modificar o sentido da redação original, registrando no texto constitucional “a progressiva universalização do ensino médio gratuito” (BRASIL, 1996b, p. 1). A Constituição Federal, deste modo, adjudica a esse nível de ensino o “estatuto de direito de todo cidadão”. Nessa perspectiva, nos PCNEM, há a defesa da ideia de que já existe uma identidade para essa etapa de ensino. No entanto, a sua proposta pedagógica é que necessita ser revisitada e reformulada, pois a dependência da trajetória desta política permanece até hoje, no que se refere à infraestrutura na maioria das escolas, a falta de capacitação e formação continuada dos educadores, e a não valorização destes profissionais.

Conforme Dourado (2002), foram reincorporadas as despesas obrigatórias na esfera federal, aumentando para 18%, e elevaram para 25% as despesas obrigatórias dos estados e municípios. Com essas medidas, pode-se dizer que a educação tornou-se uma questão social importante para os novos governos democráticos, como demanda a sociedade.

No entanto, Sousa (2008) percebe a existência de um problema característico da identidade do Ensino Médio, mediando a dupla função atribuída a esse nível de ensino, qual seja, capacitar para o trabalho e promover a continuidade dos estudos. Essa particularidade, no contexto da sociedade capitalista, concede ao ensino secundário certa ambiguidade atribuída pela divisão social do trabalho, e se institui não apenas como uma problemática de teor pedagógico, mas como uma questão política, à medida que é estabelecida pelas modificações nos alicerces materiais da produção que redireciona, em cada época da história, a relação existente entre o trabalho e a educação.

As mudanças também apresentam uma oportunidade única de rever o propósito e o desenho do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Brasil (SAEB), que tem sido uma fonte crítica de informação sobre os resultados de aprendizagem dos estudantes, nos últimos 30 anos. Com isso, o Governo Federal vem discutindo como desenvolver o SAEB para que ele se alinhe mais aos novos padrões brasileiros de aprendizagem, além de fornecer dados que possam apoiar uma variedade de atores da educação – da sala de aula ao Ministério – em seus esforços, para elevar o desempenho educacional, e reduzir as desigualdades (ARAÚJO, 2017).

Segundo Ravitch (2010 *apud* FREITAS, 2014), é uma pedra angular destas proposições a implantação das avaliações externas à escola seguidas de processos de responsabilização,

como forma de alavancar o aumento das médias de desempenho dos estudantes nas avaliações nacionais e nos exames internacionais. Paulatinamente, com ajuda pesada da mídia, a elevação de médias de desempenho dos estudantes passou a ser aceita como referência do que consideramos hoje uma boa educação “sem que uma reflexão crítica sobre as formas de organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola tenha força para retornar ao debate” (RAVITCH, 2010, p. 1088).

Nesse ponto de vista, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) foi convidada a revisar um conjunto de propostas de políticas para reformular o atual SAEB. Esta revisão foi baseada em pesquisa de antecedentes e uma série de entrevistas virtuais de apuração de fatos com os principais interessados, que ocorreram em setembro e outubro de 2020 (ARAÚJO, 2017).

As conclusões dessa discussão são apresentadas na perspectiva política, em uma base de conhecimento da OCDE, que foi desenvolvida por meio de revisões de avaliação e políticas de avaliação, em mais de 25 sistemas educacionais. A perspectiva política fornece um conjunto de considerações baseadas em evidências e experiências internacionais que foram selecionadas com base em sua relevância para questões políticas particulares e para o contexto brasileiro. O objetivo geral do documento *Prontos para a vida*<sup>1</sup> é apoiar os formuladores de políticas brasileiras em sua reflexão sobre os objetivos potenciais e características de *design* para o futuro do SAEB.

Assim, para entender a Educação no Brasil, observa-se que há um crescente debate na literatura brasileira sobre como melhorar o sistema educacional. Em contraponto, a literatura existente que aborda as razões históricas para esta situação ainda é embrionária; poucos estudos tentam responder a essa questão. O início da década de 1990 sinalizou a inserção de mudanças estruturais no Brasil, objetivando a introdução do país na economia mundial, conforme o modelo implantado em alguns países europeus, especialmente na Inglaterra. Para que a economia brasileira se ajustasse às exigências da reestruturação da produção, causou-se a abertura e subordinação do mercado brasileiro à economia internacional. Diante dessa nova fase do capitalismo, o nível educacional foi visto como um fator determinante na competitividade entre os países.

---

<sup>1</sup> Documento publicado em 1997 pela OCDE, “que abordava a questão das competências que os jovens adultos deviam desenvolver ao final de sua escolaridade, para serem capazes de desempenhar um papel produtivo em um mundo em transformação” (LESSARD, 2016, p. 37-38).

Nesse âmbito, o sistema educacional brasileiro foi profundamente transformado com as reformas promovidas por forte influência dos organismos multilaterais, tais como:

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO – que organizou a Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, em Jomtien (Tailândia) e produziu de 1993 a 1996, o “Relatório Delors”, (...) que fez um diagnóstico do contexto planetário e analisou os desafios para a educação no século XXI – e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe - CEPAL com os programas *Transformacion Productiva com Equidad* (1990) e *Educacion y Conocimiento: Eje de la Transformacion productiva con equidade* (1992). Por fim, o Banco Mundial (organismo multilateral de financiamento) passou a definir as prioridades e estratégias para a educação, a partir das conclusões da Conferência Internacional de Educação para Todos. O Banco Mundial elaborou suas diretrizes políticas para os países periféricos com o objetivo de conter a pobreza nesta fase de ajustes à nova ordem mundial (SHIROMA, 2000, p. 88).

Para Nascimento (2007, p. 85), as diretrizes do Banco Mundial, aplicadas às políticas de educação brasileira, destacaram-se: na utilização do conceito de competência para justificar, pela natureza, a seletividade e a contenção do acesso; no atendimento aos pobres, como forma de justiça social, tratando “igualmente” os diferentes e, assim, aumentando e cristalizando as diferenças, estratégia com base na lógica da mercadoria, que privilegia alguns e exclui outros, mantendo-se e fortalecendo-se a hegemonia do capital.

Segundo Hawthorne (2017), a partir da década de 1990, no Brasil, com a Reforma do Estado, os organismos internacionais multilaterais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, entre outros) passaram a orientar as políticas educacionais. Segundo a autora,

O Banco Mundial impõe políticas educacionais há anos em todo o mundo. No Brasil, o governo Collor/Itamar Franco (1990-1994) realizou várias reformas seguindo o modelo neoliberal, dismantando os serviços públicos e as políticas públicas. O governo FHC (1995-2002) deu continuidade a essas políticas sob orientação do Banco Mundial. (TOMMASI et. al, 1996). Os governos do PT (2013-2016) continuaram atrelados às políticas neoliberais, apresentaram algumas ações que caminhavam na direção de um novo modelo educacional (HAWTHORNE, 2017, p. 20).

O neoliberalismo possui o objetivo de construção de um Estado mínimo no Brasil. A construção do estado mínimo no país principia no processo de redemocratização, com maior impacto nos anos dos governos Collor/Itamar Franco. O governo Collor de Mello foi breve. Quis transformar a educação brasileira se comprometendo no ‘Plano de Reconstrução Nacional’, que visava, entre outros fatores, conforme Mello (2008), reestruturar o ensino fundamental, colaborar para que ocorresse a sua universalização entre outras ações. As propostas que surgiram foram devido à participação do Brasil em um debate internacional sobre educação dada a participação da delegação brasileira que representava o país na Conferência

de Jomtien, ocorrida em 1990, na Tailândia, intitulada Conferência Mundial sobre Educação para Todos (VIEIRA, 2008).

No processo de redemocratização, deve-se considerar também, o momento histórico do *impeachment* de Collor, quando Itamar Franco assumiu o poder e propôs mudanças no âmbito da educação, mas que “diante da instabilidade econômica, as ações no campo educacional se limitaram a montar programas com intenções genéricas e consensuais, sem metas precisas” (PEROBA, 2017, p. 72).

Para que o Plano Decenal fosse elaborado, ocorreu, em Brasília, a Conferência Nacional de Educação para Todos, em 1994, onde foram discutidas questões relacionadas ao magistério. Nesse ínterim, aprovou-se em plenária uma proposta que se transformou no Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação. Entretanto, no breve governo de Itamar Franco, nada relevante aconteceu em relação ao Ensino Médio brasileiro (VIEIRA, 2008).

Faz-se necessário mencionar ainda o Plano Nacional da Educação (PNE), que se estabeleceu em 2001, através da Lei nº. 10.172, em que foram determinadas distintas metas a serem alcançadas no Ensino Médio até 2011. Dentre elas, as mais relevantes são:

- a) oferecer vagas que, no prazo de cinco anos, correspondam a 50% e, em dez anos, a 100% da demanda por ensino médio, em decorrência da universalização e da regularização do fluxo de alunos no ensino fundamental;
- b) melhorar o aproveitamento dos alunos do ensino médio, de forma que atinjam níveis satisfatórios de desempenho definidos e avaliados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e pelos sistemas de avaliação que venham a ser implantados nos estados;
- c) reduzir, em 5% ao ano, a repetência e a evasão, de forma que se diminua para quatro anos o tempo médio para conclusão desse nível;
- d) assegurar, em cinco anos, que todos os professores do ensino médio possuam diploma de nível superior, oferecendo, inclusive, oportunidades de formação, nesse nível de ensino, àqueles que não a realizaram;
- e) promover, no prazo de um ano, padrões mínimos nacionais de infraestrutura, compatíveis com as realidades regionais (PEROBA, 2017, p. 81).

Percebe-se uma preocupação progressiva em relação à ampliação do Ensino Médio, até porque um conjunto de instrumentos normativos do EM já foram mencionados em análise, até aqui, e também houve uma definição dos seus propósitos, visando à melhoria da qualidade do ensino ofertado. Mas a situação dessa modalidade de ensino ainda se situa distanciada das metas que foram propostas pelo PNE (2001-2011).

Esta distância permeia no Ensino Fundamental e Médio, no que se refere à desigualdade entre as modalidades de ensino propriamente dito. Falta diálogo e interatividade no planejamento sequenciado, dentro das necessidades de cada modalidade e sobre a política da Regularização do Fluxo ou da distorção idade/ série, que ainda é vista como solução de

problemas dos estudantes que não alcançaram êxitos nos estudos, e estão fora da idade dita “certa”, sem a devida preocupação, no que se refere uma política educacional voltada ao entendimento do ensino-aprendizagem que atenda os estudantes de forma integral; política essa que, para Ball (2016), “cria o contexto, mas o contexto precede a política. Mesmo em escolas superficialmente “semelhantes”, como em nossa amostra, as “[...] nuances do contexto local [podem] cumulativamente fazer uma diferença considerável para os processos escolares e realização do aluno”.

Retomando a educação média – como direito universal e voltada para a formação do cidadão trabalhador, integrando a educação geral e a formação voltada para o mundo do trabalho – não é mais sua missão. Revela-se, dessa forma, a velha dualidade: anacrônica, mas de roupa nova. A nova LDB (Lei nº 9394/96), inserida no processo de reformas educacionais, estabelece a “obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio” (BRASIL, 1996, s/p). No entanto, na prática, o Governo Federal tem priorizado os seus investimentos voltados ao ensino fundamental, deixando para os Estados arcarem com a expansão do Ensino Médio.

Vale salientar que o aumento do número de matrículas no Ensino Médio,

[...] no período de 1994 a 1999, da ordem de 57,3%, deve-se, em grande parte, à quase universalização do Ensino Fundamental, na faixa de 7 a 14 anos; deve-se à maior exigência de escolarização no recrutamento para os postos de trabalho e a um progressivo aumento de jovens entre 15 e 17 anos, a chamada “onda de adolescentes” (NASCIMENTO, 2007, p. 85).

O aumento expressivo das matrículas tem ocorrido na rede pública estadual e em cursos noturnos, indicando que muitos jovens que abandonavam os estudos antes do Ensino Médio têm permanecido na escola devido à escassez de empregos e à requisição de mais escolaridade imposta pelas empresas para a contratação de novos trabalhadores.

A reforma do Ensino Médio, a partir da LDB de 1996, teve suas proposições formuladas e consolidadas, basicamente,

[...] no Parecer CEB/CNE n.º 15/98 (de 1º de junho de 1998. MEC/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica), e na Resolução CEB/CNE n.º 3/98 (de 26 de junho de 1998 – institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio pelo MEC/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica), que propunham uma nova formulação curricular incluindo competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos coerentes com os princípios pedagógicos de identidade, diversidade e autonomia, e também os princípios de interdisciplinaridade e contextualização, adotados como estruturadores do currículo do Ensino Médio (NASCIMENTO, 2007, p. 85).

Conforme essas novas diretrizes, as disciplinas do Ensino Médio dividem-se em dois blocos fundamentais de conhecimentos: uma base comum e outra base diversificada. A base



comum é composta por três áreas de conhecimento: Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa, Informática, etc.); Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas. A parte diversificada ocupa 25% da carga horária total e inclui, pelo menos, uma língua estrangeira. A escolha de outras disciplinas para essa parte diversificada deve ter um caráter interdisciplinar, e necessita levar em consideração o contexto e o mundo produtivo. Inclusive, “a parte diversificada quase não tem espaço nas práticas curriculares. Constatamos que a mesma não passa de um discurso redundante e vazio em torno da construção de um currículo nacional e comum” (PEREIRA; SOUSA, 2016, p. 456).

Desse modo, faz-se necessário que o ensino médio ministre uma educação equilibrada para todos os estudantes, sem desvincular da prática social. Assim, estes devem desenvolver competências para continuarem aprendendo, mesmo em níveis mais complexos de estudo. Alguns aspectos problemáticos, que podem comprometer o seu êxito, devem ser considerados na reforma do Ensino Médio: os princípios curriculares (interdisciplinaridade e contextualização) e a divisão curricular (base nacional comum e parte diversificada) propostos não são novos na tradição de reformas curriculares no país.

Kuenzer (2000), no texto *O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito*, ao analisar a reforma do Ensino Médio, observa que

[...] não basta afirmar que a nova educação média deverá ser tecnológica e, portanto, organizada para promover o acesso articulado aos conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos, e ao mesmo tempo extinguir os cursos profissionalizantes, estabelecendo por decreto que a dualidade estrutural foi superada através da constituição de uma única rede, o que justificou, inclusive, a não discussão de formas de equivalência entre Ensino Médio e profissional (KUENZER, 2000, p. 20).

No entanto, conforme a aborda a autora, o Ensino Médio não pode ser apenas pela afirmação tecnológica, mas que possa ir além, com conhecimentos voltados para a aprendizagem de forma integral. Nesse pensamento, surgem estudos e análises acerca das mudanças e alterações voltadas ao Ensino Médio para contemplar todos os estudantes.

Diante do exposto, este capítulo acabou por demonstrar que, ao realizar essa síntese histórica em forma de retrospectiva dentro das LDBs, buscou-se olhar a trajetória educacional e dos percalços sofridos no Ensino Médio, desde a LDB 4024/61, até a LDB 9394/96. Momentos transitados que nos mostram uma ruptura estrutural (propedêutica e profissionalizante) permitindo compreender as reformas educacionais voltadas para o Ensino médio. As políticas das influências falam por cada tempo nas LDBs apresentadas, buscando sentido para o ensino em que envolve principalmente as “políticas”, e sem pensar nas políticas

das práticas onde o estudante da classe trabalhadora está inserido, perpassando a década de 1990, com a inserção do neoliberalismo na educação.

Percebe-se assim que, na atualidade, o Ensino Médio vem passando por uma crise de identidade e sentido. Apesar das diferentes modalidades para esta etapa da educação, influenciada pelo neoliberalismo e as propostas tecnicistas, a reforma do NEM propõe uma formação emancipatória do indivíduo, sugerindo escolher uma área de formação que seja condizente com o seu projeto de vida. Todavia, para a escolha de área de aprofundamento, deve-se considerar diversos fatores que, agora, serão aprofundados no capítulo a seguir.

#### 4. O NOVO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

O momento político e social brasileiro que antecede a reforma do Ensino Médio anteviu, “com marco de transformação, a própria essência da organização social”, em que o embasamento se encontrava no mercado que possuía interesses e necessidades político-econômicas sólidas, no processo de reformulação do ensino secundário, em sua totalidade (SANTOS; DIÓGENES, 2013, p. 3). Vê-se que esse interesse perdura até a atualidade.

Para Motta e Frigotto (2017), essa “reforma” manifesta o contrassenso ético-político do pensamento, bem como da moral capitalista dependente. Muito se questiona o porquê da urgência da reforma do Ensino Médio, que surgiu da Medida Provisória nº 746/2016 que, mais tarde, foi modificada, passando a ser a Lei nº 13.415/2017

De forma bastante contundente, Mota e Frigotto (2017) seguem afirmando, veementemente, que essa reforma produz uma contradição ético-política, tanto do pensamento, quanto da moral capitalista bastante autoritária. Reitera citando:

Imbuída do caráter ideológico instrumental, esta é conduzida como processo natural de modernização — fetichizada pelo determinismo tecnológico-inovador —, despida de relações de poder e sem historicidade. Ou seja, a história de luta voltada para a supressão do dualismo estrutural do Ensino Médio foi rasgada; não há sujeitos históricos, e sim alunos abstratos, jovens trabalhadores deslocados de suas condições objetivas e materiais reais (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 357).

Percebe-se que toda reforma traz transtornos, se não planejada e pensada na maioria dos estudantes da classe trabalhadora e dos educadores e suas distintas formações, perpassando a falta de diálogo e discussões voltadas para a prática educacional. É essa visão que, historicamente, se faz presente na educação brasileira, que sempre foi implementada e configurada de “cima para baixo”, sem o consenso da categoria da educação básica, sem os agentes que estão no cotidiano das salas de aulas e mediando o conhecimento no chão das escolas.

Diante do contexto da implantação do Novo Ensino Médio, muitos documentos marcaram os momentos importantes para a educação, dentre eles destacamos:

- Constituição Federal – 1988;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9394/1996;
- Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação – alterada pela Lei nº 13.415/17;
- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino médio – Resolução CNE nº

3/2018;

- Base Nacional Comum Curricular (BNCCEN) – Resolução CNE nº 4/2018;
- Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (PRONEM – Portaria nº 331/2018;
- Referências para elaboração dos Itinerários Formativos – Portaria nº 1.432/2018;
- Programa de Apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) – Portaria nº 756/2019;
- Programa Itinerários Formativos (PIF) – Portaria nº 733/2021.

Com a implantação do Novo Ensino Médio, os documentos são resultado de intensa atuação de setores da sociedade civil, identificados com o empresariado nacional, que vêm exercendo forte influência sobre o MEC, no sentido de adequar a educação brasileira a seus interesses, entre eles os de natureza financeira (FERRETTI, 2018). Entretanto, conforme Macedo (2014), sabe-se que algumas empresas e instituições, juntamente com parceiros, sempre estiveram à frente para implantação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo estas instituições financeiras e representações: Bradesco, Santander, Itaú (Unibanco), Gerdau, Volkswagen, Natura. E ainda são mencionadas as Fundações como: Lemann, Roberto Marinho, CENPEC, Victor Civita, Amigos da Escola e Todos pela Educação. Observa-se todo esse envolvimento financeiro dentro da Educação para a sustentação do neoliberalismo e para que, de fato, pudessem se apropriar da repentina reforma do Ensino Médio.

A proposição da reforma por meio da medida provisória pode sugerir aos que não têm acompanhado as discussões sobre a educação nacional mais de perto que se tratou de uma ação intempestiva do governo autoritário daquele momento. No entanto, a MP 746 é, na verdade, a etapa semifinal de um processo iniciado em 2013, por meio de um Projeto de Lei (6840/2013), para modificações do Ensino Médio, apresentado por uma Comissão Especial da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados (FERRETTI, 2018, s/p). O Projeto de Lei mencionado buscou estabelecer “a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dar outras providências” (BRASIL, 2013).

Essas mudanças movimentaram, inquestionavelmente, as acaloradas discussões acerca da melhoria da qualidade da educação brasileira. Mas uma análise minuciosa da evolução dessas discussões se faz necessária, a fim de se observar qualitativamente se tal concepção de melhoria atingiu seu objetivo.

## 4.1 Contextualização do Novo Ensino Médio

Ser banido, ser excluído, como ele foi, também é uma forma de deserto, e aprovação da maturidade, como, atravessar os desertos e atravessar as referências que nos habitam? É aceitar o presente como ele é, não no sentido de se acomodar ou negligenciar, mas no sentido de participar, de mergulhar ativamente no presente, que é única coisa que temos em mãos e não sabemos por quanto tempo (BAHIA, 2021, p. 90).

Anísio Teixeira atravessava momentos difíceis de dor e frustração das ilusões, ao ser banido e excluído do contexto educacional, parecendo ingênuo e incrédulo. E, na atualidade, ainda passamos momentos parecidos, ou pouco questionados como, por exemplo, quando observamos a celeridade na consolidação do NEM, no Brasil, sem as discussões e diálogos no âmbito dos educadores que estão diretamente dentro das escolas.

A política educacional tem se estruturado mediante as demandas neoliberais que necessita de capital humano para se estabelecer, sem a preocupação, de fato, com a qualidade da formação dos estudantes do Ensino Médio. Nesse âmbito, Lessard (2016) traz o contexto da produção do conhecimento e competências na economia, na década 1990, e o Novo Referencial de Políticas Educativas, dizendo que as motivações para tais reformas ocorreram por alguns motivos. Para o autor,

Nos anos de 1990, os sistemas escolares foram novamente acusados de não conseguirem produzir cidadãos capazes de contribuir para esse novo mundo. De fato, apesar das amplas reformas empreendidas por toda parte pelos poderes organizadores e das múltiplas mudanças às quais eles haviam-se dedicado, que deviam certamente melhorar a educação, era forçoso constatar que os resultados em termos de bom desempenho escolar para o maior número possível de alunos, perseverança nos estudos e integração no mercado de trabalho e na vida social nem sempre eram satisfatórios. Em vários países, os governos e as populações demonstraram assim um verdadeiro desejo de mudanças rápidas nos meios escolares. Essa situação explica-se, em parte, pela ligação incontestável, na mente dos políticos e dos cidadãos, entre uma economia nacional competitiva e a qualidade do sistema educativo da nação. Vários fatores importantes marcaram esse terceiro período: 1) um discurso sobre a globalização, a sociedade e a economia do saber e sobre a necessidade de adaptar os sistemas educativos; 2) mudanças na governança dos sistemas educativos; 3) grandes enquetes internacionais e o aumento das avaliações; 4) o desenvolvimento de quase mercados em educação (LESSARD, 2016, p. 32).

Ainda na década de 1990, no Brasil, os autores Santos e Diógenes (2013) afirmam que a reforma do nível médio estabeleceu uma maneira precisa de intervenção no projeto societário, desencaminhando as resistências e lutas sociais, buscando naturalizar a dependência da formação humana ao mercado de trabalho.

Nota-se que as resistências e lutas para a não reforma do Ensino Médio sempre se deram pela classe trabalhadora educacional. Para o entendimento de quem realmente são os

interessados na reforma, Gonçalves (2017) nos aponta que existem os defensores da reforma que têm as propostas e os interesses agraciados pelo Governo. O autor também menciona que, na organização da reforma do Ensino Médio, os emissores do MEC não foram os pesquisadores, universidades, educadores e educandos e, sim, as instituições e empresários, representados pela Fundação Itaú, Instituto Alfa Beta, Instituto Unibanco e Instituto Ayrton Sena. Assim, pode-se observar a finalidade da manipulação de mão-de-obra, em que se aponta, simplesmente, a produtividade da classe trabalhadora, em que a preparação técnica será a preferência.

Dessa forma, a reforma educacional tornou-se a exteriorização da estratégia política liberal para a inclusão da ‘classe-que-vive-do-trabalho’, na inovadora ordem econômica a nível mundial. Nesse âmbito, “os significados, teores e condicionantes do movimento governamental reformador das políticas públicas estão relacionados com a totalidade das relações sociais e de produção (SANTOS; DIÓGENES, 2013, p. 4).

Assim, no que se refere ao âmbito educacional, seriam fatores imprescindíveis para arvorar as circunstâncias que demandam a competitividade brasileira referente ao mercado internacional em relação ao investimento na melhoria da qualidade do Ensino Médio, inclusive com o acréscimo da jornada escolar, objetivando um crescimento no desempenho escolar, bem como a reestruturação do currículo, regulando-o às modificações no âmbito do trabalho, em consonância com a conjecturada da educação; e ainda, no que concerne ao aumento do número de vagas e no controle da evasão escolar.

Para a reflexão acerca dos paradoxos do capital humano, que vê a educação como um investimento que enfatiza o valor econômico da educação no aumento da empregabilidade e produtividade individual, Frigotto (1993, p. 41) afirma:

O investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista macroeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social.

Considerando o perfil da base econômica do Brasil, foi destacado um excerto do documento do MEC a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), que apresenta essa relação orgânica existente entre a educação:

Para alcançar o pleno desenvolvimento, o Brasil precisa investir fortemente na ampliação de sua capacidade tecnológica e na formação de profissionais de nível médio e superior. Hoje, vários setores industriais e de serviços não se expandem na intensidade e ritmos adequados ao novo papel que o Brasil desempenha no cenário mundial, por se ressentirem da falta desses profissionais. Sem uma sólida expansão do Ensino Médio com qualidade, por outro lado, não se conseguirá que nossas universidades e centros tecnológicos atinjam o grau de excelência necessário para que o País dê o grande salto para o futuro (BRASIL, 2013, p. 146).

Faz-se necessário destacar que essa é uma reforma que não beneficia os filhos da classe trabalhadora, haja vista negar-lhes o conhecimento que é preciso ao trabalho complexo e, também, à autonomia de pensamento, para que lutem por todos os seus direitos. A partir dessa orientação, a política de Ensino Médio vem sendo avaliada singularmente por intermédio das avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Brasil (SAEB), cujos índices indicam a qualidade da educação básica brasileira, e o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), que foi elaborado pelo MEC, em 1998, e que também tem sido a porta de entrada principal no ensino superior.

Para além da avaliação do ENEM, observando a estrutura física e institucional, conforme Ferreti (2018), a avaliação realizada em relação à baixa qualidade do Ensino Médio perpassa não apenas o abandono e a reprovação (que cabem à organização curricular), mas também deve-se observar os demais ângulos envolvidos, tais como:

Infraestrutura inadequada das escolas (laboratórios, bibliotecas, espaços para EF e atividades culturais) carreira dos professores, incluindo salários, formas de contratação, não vinculação desses a uma única escola;  
Ignora-se, também, que o afastamento de muitos jovens da escola e particularmente do Ensino Médio pode decorrer da necessidade de contribuir para a renda familiar, além de, premidos pelos constantes apelos da mídia e, por extensão, de integrantes dos grupos a que pertencem, buscarem recursos para satisfazer necessidades próprias à sua idade e convivência social (FERRETTI, 2018, p. 26-27).

Partindo desse pressuposto, no que se refere à necessidade da implantação da Reforma do NEM, tem-se que rever as questões pertinentes ao funcionamento da educação no contexto das salas de aulas, e os fundamentos das ciências tão almejadas, para que se possa viabilizar conhecimentos aos estudantes para compreender melhor a sociedade humana. Nesse intuito, acerca do Ensino Médio, a Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001, garante:

Preparando jovens e adultos para os desafios da modernidade, o ensino médio deverá permitir aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva: autoaprendizagem; percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir; compreensão dos processos produtivos; capacidade de observar, interpretar e tomar decisões; domínio de aptidões básicas de linguagens, comunicação, abstração; habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades (BRASIL, 2001, p. 25).

Ao tratar dos desafios da modernidade dos jovens e adultos, também se pensa na formação continuada do educador, conforme a publicação da Portaria nº 1.140/2013 do MEC, que institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Este vem objetivando o estímulo

[...] ao compromisso com a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público, nas áreas rurais e urbanas [...] [com o objetivo de] atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2013, p. 1).

Essa valorização na formação continuada dos docentes, segundo Freitas (2015), é uma estratégia que visa alcançar os índices estabelecidos internacionalmente para educação no Brasil. A autora afirma ainda que essa estratégia tem contribuído para a responsabilização dos professores pelos resultados das avaliações em larga escala; ou seja, o governo adota uma perspectiva de melhoria dos resultados educacionais, a partir da mensuração e elevação dos índices.

De acordo com Ball (2002), no texto *Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade*, podemos observar o poder governamental criando um modo geral de regulação menos visível. Então, para o autor, a aprendizagem é recompensada como “um resultado de custo efetivo”. Logo, para um melhor resultado, é preciso ter metas de produtividade claras e bem definidas. O ato de ensinar e a subjetividade do professor estão alterados dentro da nova visão de gestão. No entanto, após assumir a Presidência da República, em 2016, Michel Temer encaminhou ao Congresso Nacional, com certa urgência, a reforma do Ensino Médio. Nesse âmbito, Mota e Frigotto (2017, p. 355) asseveram que, segundo o Ministério da Educação,

A reforma do Ensino Médio é urgente porque é necessário destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico. E a Educação, principalmente a educação profissional, é fator importante para a retomada do crescimento econômico, uma vez que o investimento em capital humano potencializa a produtividade.

Assim, mais uma vez, se reafirma que os estudantes do Ensino Médio estão expostos aos interesses do capitalismo, em uma sociedade neoliberal, em que o ser humano está a serviço do capital humano, demonstrando a abstração do conhecimento na sua integralidade, conforme é de direito. Segundo Silva (2021, p. 46),

Não há dúvidas de que essa modalidade de educação (básica)<sup>2</sup> se configura como expressão da contradição da sociedade regida pela lógica do capital, uma vez que aparentemente como importante caminho para a classe trabalhadora, gerando a falsa ideia de crescimento nas possibilidades de formação e de qualificação.

Com a consolidação do NEM, ocorreram diversas mudanças no Currículo do Ensino Médio “regular” de Tempo Parcial, das escolas pilotos, no ano de 2020. Conforme o Art. 35-

---

<sup>2</sup> Inserção minha.



A, da Base Nacional Comum Curricular, no seu inciso V, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, “a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total de carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017, p. 4).

Para melhor compreensão, a Lei nº 9394/1996 foi alterada com a nova Lei nº 13.415/2017, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, assim como a Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Revoga-se ainda a Lei nº 11.161/2005, e institui-se a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Desse modo, entre outras alterações, a Lei nº 13.415/2017 incorporou a BNCC ao currículo escolar. Assim, conforme os Art. 4º e 36 da lei citada:

Art. 4º. O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 36. 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 (BRASIL, 2017, s/p).

A partir das mudanças supracitadas, procura-se refletir acerca das possibilidades de se analisar as políticas educacionais brasileiras com base no ciclo das políticas da influência, da prática, da produção de texto e do contexto dos resultados e efeitos. Sobre isso, Mainardes (2006, p. 51) afirma ser

[...] um referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus e efeitos.

Nesse âmbito, de acordo à contextualização do campo de influência e estratégia, pode-se verificar a construção dos discursos políticos que têm sido legitimados na educação, em conformidade com os grupos de interesse voltados a essas mudanças, às redes de ação, aos sujeitos individuais e coletivos que disputam o sentido das finalidades e dos significados educacionais.

É possível compreender as múltiplas inferências por grupos de poder: partidos políticos, do governo, e do processo legislativo, comissões e movimentos representativos. Como diz Mainardes (2006, p. 51), “é nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação, algumas vezes, recebe apoio e, outras vezes, é desafiado”.

A legitimidade no âmbito escolar é aferida através de dados coletados por meio das diversas avaliações externas da educação. Os índices coletados são compilados para, a partir destes, avaliar os investimentos necessários à manutenção da educação brasileira. Em nível nacional, o Censo Escolar “é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira” (INEP, s/d, p. 3). É coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), e sua realização se dá através da colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação, e com a ação participante das escolas públicas e privadas brasileiras.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (s/d),

O Censo Escolar da Educação Básica do INEP é produzido e divulgado anualmente com dados educacionais com informações coletadas tanto sobre a infraestrutura da escola, como sobre o pessoal docente, matrículas, jornada escolar, rendimento e movimento escolar, por nível, etapa e modalidade de ensino, dentre outros.

Já em 2023, a nota pública Nº 1 nos mostra, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), que o Censo Escolar da Educação Básica 2022, embora tenha contemplado questões referentes à estrutura curricular do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017), não apresentará em seus resultados materiais de disseminação estatísticas, pelas seguintes razões:

Nesse cenário de inovações curriculares, amparadas em um amplo conjunto de normativas, destaca-se que a Reforma do Ensino Médio se constitui como um desafio não apenas para o MEC e para as Secretarias Estaduais de Educação, sobretudo no que se refere à implementação da política, mas também para o Inep. As transformações dessa etapa de ensino, considerando o seu processo ainda em curso e a diversidade de formas da sua implementação no território nacional, desafiam o seu tratamento e a sua representação adequada pela pesquisa do Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2022, s/p).

Baseando-se no exposto, passaremos a discorrer sobre o NEM na Bahia, as causas ocorridas para implantação, quais os órgãos governamentais envolvidos, entre outros, bem como trataremos do contexto e do percurso do Documento Curricular Referencial da Bahia, que norteou a implantação do NEM, em 2022, nas turmas do 1º ano, e vem embasando a implementação dos Itinerários Formativos, que ocorrerá em 2023.

## 5. A CHEGADA DO NOVO ENSINO MÉDIO NA BAHIA

Antes de reconstruir a educação do mundo, é preciso ensinar a ler a Bahia, que é um pedaço desse mundo. Anísio mostrou a sua grandeza na alma, trocando o brilho pessoal da sua atuação na Unesco por um precário esforço educativo na Bahia (BAHIA, 2021, p. 91).

A educação baiana vem atravessando diversas reformas, buscando se alinhar às configurações nacionais. Todavia, as reformas ocorrem lentamente e modificam o cenário curricular, por vezes, com pouco aprofundamento, discussões e análises da comunidade escolar, e sem o verdadeiro sentido, no que se refere à construção efetiva da educação, como tanto almejava Anísio Teixeira. Este vislumbrava

[...] uma educação brasileira por meio de lentes múltiplas, com movimento matizado pelo entusiasmo da construção de uma escola que espelhasse experiência, pensamento e trabalho escolar pautados em um currículo cujo propósito é legitimar o sentido da vida, a qual era, incansavelmente, dedicada a implantar uma educação pública gratuita, inclusiva e de qualidade (TEIXEIRA, 1956 apud BAHIA, 2021, p. 11).

A Bahia é o quinto maior estado brasileiro em extensão territorial, possuindo uma área de 564.760.429 km<sup>2</sup>, com uma população estimada de 14.985.284 pessoas, conforme apresentam os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021). Observa-se que a população baiana é bem miscigenada, composta por indígena, africano e europeu (portugueses), sendo o estado onde reside o maior número relativo de negros, no País. Devido ao contexto histórico dos povos africanos no Brasil, a cultura negra tem grande influência na música, na culinária e na religião.

A população baiana está distribuída nos 417 municípios, com as suas diversidades em cada território, trazendo a cultura e a economia, que fortemente representam todo o estado e a territorialização.

Na área educacional, o estado está dividido pelos Territórios; são os chamados Núcleos Territoriais de Educação (NTE), nos municípios e na capital, tendo ainda a Secretaria de Educação da Bahia, com sede em Salvador. Cada NTE representa um território, num total de 27. Esta divisão atende toda a rede educacional, apoiando, nesses espaços, o funcionamento de 25.716 escolas. Deste total, 1004 são estaduais e atendem o Ensino Médio, estando distribuídas na capital e nos municípios. Cabe destacar que, mesmo que o estado tenha apenas a responsabilidade de garantia do Ensino Médio, este ainda atende algumas escolas do Ensino Fundamental I e II.

Para além da estrutura da educação de ensino básico na Bahia, é relevante ponderar que o Estado, através da Secretaria de Educação (SEC/BA), deve buscar a valorização dos povos originários e africanos dentro de cada território educacional, visto que o desembarque do Novo Ensino Médio traz consigo um pensamento excludente diante das políticas educacionais e seus contextos das práticas e das vivências dos educadores e educandos, no que se refere ao currículo que está sendo implementado em todo o Estado.

Os estudos mais recentes desenvolvidos por Stephen Ball (2014), especialmente no que se refere às articulações entre neoliberalismo, Estado e globalização – conceitos que têm circulado nos últimos 30 anos no meio educacional – têm impactado o pensar e a prática da Educação no Brasil, com ênfase nas políticas públicas educacionais. Para Grimm, Sossai e Segabinazz (2016), são interconexões globais que confrangem a Educação, acerca do fato de os Estados nacionais se encontrarem em constante desafio à frente de uma agenda político-econômica mundial.

O que se percebe, por conseguinte, é o fato de educadores e pesquisadores se encontrarem impotentes perante o forte impulsionamento de um agrupamento de políticas neoliberais. Diante disso, Brito (2018a) menciona que a prática educacional vem sendo mercantilizada. Para tanto, cita Ball no que se refere à ação das redes políticas, explanando

[...] que envolve a transformação das relações sociais em calculabilidades e intercâmbios, isto é, na forma de mercado, e, portanto, na mercantilização da prática educacional [...]. As tecnologias neoliberais trabalham em nós para produzir um corpo docente e discente dócil e produtivo, e professores e alunos responsáveis e empreendedores. (BALL, 2014, p. 66).

Em sua análise, Brito (2018a) continua afirmando que Ball trata o neoliberalismo como um conjunto complexo, instável e, por vezes, incoerente e contraditório de práticas impetradas em conformidade à ‘imaginação do mercado’. Nesse cenário, a fundamentação se dá na “universalização das relações sociais baseadas no mercado, com a correspondente penetração em quase todos os aspectos de nossas vidas, do discurso e/ou da prática de mercantilização, de acumulação de capital e de geração de lucros” (BALL, 2014, p. 25).

Assim, Stephen Ball concebe 5 contextos de produção contínuos e entrelaçados. Mainardes (2006) resume os ciclos com as seguintes definições:

- O contexto da influência é aquele onde os discursos da política são construídos;
- O contexto da produção de texto é aquele que, via de regra, está relacionado com a linguagem do interesse público mais geral;

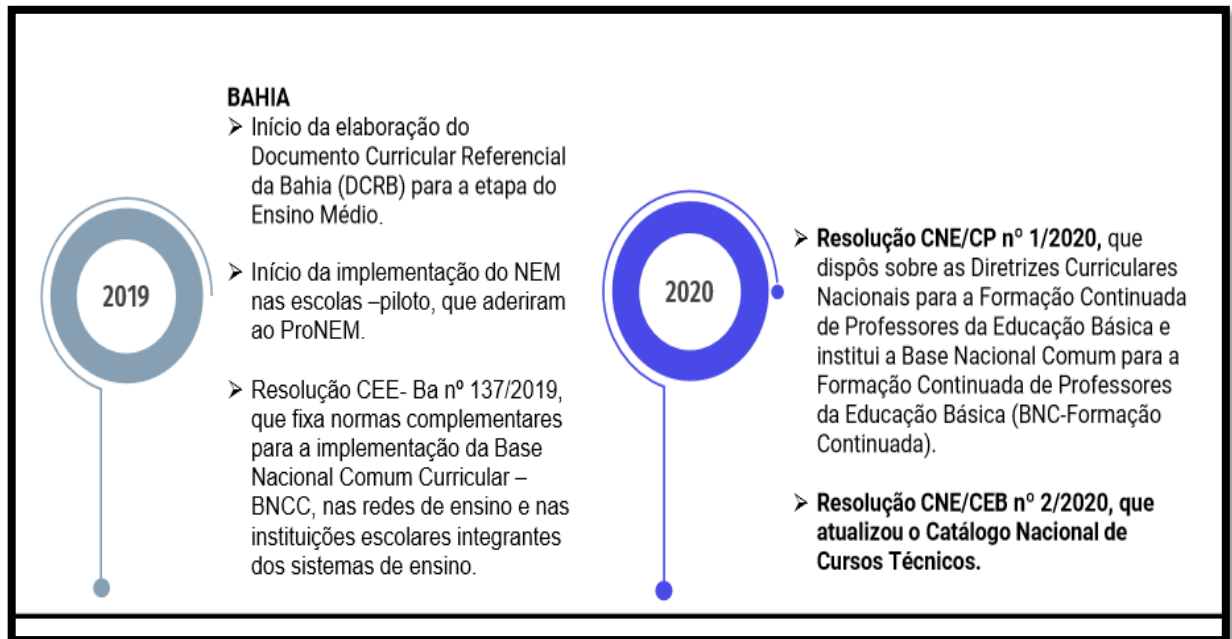
- O contexto da prática é onde os sentidos atribuídos aos textos que representam a política ganham efeitos reais, a partir de ressignificações e recriações dos sujeitos envolvidos;
- O contexto da estratégia política é onde se desenvolvem uma série de atividades políticas e sociais necessárias para lidar com as desigualdades criadas pela política, ou mesmo reproduzidas por ela;
- O contexto de efeitos e resultados tem a ver com as questões que envolvem justiça, igualdade e liberdade individual. Nesse contexto, são analisados os impactos da política sobre as desigualdades existentes.

Todos os contextos apresentados referentes à estrutura da integralidade para o NEM se tornam preocupantes desde a urgência da implantação, conforme a Medida Provisória 746/16 que, em seguida, transformou-se na Lei 13415/17, entrando em vigor, em alguns estados brasileiros, no ano de 2018. Já no estado da Bahia, começou a vigorar de forma compassada, com alguns estudos e diagnósticos de como seria trabalhado, em que se formaram grupos de trabalho (GT) para estudos de como investir os recursos disponíveis para execução pedagógica e manutenção do Novo Ensino Médio, bem como a inserção no Programa Dinheiro Direto na Escola - (PDDE) interativo, que deu suporte financeiro às 565 escolas-piloto da Bahia. Para melhor compreender como se deram essas etapas de estudos e construção do NEM, desde a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), oferecemos uma linha do tempo da Reforma do Ensino Médio (Figuras 1, 2 e 3), construídas pela SEC/BA (2020).

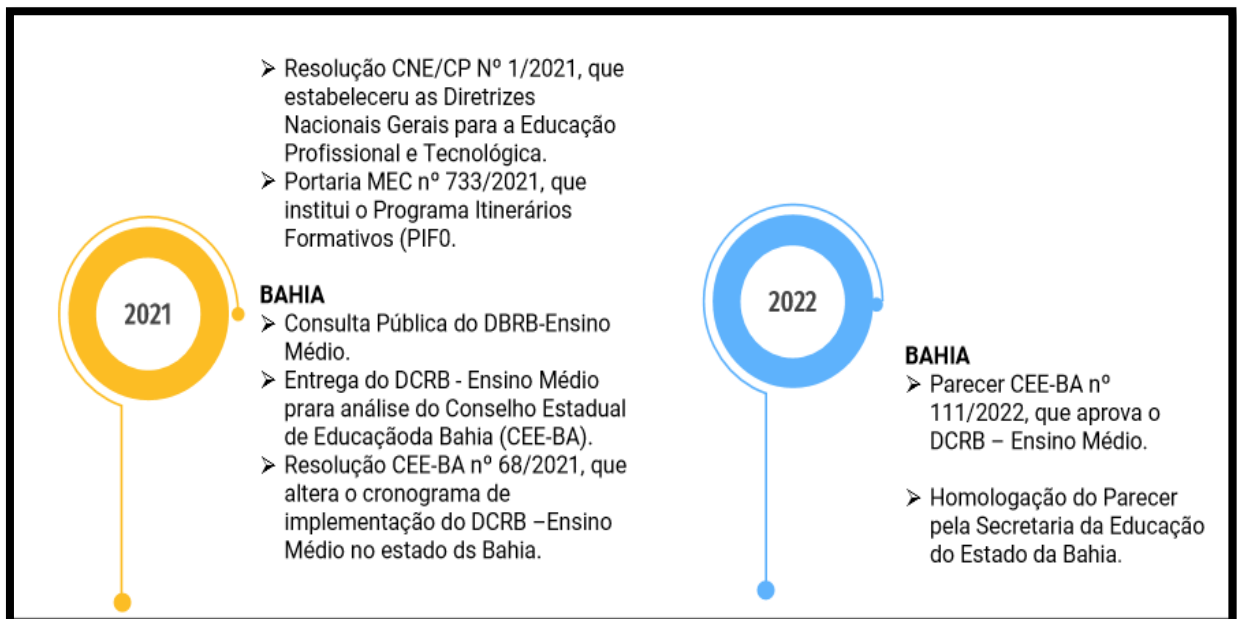
**Figura 1:** Marcos legais até o Novo Ensino Médio na Bahia.



Fonte: (BAHIA, 2022).

**Figura 2:** Marcos legais até o Novo Ensino Médio na Bahia.

Fonte: (BAHIA, 2022).

**Figura 3:** Marcos legais até o Novo Ensino Médio na Bahia.

Fonte: (BAHIA, 2022).

Os marcos legais, pontuados conforme a linha do tempo em todo o território baiano, se iniciaram com a SEC/BA promovendo reuniões aprofundadas com os gestores e coordenadores escolares, em 2019, visto que, nos anos anteriores, não havia ainda concretude e materialidade a serem enviados às escolas. para aperfeiçoamento e implantação, estando o DCRB em fase de construção.

Conforme a linha do tempo, nos anos 2018 e 2019, a Bahia iniciou o processo de escuta, através dos Seminários Territoriais sobre o NEM. No ano seguinte, iniciaram-se os trabalhos e reuniões de construção de um documento norteador para a implantação do Novo Ensino Médio no estado. Observa-se ainda que, naquele ano, algumas escolas - escolas-piloto - receberam recursos do PDDE para a implantação do Novo Ensino Médio. Começam, assim, todas as movimentações em prol das mudanças. Em paralelo a isso, foram criados grupos para melhor desenvolver os trabalhos e fazer os devidos diagnósticos de como se dariam as implantações no âmbito pedagógico, bem como estabelecer o capital necessário para o custeio e a manutenção.

Complementa-se a essa informação que tudo precisou ser feito com extrema urgência, devido às exigências da SEC/BA, visto que foi necessário alimentar um sistema chamado PDDE-UEX com os dados da implantação, em um curto prazo. Após todo o desgaste, no final de 2018, após a adesão no sistema, inicia-se a movimentação e orientação, em 2019, para iniciar, em 2020, o Novo Ensino Médio. Contudo, como no ano de início ainda não tínhamos o DCRB, usou-se o documento orientador da Bahia (2020), que traz como objetivo “tornar públicas as orientações básicas das mudanças que incidirão sobre a etapa do Ensino Médio, a partir de 2020, entendendo que os próximos anos se configurarão como um período de transição na Rede de Ensino do Estado da Bahia, com conclusão prevista para 2023”.

Assim, no ano de 2020, a programação para as escolas-pilotos (565) se iniciou conforme a matriz curricular para os 1º anos, disposta no Documento Orientador Rede Pública de Ensino, Versão Final 2020, ofertando: Projeto de vida, a ser trabalhado na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Produção Textual, a ser trabalhada na área de Linguagens e suas Tecnologias; Iniciação Científica, a ser trabalhada na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias; além de componentes eletivos elaborados pelos educadores/educandos. Todavia, ainda no início daquele ano, veio a pandemia, e as escolas da rede estadual pararam de funcionar, especificamente no dia 16/03/2020.

Nesse percurso, no ano de 2021, as escolas estaduais retornam à ativa, dando sequência ao que foi iniciado em 2020, em um currículo modificado chamado “Currículo Continuum”, que visava dar continuidade às séries, ficando da seguinte forma: do início do ano (fevereiro) até o mês de (junho), o estudante cursou o 1º ano, e do mês (julho) a (dezembro), cursou o 2º ano, sendo trabalhado: Projeto de vida, Produção textual, Iniciação Científica e as eletivas nas duas séries. As demais escolas das escolas não-piloto também seguiram o Continuum Curricular, sem os Itinerários Formativos, com uma matriz em transição, composta por Formação Geral Básica e Parte Flexível do Currículo, conforme o documento orientador.

Somente em 2021, as escolas não-piloto começam com as movimentações no PDDE e a formação dos GTs, para contribuir com a criação do Novo Ensino Médio baiano.

Seguindo a linha, em 2022, ocorre o retorno ao que fora programado, e acontece a implantação do Novo Ensino Médio nas escolas não piloto, com uma matriz curricular que ofertava as mesmas disciplinas do ano de 2020, nas 1ª e 2ª séries das escolas pilotos, com acréscimo da disciplina “Para Além dos Números”, e um catálogo com as eletivas a serem escolhidas pelos estudantes dos 1º e 2º anos.

Conforme os documentos orientadores,

A arquitetura do ensino Médio é composta por Formação Geral Básica (FGB), com carga horária de 1800 horas, distribuídas em 600 horas em cada série mais a parte Flexível do Currículo, com carga horária de 1200 horas, distribuídas em 400 horas em cada série. A FGB e a parte Flexível deverão ser trabalhadas de forma indissociável, possibilitando ao estudante a consolidação dos conhecimentos da Base Comum (BNCC) e o aprofundamento dos conhecimentos específicos, necessários ao seu desempenho na vida pessoal e social e ao prosseguimento de estudos” (BAHIA, 2022, p. 4).

Observa-se que a FGB sofreu grande diminuição nas escolas públicas da Bahia. Com isso, os estudantes poderão ter um esvaziamento nas disciplinas específicas das áreas de conhecimento, tendo a parte diversificada sido ampliada, recebendo um número maior de aulas, que ficou conhecida como parte flexível do currículo. Destaca-se ainda:

A FGB, alinhada à BNCC, é composta por todas as Áreas de Conhecimento e pelos seus respectivos Componentes Curriculares. Faz-se necessário destacar que os Componentes Curriculares das Áreas sejam desenvolvidos de forma integrada, interdisciplinar e/ou transdisciplinar. Assim, recomenda-se, que as competências, habilidades da Áreas de Conhecimento e os objetos de Conhecimento dos Componentes Curriculares dialoguem. A Base Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo do Ensino Médio, portanto, um dos principais objetivos da Base é garantir a educação com equidade, por meio das habilidades e competências fundamentais para formação do cidadão em cada etapa de ensino”. (BAHIA, 2022, p 4, 5)

Para tanto, o planejamento do educador/a e a aprendizagem do estudante devem estar imbricados no contexto da produção de texto, dentro de cada realidade, e da interdisciplinaridade entre as disciplinas da FGB em consonância com a parte flexível.

Impõe frisar que, ainda em 2022, o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) chega à sua versão final, no mês de junho. Foi a partir da versão final que os docentes, gestores e estudantes vislumbraram qual o plano idealizado para a educação nacional, estadual e local, prevendo quais os entraves técnicos a serem superados e qual mobilização necessária para a efetiva implantação de tais orientadores, como os coordenadores da SEC, com as informações e formações com pouco tempo de estudos dentro das escolas.



## 5.1 Os Itinerários Formativos do DCRB

Um dos elementos fundamentais da trajetória de Anísio que é reafirmado aqui, nessas palavras brilhantes, é que Anísio nunca abdicou da ideia de que o Estado deve ser o promotor essencial da educação, deve ser o indutor da cultura para toda a população, para brasileiros e brasileiras. Sem isso, não existiria democracia e nem cidadania, hoje, 120 anos depois do nascimento de Anísio Teixeira, nós estamos aqui, ainda discutindo todos os entraves para afirmação realmente de uma educação pública, laica, voltada para a cidadania, para construção da democracia, e a educação cada vez mais é acossada por interesses de mercado, interesses de consumo (BAHIA, 2021, p. 93-94).

Cabe salientar aqui que, em Bahia (2021), consta a afirmação da luta de Anísio Teixeira por uma educação equânime, de qualidade e laica, quando reconhece que é papel do próprio Estado promover a educação e a cultura para todos os brasileiros e brasileiras, de forma democrática, nas escolas públicas. Nesse sentido, reforça a discussão frente ao NEM e a inserção dos ITF causando entraves dentro das áreas de conhecimento, devido ao não aperfeiçoamento e formação adequada.

Diante desse contexto, os Itinerários Formativos, *corpus* desta pesquisa, são definidos, segundo as DCNEM, como “um conjunto de unidades curriculares ofertadas por instituições e redes de ensino, as quais possibilitam ao estudante ampliar seus conhecimentos e se preparar para a continuidade dos estudos ou para o mundo do trabalho” (BRASIL, 2018e, p. 2).

Todo esse processo de mudança não é de fácil aceitação por educadores e educandos, dada a inserção dos Itinerários Formativos e dos componentes na matriz curricular sem as devidas formações, com o passo a passo para além das ACs, em que os educadores participam juntamente com todos os envolvidos no processo de implantação do NEM. Para os educadores é difícil, devido à impossibilidade de uma participação adequada em tempo hábil de preparação por parte da SEC e da escola no planejamento e análise dessas inclusões no currículo escolar do Ensino Médio, nas escolas piloto em 2022. E assim, conforme Bahia (2021, p. 203):

A etapa do Ensino Médio é disponibilizada por meio da oferta regular, nos períodos diurno e noturno, e nas ofertas disponibilizadas pelas Modalidades de Ensino. A oferta regular, ainda, poderá ser oferecida através das ofertas do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITec) e do Ensino Médio de Tempo Integral. A diversidade de ofertas de Ensino Médio no Estado, objetiva contemplar às necessidades pedagógicas, da relação com o mundo do trabalho, da localização de moradia e demais especificidades dos/as estudantes desta etapa de ensino.

Sabe-se que a maioria das escolas da rede estadual oferece o Ensino Médio em tempo parcial que,

Em todas as suas ofertas e modalidades, envolve uma fase de transição da vida dos/as estudantes, que encerram sua formação básica nesse momento, podendo cursar a Educação Superior. Esta etapa tem tarefas importantes, como oferecer possibilidades de aprimoramento dos/as estudantes como pessoas humanas, de promover a formação ética e a autonomia intelectual, além de proporcionar aos/às jovens uma robusta

formação científica, o exercício da pesquisa e da atuação social orientada. (BAHIA, 2021, p. 203)

Nesse contexto, o DCRB apresenta os eixos estruturantes, as eletivas e os Itinerários Formativos a serem trabalhados no âmbito escolar. As escolas, ao fazerem as escolhas dos seus Itinerários, devem organizá-los a partir dos Eixos Estruturantes, assim definidos: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo (BAHIA, 2020), que direcionam todo o trabalho das eletivas e dos Itinerários Formativos, onde todos os eixos se fazem presente,

[...] para integrar e integralizar os diferentes arranjos de Itinerários Formativos, bem como criar oportunidades para que os estudantes vivenciem experiências educativas profundamente associadas à realidade contemporânea, que promovam a sua formação pessoal, profissional e cidadã. Para tanto, buscam envolvê-los em situações de aprendizagem que os permitam produzir conhecimentos, criar, intervir na realidade e empreender projetos presentes e futuros (BRASIL, 2019, p. 3).

Na parte flexibilizada, as eletivas são conceituadas como “Componentes Curriculares Eletivos, como unidades curriculares, com carga horária pré-definida, cujo objetivo é desenvolver competências específicas, seja da Formação Geral Básica, seja dos itinerários Formativos” (BRASIL apud BAHIA, 2022, p. 222).

Em 2020, as escolas-piloto foram orientadas a escolher e criar os contextos que melhor atendessem a todos, com oficinas, projetos, atividades e práticas contextualizadas, conforme a necessidade e realidade de cada espaço. Lembrando que a avaliação da eletiva será processual e contínua durante o percurso, que pode coincidir com a realização de eventos de culminância organizados pela escola, durante o ano letivo. Assim, para melhor compreender o desenvolvimento das eletivas, conforme descrito em Bahia (2020, p. 222):

As Unidades Curriculares Eletivas deverão ser criadas pelas escolas, com fundamento na realidade local, de acordo com os anseios e necessidades dos/as estudantes [...] devem ter intencionalidade pedagógica que dialogue com os objetos de conhecimento das Áreas ou dos Componentes Curriculares, bem como, com as Habilidades previstas nos “Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos”. Devem, ainda, segundo o referido Documento, serem ofertadas em formato de oficinas, clubes, observatórios, incubadoras e/ou outros que estimulem o protagonismo dos/as estudantes e que dialoguem com seu Projeto de Vida.

Com o advento do ano de 2022, chegou às escolas o catálogo com sugestões de escolhas de eletivas para construção das produções, para que, de fato, os estudantes, juntamente com os educadores, construíssem os contextos a serem desenvolvidos. Entretanto, no que se refere às avaliações das eletivas, conforme o DCRB (2021), estas não deverão ser pontuadas numericamente e, sim, por conceitos, mediante um processo avaliativo contínuo. Todavia, o

sistema de matrículas e registro do desenvolvimento estudantil (SIGEduc) apresenta o campo específico para registro do desenvolvimento nos componentes, com pontuação numérica e não conceitos. Mesmo após anos de inserção dos componentes eletivos na matriz, esta ainda não foi organizada nos sistemas informatizados da SEC/BA como deveria, dificultando o trabalho dos educadores e secretarias das escolas.

Ainda podemos destacar o Projeto de Vida, que vem sendo trabalhado desde o Ensino Fundamental (anos finais) até o terceiro ano (3º ano) do Ensino Médio e, conforme o DCRB, se torna um componente curricular e “não se esgota com o término do Ensino Médio, mas acompanhará o estudante ao longo da sua vida” (BAHIA, 2022, p. 207), desde que seja trabalhado pensando na formação do estudante de forma integral e contínua, trazendo saberes e motivação para a vida além da educação básica.

Saviani (2017), todavia, levanta indagações acerca da escolha consciente, por parte dos estudantes, de qual ITF é realmente apropriado ao seu projeto de vida. O autor pontua que “isso é outro absurdo, porque estariam atribuindo a adolescentes de 15 anos a responsabilidade de definirem o seu percurso, os seus projetos de vida”. Questiona ainda: “Como é que um adolescente de 15 anos vai ter um projeto de vida para poder escolher, já entre os cinco itinerários, àquele que corresponde ao que ele pretende desenvolver na sociedade? Nós sabemos que os jovens de 18, 20 anos que ingressam no ensino superior não têm clareza ainda da opção”.

Entretanto, as escolas de Educação Profissional, no art. 5º, da resolução nº 03/2018 SEC/BA, iniciou o componente curricular Projeto de Vida,

[...] como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do/a estudante. No esteio da aprovação da citada Resolução, o movimento pela Frente Currículo e Novo Ensino Médio do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), na orientação para a reelaboração dos currículos definiu o Projeto de Vida como um componente curricular obrigatório a ser ofertado nas arquiteturas curriculares, conforme o Art. 8º em que as propostas curriculares do ensino médio devem considerar a formação integral do/a estudante, contemplando seu projeto de vida e sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (BAHIA, 2022, p. 220).

No cenário apresentado, o Projeto de Vida é um método de reflexão acerca do trajeto escolar percorrido em prol da construção das dimensões pessoal/cidadã/ profissional do/a estudante. Na base da aprovação da mencionada Resolução, “o componente curricular Projeto de Vida foi implementado nas arquiteturas curriculares, no ano de 2017, na oferta da educação profissional e tecnológica” (BAHIA, 2022, p. 220).

Conforme a Secretaria de Educação (BAHIA, 2022), “A discussão sobre “Itinerários Formativos”, no Brasil, ganhou destaque em 2017, após sanção da Lei nº 13415/17, que

estabeleceu mudanças para a estrutura do Ensino Médio no país”. Perrenoud (1998, *apud* LOPES, 2019, p. 66) considera que “o termo itinerário formativo não é inédito 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”.

Para Lopes (2019), no contexto nacional, a terminologia foi conceituada e empregada, primeiramente, no âmbito da Educação Profissional, no ano 2010, para fazer parte da legislação do Ensino Médio brasileiro, mais precisamente por meio da resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro 2012 (Brasil, 2012), que define diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio.

Neste contexto, segundo Lopes,

Os ITF são incorporados pela resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro 2012 (Brasil, 2012), que define diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio, porém sem pré-definição de quais são os possíveis itinerários a serem construídos. É proposto que 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 (as) estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento (LOPES, 2019, p. 66).

Ainda segundo a autora, *em seu trabalho “Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis”*, com a reforma do Ensino Médio, a proposta de organização do currículo

[...] passa a indicar os itinerários formativos por áreas (línguas e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional), ou mesmo integrando diferentes áreas, sendo afirmado que busca atender o contexto local, na medida da possibilidade dos sistemas de ensino, e favorecer possíveis articulações com a educação profissional (LOPES, 2019, p.66)

Os Itinerários Formativos têm a sua estrutura própria, são ofertados em toda a rede estadual, e serão disponibilizados no ensino Médio de Tempo Parcial, Integral, Profissional e técnico, da seguinte forma, conforme a DCRB (2022, p. 228):

- 04 Itinerários Formativos Propedêuticos, das 04 áreas de conhecimento, sendo que cada itinerário terá a possibilidade de dois aprofundamentos;
- 06 Itinerários Formativos, integrando duas áreas de conhecimento;
- 01 Itinerário Formativo Integrado;
- 01 Itinerário Formativo Integrado para o Ensino Médio noturno.

O Ensino Médio de Tempo Integral será organizado com os seguintes Itinerários Formativos:

- 04 Itinerários Formativos por Área de Conhecimento;
- 01 Itinerário Formativo Integrado Transdisciplinar.

E os Itinerários Formativos da Educação Profissional e Tecnológica, que estão relacionados aos Eixos Tecnológicos e os respectivos cursos técnicos relacionados ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

Diante da implantação do Novo Ensino Médio na Bahia, o Plano de Ação para Orientação às Escolas e Acompanhamento da Implantação de Itinerários Formativos (PAIF) (BAHIA, 2022) traz orientações de como serão trabalhados os Itinerários Formativos nas escolas. Nesta fase, além de precisarem lidar com um maior número de componentes curriculares, professores/as e temas complexos, os/as discentes passam a se preocupar com os diversos processos seletivos, a exemplo de vestibulares, ENEM, carreira, futuro, ou seja, precisam lidar com importantes escolhas, ao mesmo tempo em que suas atividades sociais são intensificadas. A complexidade desse período escolar se evidencia em pesquisas, que apontam: das três séries cursadas no Ensino Médio, é na 1ª série que ocorre maior índice de evasão escolar e repetência.

Ao dar ênfase e complementar a Portaria 1.432, de 2018, que perpassa essa apresentação dos novos componentes e do plano de ação, com vistas à implantação dos ITF, o PAIF evidencia que, além da unidade eletiva a ser traçada pelas escolas na 1ª série, os ITF objetivam:

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

Para a materialização dos componentes eletivos e a parte flexível do currículo, pesquisas foram coordenadas pelos órgãos de regulamentação da educação básica no Brasil. O Censo Escolar 2022 menciona as considerações essenciais e as dificuldades técnicas descobertas no período da efetivação da pesquisa. Em presença das adversidades técnicas, no que se refere aos ITF relatadas pela Nota Técnica Informativa no Censo Escolar, conforme consta no INEP (2023, p. 2):

[...] quando as matrículas do Ensino Médio em 2022 são analisadas, observa-se que a maioria das matrículas da 1ª série do Ensino Médio foram declaradas em turmas com estrutura curricular composta de Formação Geral Básica (FGB) e Itinerário Formativo (IF). No entanto, alguns estados concluíram o seu projeto curricular para o Novo Ensino Médio somente no segundo semestre de 2022, como é o caso da Bahia. [...] Quanto à declaração de dados, tomando a data de referência do Censo (a última quarta-feira do mês de maio - 25/05/2022), ainda não se havia estruturado as unidades curriculares e os IF naquela rede de ensino. [...] O Projeto de Vida foi declarado por esse estado como um dos componentes curriculares da Formação Geral Básica (FGB) para a rede estadual, indicando um processo de transição de modelos.

Tais mudanças continuaram a ocorrer na rede de ensino, passando também ao âmbito municipal. Sendo esta a última instância de efetiva implantação do novo modelo educacional, deve-se compreender como o município estava estruturado e como acolheu a nova proposta.

## 6. CAMINHANDO NAS AREIAS HISTÓRICAS E EDUCACIONAIS DO PRADO - BA

Com o intuito de conhecermos a diversidade cultural do Prado, que é um município da região Nordeste, estado da Bahia, será aqui mencionado um aporte teórico sobre este município: localiza-se no litoral sul baiano, e ocupa uma área de 1.692,1 km<sup>2</sup>, sendo que 10,3 km<sup>2</sup> estão em perímetro urbano (PRADO, 2023).

No século XVIII, a maioria dos habitantes da região eram os indígenas aimorés, que chamavam o local de Jucuruçu, nome do Rio que banha a Cidade. Então, formou-se uma povoação às margens desse Rio, que veio a se chamar de Prado. Logo em seguida, a povoação foi elevada à condição de vila e, posteriormente, foi criada a Freguesia Nossa Senhora da Purificação do Prado. Depois, foi inaugurada, entre Porto Seguro e Prado, a linha telegráfica, com 144 km de extensão. Após alguns anos, no dia 2 de fevereiro de 1886, Prado foi elevado à condição de cidade, pela Lei Provincial Nº 129. Nessa época, inaugurou-se a iluminação a querosene (CIDADE-BRASIL, 2021).

Atualmente, o município, que fica a 785 km de Salvador, é um dos polos turísticos do Sul da Bahia (Figura 4). A Cidade possui um rico patrimônio histórico e cultural que abriga algumas edificações do século 19.

**Figura 4:** Mapa da Bahia destacando a cidade do Prado.



**Fonte:** Wikipedia.

Anualmente, ocorre o Festival Gastronômico e Cultural, bem como a Festa da Padroeira, a Marujada, e animadas festas de Carnaval e juninas. Conta com uma população estimada de 28.214 mil habitantes, distribuída da seguinte forma: 56,01% localizada em área

urbana, e 43,99% em área rural (2021); a maioria é de homens, com um percentual de 50,61%, e mulheres 49,39%. A vegetação pradense é composta por floresta ombrófila densa e manguezais. No relevo, temos as planícies deltaicas, tabuleiros costeiros, estuarinas e praia, possuindo 84 km de litoral, com diversas praias que fazem do município um importante atrativo turístico, incluindo o distrito de Cumuruxatiba. Em vários trechos, as águas são cristalinas, com tons que variam entre azul e verde; há ainda a presença de falésias e de vegetação preservada. Ao norte de Cumuruxatiba, se encontra a Barra do Cahí, que foi considerada a "primeira praia do Brasil", em 2017 (CIDADE-BRASIL, 2021).

### **6.1 A Educação Pradense, no âmbito Municipal e Estadual**

Em se tratando da Educação de Prado, no ano de 1914, os missionários presbiterianos fundaram uma escola paroquial, que viria a se tornar o Instituto Evangélico de Monte Belo. Atualmente, conforme as informações apresentadas pela Secretaria de Educação Municipal de Prado (SMEP), a cidade possui trinta e sete escolas municipais, sendo treze na zona urbana, e vinte e quatro na zona rural; seis escolas estaduais, e duas privadas. Dentre as estaduais, cinco estão localizadas em aldeias indígenas, atendendo as modalidades de ensino desde a educação infantil ao Ensino Médio. Apenas uma escola estadual de Ensino médio está localizada na zona urbana. O quadro de educadores da (SMEP) é composto por 399 profissionais. Todos possuem graduação dentro de sua área de formação. Porém, alguns educadores que atuam na zona rural trabalham com disciplinas diferentes de sua graduação, com vistas a complementação de sua carga horária. O Município ainda não tem eleição para gestores escolares, sendo estes indicados a critério do Executivo.

Quanto às etapas da Educação, o Município atende a Educação Infantil (creche e pré-escola); Ensino Fundamental I, II, EJA; Ensino Médio (regular e EJA); e Educação especial. Segundo a SMEP, a educação básica é o caminho para assegurar a todos os brasileiros a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornecer-lhes os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Sendo assim, na sequência por modalidade de ensino, as etapas da educação básica, entre os anos de 2019, 2020 e 2021, assim se configuram (Tabela 1):



**Tabela 1:** Divulgação dados da educação infantil, ensino fundamental I e II, ensino médio, EJA e educação especial.

Número de Matrículas da Educação Básica								
Etapa de Ensino								
Anos	Educação Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação de Jovens e Adultos – EJA	Educação Especial	
	Creche	Pré – Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	-	Ensino Fundamental	Classes Comuns	Classes Exclusivas
2019	539	1.138	3.279	2.284	1.362	684	142	87
2020	542	1.087	3.164	2.135	1.509	565	139	86
2021	558	1.189	3.041	2.149	1.617	578	156	52

**Fonte:** INEP – Censo Escolar da Educação Básica (2022)

Observa-se que nos dados apresentados, referentes à matrícula das escolas públicas municipais e estaduais, o número oscila. Ao tratar da Educação Infantil, o número de matrículas nos anos anteriores vem crescendo, necessitando de adequações e construções de novas creches para atender às demandas. Ela é oferecida tanto em escolas públicas da rede municipal, situadas na zona rural e urbana, como também em instituições particulares.

O atendimento às crianças das creches, no município, ocorre em regime de período integral. Portanto, necessita de uma rotina bastante organizada e estruturada, que tenha como foco principal o atendimento às crianças. A rotina diária prevê atividades que envolvem o cuidar e o educar. No entanto, não deve ter uma estrutura rígida, mas, sim, flexível, abrindo espaços para modificações, de acordo com a necessidade da criança e o planejamento pedagógico. Vale enfatizar que a pré-escola funciona em período parcial, e somente a creche funciona integralmente. Entende-se que o atendimento a esta modalidade de ensino, conforme a taxa de escolarização, segue a configuração de creche de 0 a 3 anos, e pré-escola de 4 a 5 anos, sendo que o Município, por questões estruturais, ainda não oferece atendimento educacional às crianças de 0 a 12 meses.

Durante o período da Pandemia, a Secretaria de Educação Municipal trabalhou com aulas remotas e atividades impressas, que eram entregues na casa dos estudantes. Assim também o fez a rede estadual. Em se tratando da Matriz Curricular, que abarca as alterações em consonância com as adaptações para trabalhar Projeto de Vida, a Secretaria de Educação

Municipal ainda não fez as devidas modificações no currículo do Ensino Fundamental I e II. O município também não desenvolveu completamente o DCRM; por isso, nota-se uma desarticulação entre as passagens do EF para EM.

Em se tratando das creches, com relação ao ensino-aprendizagem, funcionam com um professor e um auxiliar de ensino. Nas instituições, há um coordenador pedagógico que dá orientações e suporte a esses profissionais. Esses educadores têm um dia na semana para discussões em grupo, e planejamento das atividades complementares (ACs). As atividades são organizadas por temas anuais, subtemas e/ou projetos, de acordo com a realidade de cada instituição. O acompanhamento dessas atividades, bem como do rendimento e aprendizagem dos educandos, é realizado por meio de acompanhamento e registro em diário de classe, com diagnóstico, relatório inicial e semestral, pontuando a situação educacional de cada aluno. Esses relatórios são discutidos com a coordenação e passados para os pais, ao final de cada período, em encontros com pais e educadores.

As escolas que atendem estudantes da Educação Infantil, principalmente na pré-escola, vêm realizando um trabalho com vistas ao desenvolvimento integral da criança, através de atividades lúdicas diversificadas, que oportunizam o desenvolvimento de habilidades, capacidades e atitudes. São realizadas atividades que desenvolvem, além dos aspectos cognitivos, as habilidades físico-motoras, o autoconhecimento e a sociabilidade.

A maioria das crianças da rede pública mora na zona rural e nos bairros carentes do município. Com relação ao grau de instrução das famílias dessas crianças, alguns pais e mães são analfabetos e/ou analfabetos funcionais, sendo que a maioria só frequentou as séries iniciais do ensino fundamental, o que aumenta ainda mais a responsabilidade da gestão pública, quanto à aplicabilidade de recursos financeiros e formação dos profissionais da área. E, em se tratando dos profissionais, faz-se referência ao trabalho ministrado diretamente nas instituições escolares com a preocupação de oferecer qualidade, que contemple a realidade sociocultural e vislumbre a superação das desigualdades sociais, nas quais a maioria das crianças e suas famílias estão inseridas.

Na zona rural do município, existe uma demanda por uma educação infantil significativa. Mas as escolas rurais que atendem a esse nível de ensino apresentam uma estrutura física inadequada, sem área de recreação, em sua maioria com atendimento à Educação Infantil em classes multisseriadas, como também professores sem formação apropriada para trabalhar no campo, os quais têm como parâmetro de referência a educação infantil urbana. O município não dispõe de nenhuma creche no campo, devido ao número de

crianças nas localidades rurais serem insuficientes para oferecer esse atendimento. Outra dificuldade que as turmas de pré-escola enfrentam é a ausência de um auxiliar de classe. Acredita-se que com apoio desse profissional o trabalho poderia ser melhor conduzido nas turmas multisseriadas.

Segundo o Plano Municipal de Educação do Prado-Bahia (2018), a educação infantil do campo constrói as bases para a contraposição a um modelo de educação que simplesmente reproduz, nos territórios rurais, a cultura urbana dominante. Essa reprodução é dominação e a educação deve ser projetada para a emancipação das crianças, constituindo um lugar em que elas possam se reconhecer como sujeitos de direito, de desejos e de conhecimento. Para que possam oferecer uma Educação Infantil de qualidade que respeite as singularidades das crianças do campo, os profissionais devem conduzir sua ação pedagógica tendo como referência as Diretrizes da Educação do Campo do Município e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.

Todas as ações realizadas na Educação Infantil, tanto na cidade como no campo, são permanentemente planejadas nas reuniões de coordenação com a participação dos docentes, além de contar com a uma coordenação pedagógica geral responsável por essa etapa que, junto aos coordenadores das instituições, analisa e discute as ações pedagógicas que viabilizam o trabalho educativo adequado para as crianças e, conseqüentemente, seu desenvolvimento e aprendizagem.

Entretanto, em se tratando do Ensino Fundamental I (anos iniciais) e II (anos finais), o município de Prado atende os estudantes tanto na rede pública como na rede privada de Ensino Fundamental de 09 anos, tendo um número expressivo de alunos entre 06 a 14 anos. A cidade de Prado tem em sua história uma forte cultura voltada para festas religiosas e populares. Sendo assim, a Educação neste município, fortalece essas raízes históricas, inserindo os alunos em atividades que valorizam a cultura local.

Conforme determina a Lei 11.274, da Presidência da República, de 06 de fevereiro de 2006, que “altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade”, o município implantou também, no ano de 2006, o Ensino Fundamental de 09 anos. Desde a implantação do ensino fundamental, as escolas vêm se aprimorando e qualificando a oferta da modalidade.

Vale destacar que, com a migração de famílias do campo para a sede do município, o número de matrícula vem diminuindo na zona rural, que acabaram por ter de juntar algumas

escolas. No entanto, o município continua investindo na educação do campo, buscando atender às necessidades educacionais das comunidades e associações em suas próprias localidades. Além das associações, o município possui escolas localizadas em áreas de reforma agrária. Quanto à educação indígena, que é de responsabilidade do estado, o município tem contribuído sem, no entanto, uma parceria firmada.

Fica claro nesse percurso que toda a ação da educação de Prado tem como principal objetivo a aprendizagem, sendo observada a legalidade do processo, haja vista estarem essas ações respaldadas em documentos como a Proposta Curricular do município, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, as Diretrizes Nacionais da Educação Básica, as Diretrizes Nacionais do Ensino Fundamental de Nove Anos, e os Direitos de Aprendizagens para o Ciclo de Alfabetização e, ainda, as resoluções do Conselho Municipal de Educação.

Contudo, há um grande desafio enfrentado pela educação: a ausência dos pais ou responsáveis na escola. Esta participação que a educação de Prado almeja vai além das reuniões de pais e mestres e visitas regulares para acompanhar o rendimento escolar do filho. O que se espera é uma parceria que possibilite a família contribuir para avaliação da escola e elaboração de projetos e conselhos que objetive a qualidade da aprendizagem e resoluções de problemas. Salienta-se que, no ensino fundamental I (séries iniciais), os pais ainda participam de maneira mais efetiva. No entanto, nas séries finais, a escola não conta com esse apoio. Curiosamente, como veremos posteriormente, é nesta fase que o índice de reprovação aumenta. Por isso, toda a comunidade escolar necessita conhecer a proposta, desde o projeto político pedagógico aos projetos de ação, para poder contribuir na discussão por uma escola melhor.

O sistema de ensino fundamental de Prado tem se desenvolvido e qualificado, assim como apresenta alguns entraves que necessitam ser analisados, visando à melhoria da educação que o município oferta. Essas informações podem ser analisadas pela tabela da distorção idade-série a seguir, e pelas taxas de rendimento escolar, desde o fundamental I, II ao ensino médio, nas zonas rural e urbana, nos anos de 2019, 2020 e 2021 (Tabela 2).

**Tabela 2:** Taxa de rendimento das escolas no município de Prado.

<b>TAXA DE RENDIMENTO</b>																
<b>Ensino Fundamental - Anos Iniciais</b>									<b>Ensino Fundamental - Anos Finais</b>							
<b>Municipal</b>					<b>Estadual</b>				<b>Municipal</b>				<b>Estadual</b>			
1° ao 5° Ano									6° ao 9° Ano							
Zona Urbana		Zona Rural		Zona Urbana		Zona Rural		Zona Urbana		Zona Rural		Zona Urbana		Zona Rural		
Anos	AP	RP	AP	RP	AP	R P	AP	RP	AP	RP	AP	RP	AP	RP	AP	RP
<b>2019</b>	85,0	12,7	84,0	11,7	-	-	94,2	3,9	70,7	22,9	74,3	11,9	-	-	81,4	14,7
<b>2020</b>	87,5	3,8	94,1	3,1	-	0,0	100,0	0,0	74,4	21,8	76,0	14,0	-	-	94,4	0,0
<b>2021</b>	94,2	5,6	96,5	0,6	-	-	98,2	-	90,2	8,7	91,1	1,0	-	-	92,4	1,1
<b>ENSINO MÉDIO</b>									<b>ABANDONO</b>							
<b>Municipal</b>					<b>Estadual</b>				<b>Ensino Fundamental. I e II</b>				<b>Ensino Médio</b>			
Zona Urbana			Zona Rural		Zona Urbana		Zona Rural		Z.U.M	Z.R.M	Z.U. E	Z.R. E	Urbana/ Rural			
Anos	AP	RP	AP	RP	AP	RP	AP	RP	AB	AB	A.B	A.B	A.B			
<b>2019</b>	76,1	16,8	-	-	64,1	12,8	83,9	9,1	I-2,5 F-5,9	I-2,1 F-4,4	-	I-1,9 F-3,9	U-14,6 R-3,3			
<b>2020</b>	77,8	0,0	-	-	98,8	0,0	96,4	0,7	I-7,5 F-4,6	I-8,7 F-3,8	-	I-0,0 F-5,6	U-1,2 R-3,6			
<b>2021</b>	81,2	0,9	-	-	67,3	0,0	77,4	1,8	I-0,2 F-1,1	I-2,9 F-7,9	-	I-1,8 F-6,5	U-32,7 R-20,8			

Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica (2022)

Na tabela, a taxa de reprovação na rede estadual é apresentada mais acentuada no Ensino Fundamental II. Nota-se que o município de Prado tem uma boa taxa de aprovação. Essa evolução do rendimento escolar comprovada pela taxa de aprovação é favorável à educação que o município oferta, tanto nas escolas estaduais localizadas na zona urbana, como na zona rural. No entanto, ainda não é o desejado, e pode ser melhorada. Contudo, percebe-se que está havendo um avanço na aprendizagem dos alunos.

Através da tabela, percebemos que, na maioria dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o índice de aprovação vem aumentando, enquanto no Fundamental II, em alguns anos, esse índice diminui. Ao passo que, na zona rural, em quase todos os anos, a aprovação tem aumentado. Com isso, frisa-se que a taxa de reprovação ainda é um índice preocupante para a educação do município, e o abandono é uma realidade que cresce nos anos finais do Ensino Fundamental, precisando de atenção especial do município. Podemos atribuir à taxa de abandono o fato de os alunos se afastarem da escola para trabalhar.

No município de Prado, o Ensino Médio é ofertado nos seguintes locais: um distrito e cinco povoados, nas modalidades pública - estadual e municipal, e privada, contemplando cinco escolas, sendo três estaduais, duas municipais (uma no distrito de Guarani e outra no povoado de Cumuruxatiba), e uma privada, que está vinculada ao Sistema Objetivo de Ensino.

Ainda em Prado, o Colégio Estadual Homero Pires, situado na sede do município, é uma escola de grande porte, que recebe estudantes de vários bairros, fazendas, assentamentos e comunidades indígenas. Após 60 anos, o colégio receberá uma nova sede, com estrutura padronizada e salas de aula amplas climatizadas, laboratórios, quadra poliesportiva, campo *society* e pista de atletismo. A maior parte dessa escola faz parte da rede pública estadual, atendendo a uma exigência da LDB 9.394/96, art. 10 (IV), que diz: “é dever de o Estado assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio”. Porém, com o intuito de melhor atender os estudantes dos distritos, o município assumiu o Ensino Médio da Escola Algeziro Moura, do distrito de Cumuruxatiba, e a Escola João Alves de Almeida, no distrito de Guarani. Apesar da abertura de uma escola privada, no ano de 2013, houve um declínio no número de matrículas dessa modalidade. No entanto, esse fator não está implícito na zona rural do município e, sim, na zona urbana.

Quanto à formação do total de professores que lecionam nessa etapa da educação básica, 90% têm nível superior, com formação na área específica, e 10% em áreas a afins. A porcentagem de professores sem graduação específica concentra-se exclusivamente na zona rural, onde o acesso às escolas dificulta a disponibilidade de profissionais com habilitação na área específica, particularmente na Educação Indígena. Em contrapartida, o desempenho dos alunos desse mesmo segmento não apresenta dados insatisfatórios, especialmente na rede estadual de ensino.

Em se tratando do abandono dos estudantes, isso ainda é um problema enfrentado por essa modalidade, prioritariamente na zona rural, onde a maioria dos alunos são trabalhadores e a principal fonte de renda concentra-se em atividades agrícolas. Assim, em épocas de colheita do café, mamão, entre outros, os alunos faltam às escolas e, sentindo-se desestimulados, acabam evadindo. Contudo, diante dessa evasão que vem acontecendo, tanto na zona rural como na zona urbana, o município tem se preocupado em buscar meios para sanar este problema, que afeta todo o estado e o País. As políticas públicas educacionais precisam estar presentes neste contexto, para lembrar aos jovens e adolescentes a importância da aprendizagem para o cotidiano e para a vida.

Nessa dinâmica, há uma preocupação sobre o projeto de vida do alunado que sai do Ensino Médio, em relação ao mundo do trabalho. Percebe-se que o município precisa criar

políticas públicas visando à superação desse problema. Diante deste contexto, o Plano Municipal de Educação vem traçando diretrizes, metas e estratégias, para que Prado tenha um Ensino Médio de excelência e qualidade.

Quanto aos alunos com deficiência inseridos no Ensino Regular, quando necessário, haverá serviços de apoio especializado, feito por psicólogo, psicopedagogo, assistente social e professor com especialização em AEE, designados pela Secretaria Municipal de Educação para atender as peculiaridades desse público. Destaca-se que a preferência por escolas e serviços especializados, tais como salas de recursos multifuncionais, centro de apoio especializado, serviços de professores itinerantes e permanentes, se dá em função das condições específicas, e quando não for possível a integração desses educandos nas classes comuns do ensino regular.

De acordo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, é oferecido currículo, métodos, técnicas, recursos educativos, e toda organização específica para atender às necessidades, como terminalidade específica, com os critérios aprovados pelo Conselho Municipal de Educação, em consonância com aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental em virtude de sua deficiência e aceleração para concluir, em menor tempo, o programa escolar para os superdotados.

As Diretrizes do Plano Municipal de Educação, no que se refere à educação especial, deve se fundamentar na lei 10.436/02, que reconhece a língua Brasileira de Sinais como um meio legal de comunicação e expressão, e também de difusão da língua, e a sua inclusão como disciplina nos cursos de formação de professores. Já a Portaria nº 2.678/02 aprova, ainda nas diretrizes e normas para o ensino, a produção e difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino.

Embasado nas Diretrizes Curriculares Nacionais, ao elaborar sua proposta pedagógica, o estabelecimento de ensino, respaldado em sua autonomia, deverá prever ações que assegurem um currículo dinâmico, voltado às necessidades do alunado, prevendo, também, adaptações, inclusive no processo avaliativo, considerando as peculiaridades e a flexibilidade da aprendizagem.

Na rede escolar municipal de Prado, o público-alvo da educação especial é atendido nas classes regulares, na Educação Infantil, no Ensino fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio; e, também, na Instituição Especializada (APAE), que contempla o Atendimento Educacional Especializado, com atividades de Oficinas de Artesanato, Atividades de Vida Diária (AVDs), Atividades de Vida Prática (AVPs), Comunicação Alternativa, Formação para o Trabalho, Atividades Artísticas, Culturais e Esportivas (Capoeira Dança

Teatro, Recreação e Esportes). São educandos com deficiência auditiva, visual, intelectual ou múltipla, altas habilidades/ superdotação, e transtorno global do desenvolvimento.

Em 2015, a Secretaria Municipal de Educação inseriu em seu quadro técnico a Coordenação de Educação Especial, que deu início a um novo mapeamento da rede, incluindo a Educação do Campo. Essa coordenação tem como projeto cursos de capacitação para os professores, implantação das salas de recursos multifuncionais, e parceria com a Secretaria de Saúde para acompanhamento, diagnóstico e laudos destinados aos alunos, realizados por profissionais especializados, posto que a ausência do laudo médico compromete a eficiência do trabalho, o que dificulta o acompanhamento do professor ao aluno.

Sabe-se que, sem apoio especializado, corre-se o risco de simplesmente incluir nas salas de aula comuns alunos “especiais”, na tentativa de se fazer cumprir seus direitos. Nesse sentido, o município, além da implantação das salas de recursos, do acompanhamento da Coordenação de Educação Especial, conta, hoje, como já mencionado, com um Centro de Atendimento Educacional Especializado, composto pelos seguintes profissionais: psicopedagogos, psicólogo, assistente social e professor de AEE.

A Educação Especial no município apresenta evolução, pois tem como base a perspectiva da Educação Inclusiva, com olhares voltados para a diversidade, respeito e reconhecimento das diferenças, em busca de políticas públicas e ações que garantam a inclusão do aluno com deficiência no Sistema Regular de Ensino, e o pleno desenvolvimento de alunos matriculados na Escola Especial Rosa Azul/ APAE. Não há uma regra em relação ao número máximo de alunos incluídos por turma, mas, em geral, existem de dois a três por sala.

Porém, para que o município possa, de fato, implementar um sistema educacional inclusivo, faz-se necessário adotar algumas medidas: investir na formação continuada para professores; garantir a participação da família e da comunidade nas discussões acerca da Educação Especial; firmar parceria com a Secretaria Municipal de Saúde, para agilizar diagnóstico e acompanhamento aos alunos com necessidades educativas especiais, com especialistas em diversas áreas da saúde; adequar as escolas quanto à acessibilidade, materiais e equipamentos específicos; ofertar atendimento educacional especializado, em instituições próprias, no turno oposto ao da escolarização, bem como apoio de especialistas em diversas áreas da Assistência Social, em Centro de Atendimento Educacional Especializado.

No tocante à educação de jovens e adultos, este é um direito estabelecido pela LDB, assegurado gratuitamente aos que não tiveram acesso na idade própria. E, segundo a lei, o Poder Público deverá estimular o acesso e a permanência desse público na escola. É uma modalidade que demanda atenção e ações específicas que atendam às necessidades de uma clientela que



não concluiu ou não teve acesso ao Ensino Fundamental e Médio. O município, ainda apresenta algumas deficiências em relação à garantia da educação de qualidade a esses estudantes.

Ao propor este Plano Municipal de Educação de Jovens e Adultos, Prado efetua o compromisso de definir sua política educacional para esse público, no período de dez anos. Estabelece também objetivos e metas como forma de viabilizar um ensino de qualidade, comprometido com uma pedagogia que, além do domínio da leitura, da escrita e do cálculo, contribua efetivamente com a formação da cidadania, priorizando a erradicação do analfabetismo, ampliação do nível de escolaridade da população, bem como a qualificação para o trabalho e geração de renda.

Importante destacar que a EJA, no município, sofre com alguns entraves que impedem a funcionalidade da modalidade na rede, entre eles: o desemprego, que obriga muitos desses trabalhadores a mudarem para outro município; o trabalho itinerante durante as colheitas; o difícil acesso às escolas, nos dias de chuva; a necessidade de uma merenda escolar que substitua um jantar, considerando o horário de trabalho e das aulas; a dificuldade de encontrar profissionais habilitados para trabalhar em localidades muito distantes e de difícil acesso, e outros. Com isso, a cada ano, a EJA assume importância vital dentro da perspectiva de atender às crescentes exigências de uma sociedade em processo de renovação e de busca pela democracia. De modo que a política educacional voltada para essa modalidade propõe atender à demanda jovem e adulta, de forma a favorecer a construção da ética e cidadania, sem perder de vista a satisfação das necessidades básicas da aprendizagem.

Partindo de análises qualitativas, é importante considerar que a EJA, mesmo diante de dados satisfatórios em relação ao atendimento educacional, ainda precisa de uma atenção específica, para que a qualidade da educação dessa modalidade seja garantida e os objetivos estabelecidos sejam alcançados, tais como: uma proposta curricular adequada, a mobilização para o estímulo do acesso às vagas ofertadas pelo município, alimentação satisfatória, orientação educacional direcionada, etc.

Ao abordar a Educação do Campo do município de Prado, percebe-se que existem muitos entraves, reflexo da situação da educação rural no Brasil, decorrente da ausência de políticas públicas que atendam, de fato, as escolas rurais. No entanto, há um desejo de buscar melhorias para mudar este cenário que, democraticamente, incita a participação ativa dos envolvidos no processo educacional do País. Para isso, faz-se necessário conhecer e pontuar situações, encarando os desafios e obstáculos que se encontram nessa área. Destaca-se que a estrutura organizacional da Educação do Campo é formada por uma equipe composta por

direção geral, coordenação geral e secretários escolares, que dão suporte às 24 escolas, juntamente com coordenadores de núcleos.

A distância entre a zona rural e urbana impede que a comunicação seja de rápido acesso, mas não tem sido um problema, haja vista a realização de algumas ações com a finalidade de facilitar o trabalho administrativo e pedagógico entre a Secretaria de Educação e as escolas localizadas na área rural, buscando a qualidade na Educação do Campo. Dentre as ações, destaca-se o trabalho para desenvolvimento da cultura, e a contribuição na formação social dos alunos do MST do município, posto que 8 escolas que se encontram em áreas de assentamento/acampamento são representadas por um militante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Outra ação conta com a atuação de um secretário escolar volante, desempenhando o trabalho em 5 escolas, em locais de difícil acesso, com o intuito de melhorar a organização administrativa, no que compete à sua função. Já os professores que atuam na Educação do campo recebem orientações pedagógicas do coordenador pedagógico de núcleo, uma vez por semana.

Atualmente, Educação do Campo do Município de Prado compreende 24 escolas, sendo 03 extensões, localizadas em povoados, fazendas, assentamentos, acampamentos e associações, com oferta da Educação Infantil ao 9º ano do ensino Fundamental II. Também dispõe de 9 coordenadores de núcleos, sendo um coordenador a serviço de 02 ou 03 escolas, na maioria formada por salas multisseriadas, devido ao número baixo de alunos matriculados por segmento.

Quanto às estradas, como se sabe, em todo o País, estas se encontram em estado precário. Por isso, mesmo que o governo municipal realize manutenção sempre que necessário, quando chove ininterruptamente, há impossibilidade de os transportes escolares trafegarem com segurança até as escolas do campo, haja vista se tratar de estradas de barro e terra batida. Como o município, atualmente, tem à sua disposição uma frota de, aproximadamente, 50 veículos, entre ônibus, vans, carros pequenos, e micro-ônibus, que presta serviços nos turnos matutino, vespertino e noturno, uma parte desses veículos é disponibilizada para a locomoção dos alunos da Educação do Campo.

Registre-se que, apesar de não existir um currículo e um calendário específicos para a Educação do Campo, as peculiaridades como produção agrícola, condições climáticas e eventos culturais de cada localidade são contempladas, no decorrer do processo, com adaptações que devem atender às necessidades do campo.

Nesse sentido, um dos projetos que vêm sendo desenvolvidos no município é a Proposta de Nucleação das escolas do campo - agrupamento de escolas no campo que estão próximas

umas das outras e próximas à zona urbana, o que proporciona rendimentos na organização dos trabalhos administrativos e pedagógicos através do aumento do número de alunos, efetivando, assim, a organização das turmas que se formam em classes multisseriadas, seriadas, ou em ciclos. Com isso, a Secretaria de Educação busca melhorar a qualidade do ensino e dos espaços físicos das escolas.

A rotatividade das famílias que compõem o campo é um dos fatores que contribuem para a redução dos números de matrículas, uma vez que, nas escolas situadas em fazendas, as famílias dos alunos, trabalhadores da lavoura do café, permanecem naquele local até o momento da safra. Outras escolas são situadas em locais de acampamentos, e as famílias abandonam o local devido à dificuldade socioeconômica, migrando para cidades vizinhas ou sede do município.

Outro fator importante é que, no município de Prado, encontra-se uma grande nação indígena Pataxó. São várias comunidades indígenas (aldeias) que possuem organização política e particularidades próprias, cujas escolas estão localizadas nos distritos de Guarani e Cumuruxatiba, com as seguintes denominações: Aldeia Indígena Corumbauzinho, Aldeia Indígena Águas Belas, Aldeia Pequi, que comportam as escolas: Colégio Estadual Indígena de Corumbauzinho, Escola Estadual Bom Jesus, Escola Estadual Indígena Kijetxawezabele, Escola Estadual Indígena Tanara Pataxó Pequi/Gurita, atendendo ao Ensino Fundamental I (anos iniciais), Fundamental II (anos finais), e Ensino Médio, na modalidade da Educação Indígena.

Diante desse cenário, voltando ao contexto nacional, um dos temas bastante discutidos pela sociedade brasileira é o da urgente necessidade de melhoria substancial do padrão de qualidade da educação básica (ensino fundamental I, II e ensino médio). Nas últimas décadas, o Brasil fez importantes avanços na educação básica, sendo o mais importante deles a universalização do acesso. Entretanto, imensos desafios ainda permanecem para a sociedade, no tocante à educação das crianças. Entre eles, o maior desafio é, sem sombra de dúvida, a melhoria da qualidade da educação básica pública (do 1º ao 9º ano e Ensino Médio).

Para medir a qualidade da Educação Básica no Brasil, e estabelecer metas para a melhoria do ensino, em 2007, foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) o IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população, por meio de dados concretos, através dos quais a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. É o indicador que afere a qualidade da Educação, considerando indicadores de fluxos escolares (aprovação e reprovação escolar), e médias de

desempenho nas avaliações nacionais (Sistema de Avaliação da Educação Básica e Prova Brasil). O Plano de Desenvolvimento da Educação estabelece como meta que, em 2023, o Ideb do Brasil seja 6,0 – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos.

Com esse propósito, torna-se importante realizar uma análise comparativa do IDEB, no Município de Prado - BA, conforme a Tabela 3, nos anos de 2017, 2019 e 2021.

**Tabela 3:** Censo Escolar da Educação Básica.

Anos	2017		2019		2021	
	Estadual	Municipal	Estadual	Municipal	Estadual	Municipal
Anos Iniciais 5º Ano	-	4,0	-	4,3	-	4,7
Anos Finais 9º Ano	-	3,3	-	3,6	-	4,3
Ensino Médio 3º Ano	2,2	3,5	3,0	3,5	3,0	-

Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica (2022).

Ambas as modalidades de ensino ostentam a busca pela qualidade da educação do município. As metas nacionais surgem como um desafio. Por isso, é preciso que ações consistentes sejam implantadas para que esses índices avancem de modo a alcançá-las.

É importante ressaltar que o IDEB mostra dados gerais da Rede Municipal e Estadual. Isso implica a necessidade de o município avaliar de forma detalhada, para identificar os entraves que impedem o avanço do desempenho dos alunos e, conseqüentemente, o crescimento dos indicadores, ficando atento ao nível de proficiência, no intuito de acompanhar o desempenho dos alunos, bem como implementar ações para garantir o avanço nas disciplinas exigidas.

## 6.2 O Novo Ensino Médio no Colégio Estadual Homero Pires – Prado/BA

Dentro da cidade, atualmente, há apenas uma escola estadual de Ensino Médio, que foi inaugurada em 11 de março de 1963, recebendo o nome de Grupo Escolar Homero Pires (Figura 5), em homenagem a um político baiano (1887 – 1962). Na época, o prefeito era o Senhor Benjamim Pereira Mascarenhas.

**Figura 5:** Montagem de imagens da fachada e entrada do Colégio Estadual Homero Pires.



**Fonte:** Elaborado pela autora (2022).

Quando inaugurada, a escola contava apenas com 03 salas de aula, oferecendo, nas suas dependências, o ensino primário, no turno matutino; já o ginásio (5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série) era ofertado no turno vespertino do Municipal São José, que funcionava no próprio prédio. Posteriormente, o ginásio passou a se chamar Colégio Municipal Anísio Teixeira.

O colégio em análise ficou alguns anos sem funcionar (de 1971 a 1982), mas o Complexo Escolar Anísio Teixeira continuou funcionando com o ginásio. No ano de 1983, voltou às atividades com o primário, no turno matutino, e o ginásio, no noturno, na mesma escola onde já funcionava. Foi no ano de 1989 que o Grupo Escolar Homero Pires passou a funcionar nos três turnos, oferecendo todas as turmas do 1<sup>o</sup> Grau, quando passou a se chamar Escola Estadual Democrática Homero Pires.

Quanto ao 2<sup>o</sup> grau, este só foi ofertado a partir do ano de 1990, com o curso do Magistério, formando a primeira turma em 1992. Mas somente em 09/08/1994 o curso foi publicado no Diário Oficial, trocando a nomenclatura de Escola Estadual Democrática Homero Pires para Colégio Estadual Homero Pires, e recebeu, na ocasião, uma quadra e um auditório. Atualmente, a escola conta com 8 salas de aula, assim distribuídas: 6 no primeiro pavimento, e 2 no segundo; possui ainda um prédio anexo, onde funcionava a antiga Escola Estadual Epaminondas Caetano de Almeida.

No atual cenário, diante de tantas mudanças e inovações na educação brasileira, percebe-se que a escola não acompanhou o fluxo, pelo menos no que diz respeito à sua estrutura física. Também não houve evolução necessária para o desenvolvimento pedagógico, apresentando, até os dias atuais, um número de salas de aula que não comporta a demanda de alunos, sendo pouco

ventiladas, com pouca iluminação e muito pequenas. Os demais ambientes educacionais, como auditório, biblioteca, sala da coordenação, secretaria, sala da direção e cantina são improvisados, sem condições adequadas para um bom funcionamento; a exceção é a sala dos professores, que conta com um ambiente agradável, mas que precisa de melhorias.

A escola está situada no centro da cidade, à rua Presidente Kennedy, nº 98, um pouco distante dos bairros de onde vem grande parte dos alunos, como também dos estudantes vindo da zona rural e assentamentos. Possui no seu quadro 39 (trinta e nove) funcionários estaduais, sendo 06 (seis) administrativos, 04 (quatro) merendeiras, 04 (quatro) auxiliares de serviços gerais, 01 (um) vigilante, 18 (dezoito) professores efetivos, 03 (três) professores contratados em regime especial – REDA. Todos os professores possuem nível superior na área específica; dois possuem mestrado na área da educação, e três estão cursando o mestrado, também na área da educação.

Os professores estão assim distribuídos nas áreas de conhecimentos, conforme a Tabela 4:

**Tabela 4:** Docentes das 4 áreas de conhecimento do CEHP.

Área de conhecimento	Quantidade de educadores
Linguagens e suas Tecnologias	6
Matemática e suas Tecnologias	5
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	5
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	5

**Fonte:** Elaborada pela autora (2023).

Hoje, o Homero Pires oferta o Ensino Médio em tempo parcial, nos três turnos (matutino, vespertino e noturno), atendendo os 728 (setecentos e vinte e oito) alunos matriculados no ano letivo, em 2022. Possui um Colegiado Escolar atuante, desde 2001, com membros eleitos pela comunidade escolar e local, composto por todos os seguimentos, cujas eleições acontecem a cada dois anos. Conta ainda com um Grêmio Estudantil sem atividade, que teve sua última eleição em 2011. A gestão da escola é composta por um Diretor, um Vice-diretor e uma Coordenadora Pedagógica; esta se encontra de licença sem vencimento, por dois anos.

No ano de 2016, aconteceu a eleição para gestores na rede estadual de ensino da Bahia. Estas eleições acontecem de quatro em quatro anos, em que todos os educadores e coordenadores pedagógicos podem concorrer ao processo, desde que participem de um curso de 40 horas para adquirir conhecimentos sobre gestão escolar, perpassando os aspectos

financeiro, pedagógico, legais (leis, portarias, e resoluções que regem a educação baiana) e, posteriormente, participam de uma avaliação escrita, quando, tendo alcançado uma nota satisfatória, adquirem um certificado para concorrer às eleições da escola pretendida. Desde então, devido às intercorrências da pandemia de COVID 19, os educadores estão aguardando um novo processo eleitoral.

Atendendo às exigências educacionais, o Colégio Homero Pires traz em seu bojo, por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP), fundamentação teórica das transformações pelas quais a sociedade está passando, criando culturalmente as formas de produção e apropriação dos saberes, tarefa que cabe aos professores como mediadores da construção do processo de conhecimento dos estudantes. Assim, traz como missão: servir as pessoas e atender às necessidades educacionais, sociais e afetivas com qualidade superior. Os valores são pautados em relações éticas e morais, comprometimento, inovação, criatividade, trabalho cooperativo, imagem institucional, melhoramento contínuo, e reconhecimento. Defende uma concepção de que o estudante é um ser ativo, e o professor é um orientador que oportuniza situações e informações, com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento geral de seus aprendizes, isto é intelectual, afetivo e social.

Sendo assim, assegura que cada ente das comunidades escolares desempenhe papel fundamental na formação do educando, pois, conforme Ball (2016, p 39), “os membros das comunidades escolares, incluindo professores, constroem histórias sobre suas escolas, que são baseadas em suas próprias experiências, mas também em algumas generalizações mais amplas”.

Ainda falando do CEHP, e tratando da gestão escolar, a parte pedagógica da escola é mediada pelo Diretor e o vice-diretor, juntamente com os professores, nas ACs semanais, onde se discute e planeja as aulas e os projetos a serem desenvolvidos no cotidiano, voltados para a aprendizagem dos estudantes, pois a maioria estuda em um turno e trabalha no outro, distribuídos da seguinte forma: trabalham nas barracas nos turnos opostos aos estudos e, no noturno, nos bares. Isso acontece porque, sendo Prado uma cidade litorânea e turística, o comércio funciona predominantemente à noite. Os demais trabalham na zona rural durante o dia e estudam a noite<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> No Brasil, a obrigatoriedade do atendimento à população de 15 a 17 anos foi estabelecida pela Emenda Constitucional nº. 59, em 2009, com previsão de ser implementada progressivamente até 2016 (BRASIL, 2009a) e consta da meta 3 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Com a aprovação da Lei nº 13.005/14, em 2014, que sancionou o PNE, foram organizadas estratégias para efetivar o atendimento da meta 3 (três), propícia à etapa do Ensino Médio, entre as 20 (vinte) que foram deferidas na esfera do Plano. Nesse sentido, a meta 3 concorda em Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos (BRASIL, 2016). Importante salientar que para atingimento da meta 3, é necessário haver alinhamento com as necessidades e aspirações dos estudantes, porque para estar na escola, também há a necessidade de se ter vida social e a questão social no Brasil ainda está aquém.

Falando especificamente do ensino noturno, este é sempre preocupante quando se trata da aprendizagem e atendimento dos estudantes na comunidade escolar, pois se prioriza atendê-los segundo as orientações para essa etapa e modalidade, com metodologia específica que considere o público trabalhador e seus anseios e perspectivas diferenciadas.

Por fim, foi essa a realidade encontrada por mim ao adentrar o Colégio Estadual Homero Pires. Levei comigo um pouco da experiência de outros espaços; senti-me acolhida naquele momento, ainda na pandemia. Estava ciente de que estava ali para desempenhar o meu papel de educadora e (vice-diretora), para construir novas histórias, com outras realidades, compartilhando saberes e experiências com aqueles que ali estavam.

### **6.3 A observação do NEM e os ITF no CEHP**

Iniciam-se aqui as percepções e observações da análise desta pesquisa, no ano de 2022, com a Jornada Pedagógica e com as discussões sobre as eletivas, em que os docentes questionavam a forma de distribuição da carga horária, e se esse novo currículo atenderia aos estudantes do 1º ano, no que se refere ao aprendizado mínimo para progressão nas séries subsequentes. Com o recebimento dessa nova proposta curricular para o Ensino Médio, a pesquisadora questionou aos docentes quais as expectativas da implantação do NEM no CEHP e, posteriormente, dos ITF.

Diante da questão, algumas educadoras responderam:

*Educadora de Língua Portuguesa: Espera-se que os meninos consigam compreender a dinâmica e se adequar, assim como nós professores, né? Porque a gente sabe que o nosso modelo de educação está ultrapassado e esse novo ensino médio é uma tentativa, né, de transformar o ensino médio de uma forma que atrai mais os jovens. Que se a educação desde a década de sessenta, da mesma forma e o mundo hoje é outro e os meninos recebem as informações de outra forma. Assim minha expectativa vai ser um desafio tanto pra nós professores como para os alunos. Além desse desafio o que eu temo é que os alunos precisam abraçar a causa, assim como nós professores abraçamos os desafios de buscar compreender o novo. A novidade sempre assusta, né? Eu espero que os alunos abracem a causa como os professores e que possamos aí caminhar com uma melhoria pra educação.*

*Educadora de Geografia: Bem, as expectativas são muitas, espero que realmente consigamos fazer o novo que a gente tá esperando esse novo o que vai ser. Então pra gente é tudo muito... Vamos dizer novo mesmo,*

---



*porque tá todo mundo nessa expectativa de ver esse... Como vai ser implantado. Essa implantação esperando que seja realmente o que é necessário e precisa, porque precisamos de uma renovação no ensino, uma coisa que incentive e que dê mais incentivo aos alunos e que dê condições de trabalho para os professores. E que vamos juntos, acho que é uma coisa nova... que vamos juntos encarando aí esse novo ensino médio com prazer, esperando com prazer que seja bom.*

**Educadora de Química:** *Bem, a expectativa é que ocorra realmente uma melhoria na qualidade do ensino e no aprendizado do aluno e as nossas disciplinas elas tendem a trabalhar essa questão do senso crítico, da percepção do aluno perante o processo de aprendizado. Eu acredito que a ideia seja essa, mas como o aprender a gente constrói com o passar do tempo, é só com o desenvolvimento dessas atividades é que a gente vai poder manter ou modificar se for necessário, mas a mudança se faz importante e acredito que tenhamos um resultado positivo. A escola tá envolvida em explicar para os professores essas mudanças, essas disciplinas novas. Acolheram aí as dúvidas dos professores e ajudá-los a trabalhar da melhor forma possível para os alunos, né? Então a gente vai tentando. Se der certo a gente mantém. O que não der certo a gente modifica de novo. Isso é o processo.*

**Educadora de História:** *Então, é novo! Eu acho que a gente só vai ter uma noção de como fazer na prática. Que a educação é muito a prática. A gente tem a teoria. Eu acho que a nova BNCC e o novo ensino médio na teoria traz uma nova perspectiva para a educação, pensando numa educação mais tecnológica, mais atual. E as disciplinas eletivas, né? As optativas também pensam a realidade do aluno, né? O aluno vai poder escolher, né? Ele vai ir pra aquilo que se identifica mais, então eu acho que na teoria é interessante. Acho que tem os professores e aí me incluo. Todo mundo precisa estudar e rever a prática pedagógica. Nesse processo de implantação vai ser muito importante isso. A gente se autoavaliar, avaliar o que a gente está fazendo, né? Avaliar a própria BNCC, o próprio ensino médio. Mas eu tenho é sim boas expectativas. Eu acho que vai ser bom. Eu acho que o ensino médio do jeito que tá, ele não atende não. É atoa. Que a fase escolar que a gente tem a maior evasão do jeito que tá nos moldes que já vem de muitos anos não atende. Acho que toda mudança é bem-vinda. Vamos na prática ver se realmente vai funcionar. Se é. Se a mudança é essa. Se a gente vai precisar de uma nova mudança aí ao longo do tempo.*

**Mediadora da jornada pedagógica:** *Expectativa muito boa, porque é um momento de mudança. Mudança significativa em Prado. Para educação e para o ensino médio a gente entende que para o professor é um momento de novidade e aquilo que é novo às vezes assusta e o nosso papel aqui é de facilitadora. De compreender junto com toda a equipe o que essas mudanças no ensino médio trazem de bom, principalmente para o alunado.*

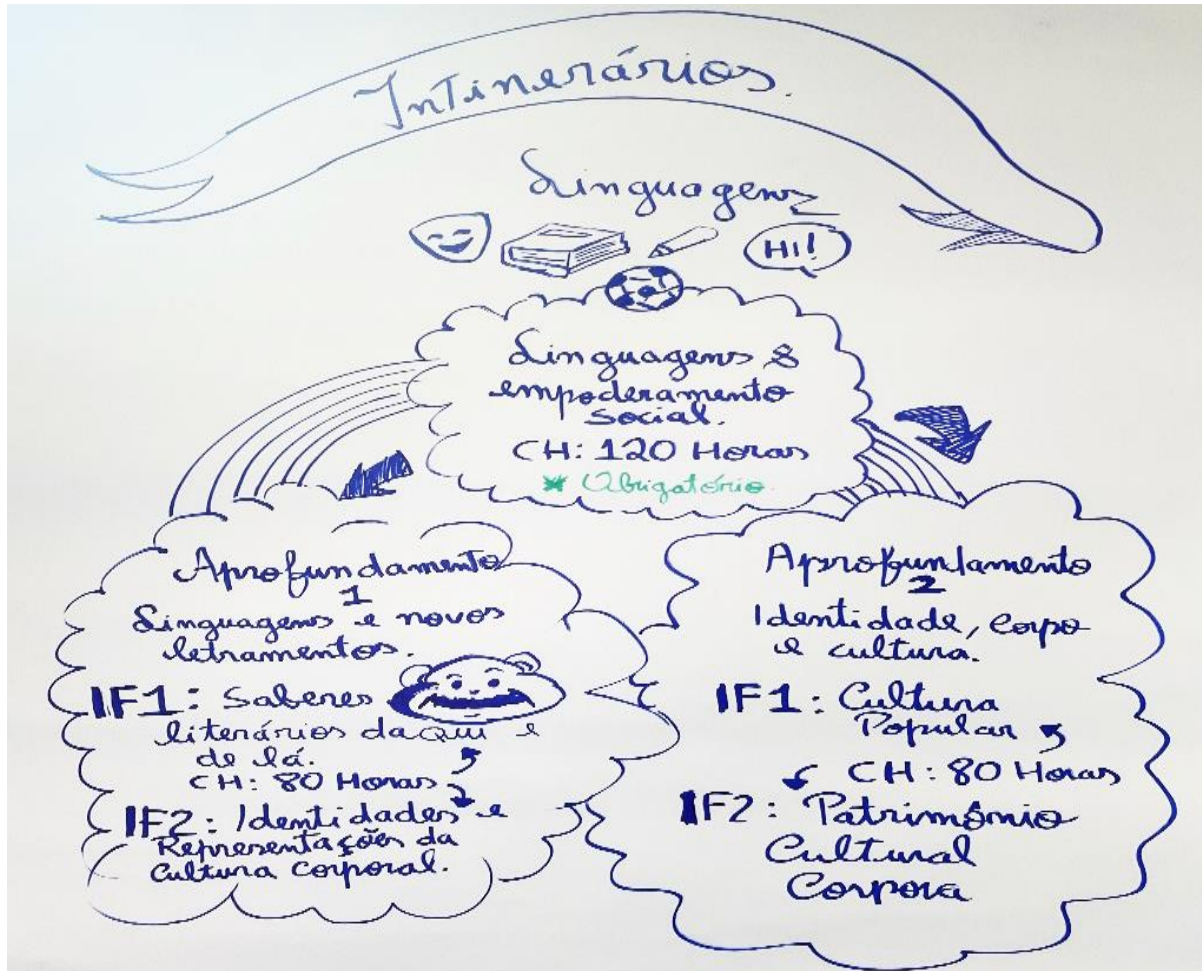
Após as explicações das educadoras acerca de suas expectativas do Novo Ensino Médio, percebe-se otimismo na implantação. Reconhecem a necessidade de se atualizar o currículo desta etapa da educação, mas ponderam o engajamento de toda a comunidade escolar para a efetiva implantação. Após alguns meses, já em julho, surgem novos estudos para a implantação, no ano seguinte, dos Itinerários Formativos. Todavia, as eletivas já vinham sendo trabalhadas sem material pedagógico adequado, além da necessidade de aperfeiçoar os conhecimentos acerca do DCRB e entender de que forma seriam construídos os ITF, a partir do proposto no documento referencial. Para facilitar o entendimento do que estava posto, nas ACs, os educadores pontuavam que precisavam reunir todas as áreas de conhecimento para construir, conforme o texto apresentado no DCRB, um mapa mental para compreensão de como cada área iria se organizar para ministrar suas aulas com os ITF em suas turmas de 2º ano, no ano seguinte.

Assim, organizados em grupos por área de conhecimento, começaram o diálogo após as leituras, dando início ao fazimento e descrição do mapa mental, a partir desta construção e de suas próprias pesquisas, mesclando em suas áreas e nos componentes curriculares. E, após a construção dos mapas mentais, apresentaram o detalhamento de suas propostas para os ITF.

A primeira área de conhecimento a se manifestar com a sua apresentação, mostrando a importância de se trabalhar com os temas propostos, foi a área de Linguagem, trazendo em seu ITF: Leitura de Mundo, em que trabalharia em consonância com os e Componentes de aperfeiçoamento obrigatório e os Componentes específicos I e II. A segunda área de conhecimento a apresentar, após a construção, foi a de Matemática, que explanou o ITF: A matemática na vida, Componentes de aperfeiçoamento obrigatório e os seus Componentes específicos I e II. A terceira área foi a de Ciências da Natureza, com o seu ITF: Ciência Viva e Componente de aperfeiçoamento obrigatório, e os seus Componentes Específicos I e II. A quarta e última área de conhecimento a descrever seu mapa mental foi a de Humanas, com o ITF: Humanizar, o Componente de aperfeiçoamento obrigatório, e os seus Componentes específicos I e II. E, assim, dentro da proposta do DCRB, apresentam-se os Mapas Mentais por área de Conhecimento, construídos pelos educadores e educadoras do CEHP, que resumem a proposta explicitada no DCRB.

Como produção, os docentes da área de Linguagens apresentaram o seguinte mapa mental:

**Figura 6:** Mapa mental do ITF Leituras de Mundo construído pelos docentes de Linguagens.



**Fonte:** Arquivos do Colégio Estadual Homero Pires

Para o ITF de Linguagens e suas Tecnologias, o DCRB atesta:

A elaboração da proposta de Itinerário Formativo (IF) LEITURAS DE MUNDO, inserido na área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, busca contemplar os objetivos gerais indicados para o trabalho com IF para o Novo Ensino Médio. Para a organização dos estudos propostos por este IF, foi utilizada uma metodologia em que há uma dimensão de estudos obrigatórios em cada série com duas opções de aprofundamento dos estudos em cada uma dessas dimensões (BAHIA, 2022, p. 229).

Abaixo, mostra-se uma representação do mapa mental com base na proposta do DCRB:

**2º ANO**

Itinerário Formativo – Leituras de Mundo

Componente Obrigatório de Aprofundamento (120 h)

LINGUAGEM E EMPODERAMENTO SOCIAL



**Componente Específico**

**Linguagens e novos letramentos**

**CE1 – Saberes literários daqui e de lá**

**CE2 – Identidades e representações da cultura corporal**



**Componente Específico**

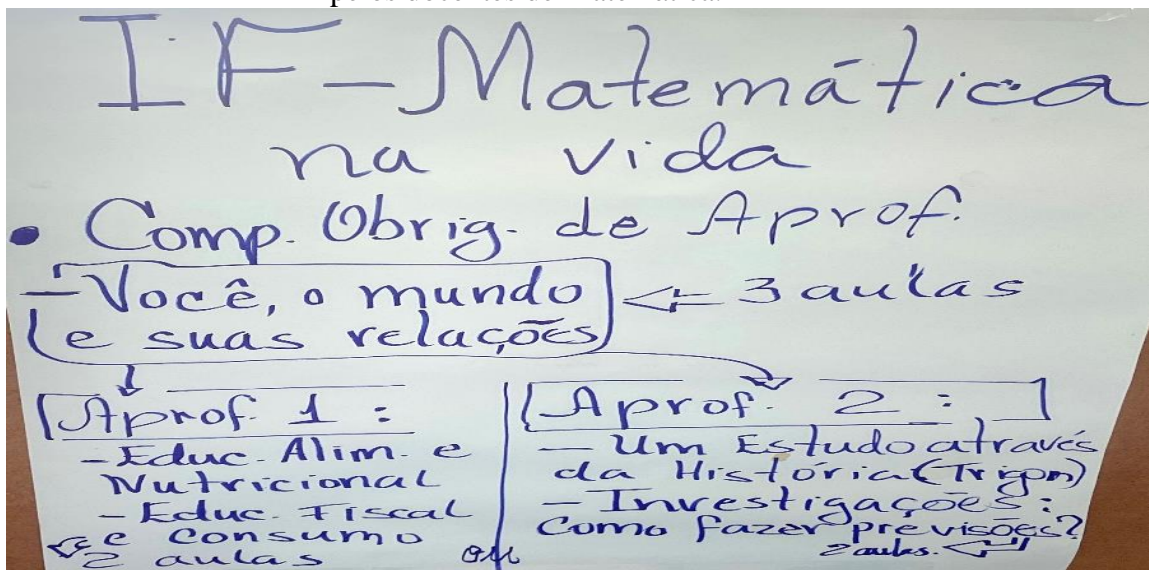
**Identidade, corpo e cultura**

**CE1 – Cultura Popular**

**CE2 – Patrimônio Cultural Corpora**

Em seguida, apresenta-se o mapa mental construído pelos professores da área de Matemática:

**Figura 7:** Mapa mental do ITF de Matemática chamado ‘Matemática na vida’ feito pelos docentes de Matemática.



Fonte: Arquivos do Colégio Estadual Homero Pires

Segundo a versão final do DCRB (2022):

A Matemática cria possibilidades, alternativas para transformar realidades, contribuindo para o desenvolvimento humano. Sua aplicabilidade e utilidade, voltada aos interesses sociais está refletida no tema “A Matemática na Vida”, proposta presente neste Itinerário Formativo (IF). Esse Itinerário foi elaborado com o propósito de desenvolver habilidades que possibilitem aos/as estudantes construir novos conhecimentos ao resolver problemas voltados para a vida cotidiana, desenvolver a capacidade de se comunicar através das ideias matemáticas por meio da utilização de diversas linguagens, desenvolver a capacidade de argumentar, analisar dados, fazer previsões e ter uma visão crítica do mundo em que

habita com argumentos bem fundamentados. Para tanto, esse IF é constituído pelos componentes que agora serão apresentados (BAHIA, 2022, p. 249).

De acordo com o mapa mental apresentado, esta é a estrutura que embasa o ITF de Matemática e suas tecnologias:

## **2º ANO**

Itinerário Formativo – A matemática na vida

Componente Obrigatório de Aprofundamento (120h)

**VOCÊ, O MUNDO E SUAS RELAÇÕES**

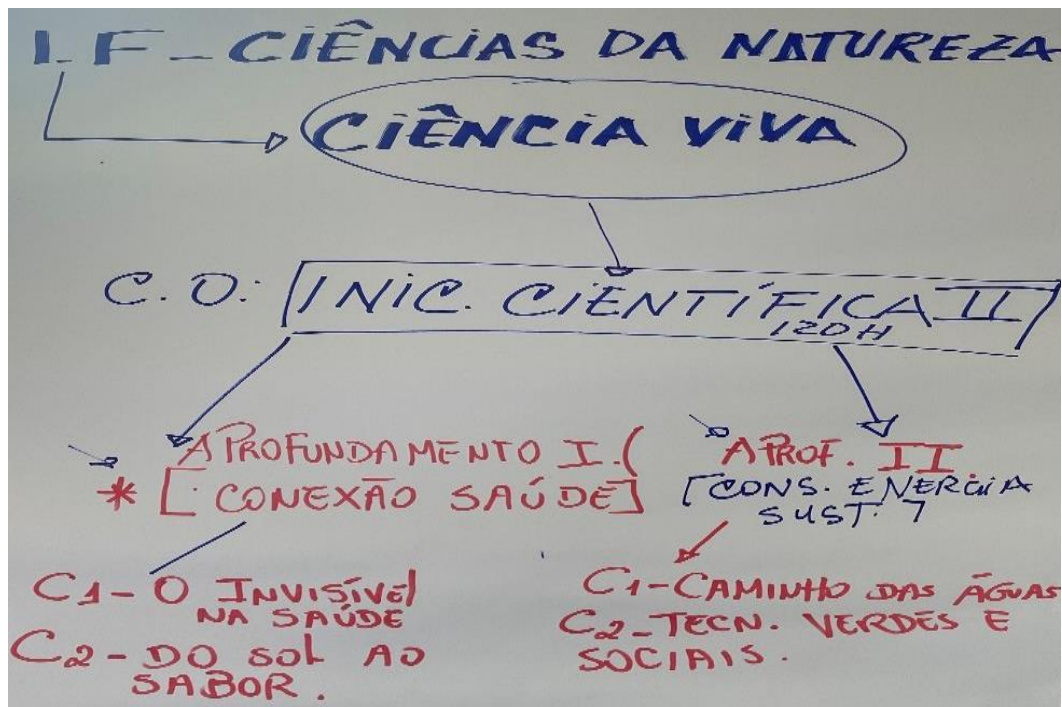


**Componente Específico**  
**EDUCANDO PARA O MUNDO**  
**CE1 – Educação alimentar e nutricional**  
**CE2 – Educação fiscal e consumo**

**Componente Específico**  
**CONSTRUINDO RELAÇÕES**  
**CE1 – Um estudo através da história:**  
**trigonometria**  
**CE2 – Investigações: como fazer previsões?**

Este é o mapa proposto pelos docentes da área de Ciências da Natureza:

**Figura 8:** Mapa mental do IF Ciências da Natureza construído pelos docentes.



Fonte: Arquivos do Colégio Estadual Homero Pires

Acerca do ITF de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, o DCRB preconiza que este

[...] foi elaborado para ampliar os campos de atuação nas disciplinas de Biologia, Física e Química. Para isto, começaremos a partir de grandes debates que serão conduzidos em componentes curriculares obrigatórios - Iniciação Científica II (para a 2ª série) e Ciência em Ação (3ª série) – e duas áreas de aprofundamento: Consumo, Energia e Sustentabilidade e Conexão Saúde, sendo estes últimos escolhidos pelos estudantes a partir de seus desejos, anseios e interesses. Ao longo das disciplinas de Iniciação Científica I (1ª série) e II (2ª série) serão propostos trabalhos para construção, desenvolvimento de projetos investigativos onde serão apresentadas ferramentas para acompanhamento e execução de projetos, tais como diário de bordo, plano de pesquisa, construção de banner, relatório de pesquisa, fontes bibliográficas confiáveis e normas ABNT e orientações para as feiras realizadas em universidades no projeto ‘Ciência na Escola’ no Estado da Bahia (BAHIA, 2022, p. 262).

Este IF, de acordo com a proposta do mapa mental, está assim configurado:

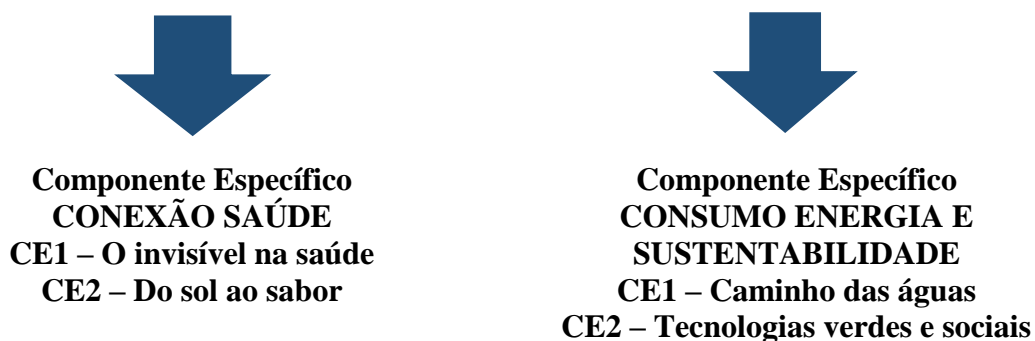


## 2º ANO

Itinerário Formativo – Ciência Viva

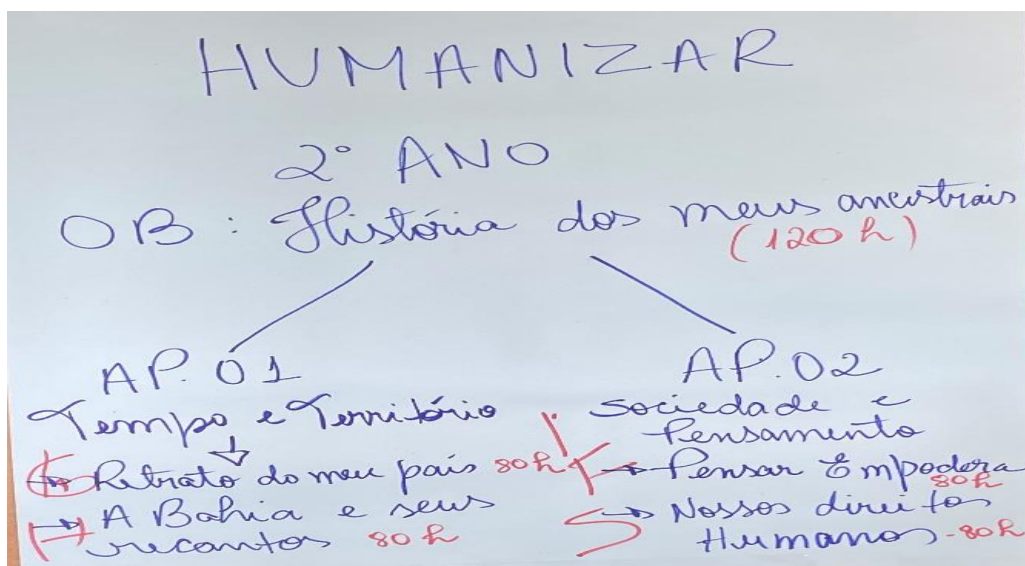
Componente Obrigatório de Aprofundamento (120h)

### INICIAÇÃO CIENTÍFICA 2



O último mapa mental apresentado refere-se ao ITF da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que foi assim representado:

**Figura 9:** Mapa mental do IF Ciências Humanas e Sociais Aplicadas construído pelos docentes.

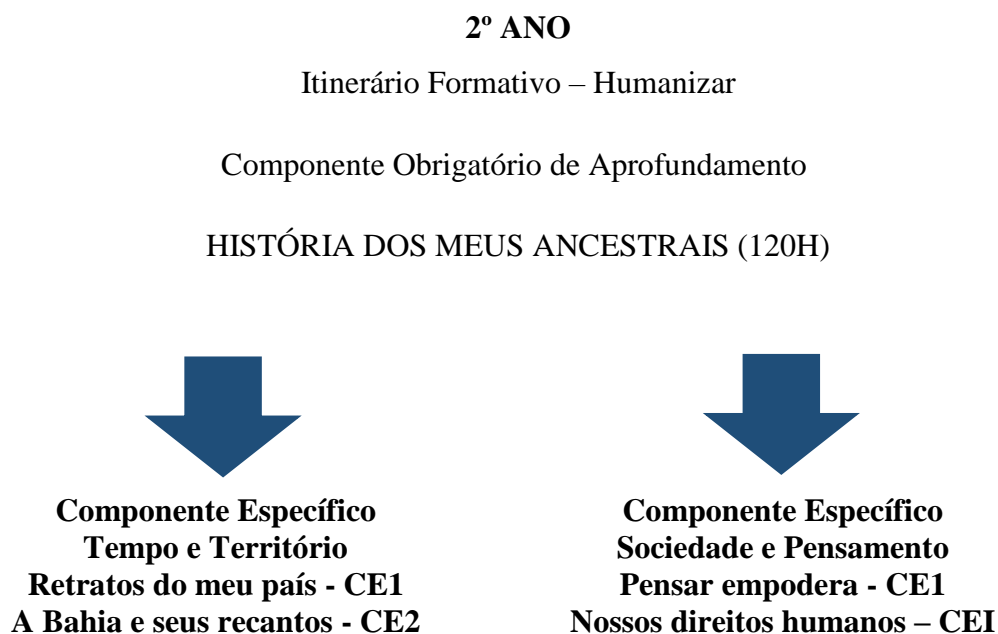


Fonte: Arquivos do Colégio Estadual Homero Pires.

Quanto ao ITF Humanizar, o DCRB prevê que

[...] visa a redução de um fosso entre a investigação científica e o conteúdo didático escolar, disponibilizando, de maneira qualificada, acessível e dinâmica, um contato com os métodos de pesquisa e com os processos criativos no mundo específicos das humanidades. Cabe também, para além do saber acadêmico, refletir sobre as nossas ações, considerar as mais diversas sociedades em processos diferenciados, em uma relação de respeito, tolerância e promoção de paz. O ITF se apresenta da seguinte maneira (BAHIA, 2022, p. 284).

Esta é a representação do mapa mental com base na proposta do DCRB:



Em encontro posterior, os educadores foram convidados para a AC coletiva, no sábado letivo, por área de conhecimento, quando foi apresentada a matriz com os itinerários formativos presentes na portaria nº 1978/2022, do Novo Ensino Médio. Após debate da configuração das matrizes, o vice-diretor solicitou que os educadores assinalassem qual matriz mais se adequava às necessidades da comunidade escolar, com base nas reuniões, discussões e no conhecimento construído acerca da implementação dos ITF. Essa escolha deveria ser expressa em formulários criados online, referentes ao matutino e ao vespertino, tendo em vista que as matrizes ofertadas não deveriam ser obrigatoriamente as mesmas nos diferentes turnos.

As respostas dos educadores foram levadas em consideração para a compilação da proposta de matrizes a serem inseridas no sistema da Secretaria de Educação, SIGEduc, e ficou assim definida: no 1º ano, matriz com algumas alterações, sem necessidade de escolha dos ITF, pois já estavam consolidados; e, no 2º ano, com ITF integrados. Na primeira integração, há as áreas de Linguagens e Humanas e, no segundo conjunto, integraram-se as áreas de Ciências da Natureza e Matemática.



Dando continuidade à Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas dentro dos ITF, o DCRB traz seu foco em um desenvolvimento transdisciplinar:

Em Aprofundamento, o estudante do Itinerário Formativo de Ciências Humanas poderá optar por dois tipos de estudos, Tempo e Território ou Sociedade e Pensamento. Em ambos os blocos, os quatro componentes estarão imbricados, apenas com uma preponderância maior para História e Geografia, no primeiro, e para Filosofia e Sociologia, no segundo. Em Tempo e Território, com os componentes Retratos do meu país e Geopolítica: o que eu tenho com isso? Destacam-se os fenômenos políticos pelo viés histórico-crítico, com eixos temáticos relacionados ao espaço e à formação do povo brasileiro. Em Sociedade e Pensamento, com Pensar Empodera! e Horizontes do Pensamento, a questão política é frisada mais em seus aspectos de cultura e de identidade, com ênfase em leituras de construções teóricas elaboradas na atualidade por pensadores e pensadoras (BAHIA, 2022, p. 284).

Em se tratando da importância da formação em todas as áreas de conhecimento, mas em especial da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na FGB (que teve intensa redução na carga horária), para a formação do estudante crítico e pensante, somente em junho de 2023, a SEC/BA propôs uma formação específica denominada ‘Formação Ensino Médio: Tecendo Redes de Conhecimento’, na tentativa de adaptar os docentes a um contexto da prática que já está acontecendo há, pelo menos, 2 anos.

Retrospectivamente, vale ressaltar que nenhuma escola da sede do Município foi escola-piloto na implantação do NEM. Assim, com a chegada do Novo Ensino Médio no Colégio Homero Pires, sem as devidas informações, e sem nenhum recurso, como o recebido pelas escolas-piloto, em 2018, notou-se um grande descontentamento por parte dos educadores. Desta maneira, prossegue-se a pesquisa com a análise de como se deu a implantação dos ITF nesta escola, considerando o cenário apresentado.

## 7. A METODOLOGIA: ESTUDO DE CASO DO NEM E OS ITF, NO CEHP

Nesse ponto, passamos a falar sobre a metodologia utilizada no trabalho, já citando Gatti (2010), quando atesta que o método de pesquisa é vivo, concebido como uma orientação imprescindível ao pesquisador na prerrogativa de uma argumentação teórica fundamentada e passível de validade. Portanto, o método, no proferir de Gatti, determina que o pesquisador possua um conhecimento teórico substancial e perspicaz, para que possa trabalhar com os questionamentos que têm relação com sua área de investigação.

Na pesquisa, alguns pré-requisitos são indispensáveis à sua realização. O resultado do estudo vai depender de como é realizada a investigação diante dos questionamentos que vão surgindo e, também, do vínculo estabelecido com a realidade empírica. Necessita indagar, relacionando os achados do campo da pesquisa com a teoria, confrontando o saber do pesquisador com as proposições inovadoras que vão sendo tecidas com fundamentação no diálogo entre teoria e campo empírico. Sua atitude não pode ser passiva diante das informações que vão sendo coletadas e, sim, do sujeito ativo diante do processo de construção do conhecimento (MINAYO, 2007).

Considerando o novo modo de construir o conhecimento proposto pelo NEM, e ponderando as mudanças na matriz curricular com a inserção das eletivas e a implantação dos ITF, percebe-se que as reduções na FGB se destacam por todas as áreas de conhecimento que pretendem, ainda, comungar entre si temas transversais. Com isso, os educadores das áreas específicas perceberam a necessidade de se trabalhar de maneira transdisciplinar.

A transdisciplinaridade não procura o domínio de várias disciplinas, mas a abertura de todas as disciplinas ao que as une e as ultrapassa. [...] A visão transdisciplinar é resolutamente aberta na medida em que ela ultrapassa o campo das ciências exatas devido ao seu diálogo e sua reconciliação, não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência interior. [...] Uma educação autêntica não pode privilegiar abstração no conhecimento. Ela deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão do conhecimento [...] (CETRANS, 1994, p.1-4).

Com o intuito de compreender a transdisciplinaridade proposta pelos ITF, o estudo de caso se mostrou instrumento de pesquisa condizente com o tipo de análise que se almeja, haja vista a natureza qualitativa da pesquisa, em que é a tomada de decisões perante as mudanças do currículo que nortearão uma nova maneira de se pensar e fazer a educação. Para Schramm (1971), “a essência de um estudo de caso, a principal tendência em todos os tipos de estudo de caso, é que ela tenta esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões: o motivo pelo qual

foram tomadas, como foram implementadas e com quais resultados” (SCHRAMM, 1971 *apud* YIN, 2001, p. 31).

Há, nos estudos de caso, outras técnicas de coletas de dados, como a pesquisa participante, questionário estruturado e entrevista semiestruturada. Segundo Yin (2001), “[...] pode-se utilizar o método de estudo de caso quando deliberadamente quiserem lidar com condições contextuais - acreditando que elas podem ser altamente pertinentes ao seu fenômeno de estudo”. Assim, devido à possibilidade de diferentes combinações de Itinerários Formativos (integrados entre áreas diferentes, transdisciplinares com as quatro áreas de conhecimento ou por áreas separadas), é em um estudo de caso que nos ancoraremos para estudar o contexto específico das mudanças curriculares no NEM.

Neste contexto, a pesquisadora vê-se implicada no processo de pesquisa, através da sua história de vida, da sua militância e experiências cotidianas, e das posturas epistemológicas que se encontram presentes na correlação entre investigadora e investigados, e essa realidade será registrada na pesquisa imbricada às etapas técnicas do estudo, partindo do espaço escolar em que sempre esteve inserida.

Assim, esse método se faz necessário nas circunstâncias vivenciadas no contexto escolar, visto que com a inserção dos componentes específicos e componentes obrigatórios de aprofundamento, haverá a necessidade de se planejar coletivamente para discutir e dialogar acerca dos temas propostos atendendo as suas respectivas áreas de conhecimento.

## **7.1 O olhar da educadora como pesquisadora**

Assim que fui removida para o Colégio Estadual Homero Pires, de Prado/Ba, ainda na pandemia, no final do ano de 2020, as aulas não haviam sido retomadas. Após as reestruturações da escola para funcionar em meio ao período de restrições sanitárias, retomamos por meio de aulas remotas mediadas pela internet. Logo em seguida, fui aprovada em seleção de mestrado do PPGES – Estado e Sociedade, da Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus Sosígenes Costa. Comuniquei à comunidade escolar o desejo de realizar uma pesquisa voltada para o Novo Ensino Médio, e a proposta foi muito bem recebida. Dei início à pesquisa, dialogando com os colegas sobre a observação que eu faria na escola, e os gestores se mostraram abertos ao recebimento do que eu iria pesquisar, sendo convidada, ainda, para a preparação da Jornada Pedagógica e para a implantação do Novo Ensino Médio, no ano de 2022. Comuniquei a

necessidade de acompanhar algumas ACs, para observar e participar, enquanto pesquisadora, dos estudos do DCRB para implantação dos Itinerários Formativos, no ano seguinte.

Voltando à coleta de dados, conforme Flick (2009), é relevante que a pesquisa esteja fundamentada no consentimento informado, ou seja, que os colaboradores, participantes da pesquisa consentam em participar do estudo com embasamento nos subsídios fornecidos pelo/a pesquisador/a e, para tanto, o/a pesquisador/a não pode lográ-los em relação ao objetivo do estudo. Ainda de acordo com Flick (2009, p. 51), “a pesquisa deve também evitar prejudicar os participantes, o que inclui evitar a invasão de privacidade”.

A pesquisa qualitativa no campo da educação exige critérios específicos de análise e depende muito da perspectiva que o pesquisador lançou sobre ela. Segundo Lopardo (2014), citando Stake (2010), no campo da investigação, tem-se que desenvolver as diversas funções no contexto educacional: observar, participar, avaliar, entrevistar, ler, narrar e defender. Ao desenvolver cada função, espera-se que o investigador consiga entender a subjetividade do que será proposto.

Assumindo essa subjetividade como educadora, ao me deparar com a situação no Colégio de investigação com a implantação do NEM, busquei observar todos os envolvidos e compreender de que forma estava acontecendo todo o processo de mudança no espaço educacional, atenta às falas, angústias, no que se refere ao que será investigado acerca da implantação dos ITF, com estudos sem as formações adequadas para o efetivo entendimento do DCRB por todos os educadores, nas ACs, em suas distintas áreas de conhecimento para, então, colocar em prática a transdisciplinaridade no ambiente investigado.

A observação participante, segundo Marconi e Lakatos (2017), diz respeito à participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo, podendo se incorporar a este, e até confundir-se com ele, por ficar próximo a seus membros enquanto o está observando, podendo estudar e participar das atividades normais deste grupo. Nesse sentido, Marconi e Lakatos (2017) entendem que o observador participante pode até passar por dificuldades para manter a objetividade da pesquisa, devido à influência exercida no grupo. Desse modo, o seu objetivo inicial é o de obter a confiança do grupo, fazendo os indivíduos entenderem a relevância da investigação, sem ocultar o seu objetivo.

Assim, desde o momento em que iniciei a pesquisa, venho observando os desdobramentos da implantação do NEM. Primeiro, porque estava na escola no início de sua implantação, além de toda a tramitação dos documentos inerentes às mudanças na matriz curricular, bem como as conversas com os educadores e estudantes e, por fim, com os pais (responsáveis legais).

Ainda sobre os procedimentos metodológicos, quanto aos estudos bibliográficos, é preciso reconhecer que a pesquisa deve ser vista como um processo que se embasa por meios teóricos e metodológicos. Diferente de outros campos do saber, o ser pesquisador é um processo constante de revisão de métodos, teorias, procedimentos, técnicas de análise, amostra dos instrumentos utilizados. Para ter sucesso no processo de pesquisa, é preciso, nesse caso, ir a campo. “Sendo necessário entrar ou fazer parte do ambiente que se investiga e, uma vez estando ou fazendo parte dele, lançar mão de um trabalho de campo, de forma empírica” (ONOFRE, 2014, p. 108).

Vale enfatizar que está sendo realizada, também, uma pesquisa documental norteada pela análise de documentos da legislação nacional vigente, e outros que possibilitam um amplo entendimento das políticas públicas reformistas que entremeiam o objeto de estudo – o novo Ensino Médio e os Itinerários Formativos – PAIF e PIIF, tais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio (2000), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 2012), o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), o Pacto Nacional para Fortalecimento do Ensino Médio (2013), a Medida Provisória - MP nº 746/2016, revogada pela Lei nº 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio), e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U., de 21/12/2017, além do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB, 2022) do Ensino Médio.

Ainda durante as observações dos estudos do DCRB, emigrei do espaço escolar para o Núcleo Territorial de Educação (NTE), onde pude ter ainda mais contato com os debates da implantação do NEM, o que ajudou a ressignificar e ampliar a minha visão de todo o processo que estava ocorrendo na escola, lugar onde sempre fui bem recebida, quando visitava para as observações, e reforçava que estava naquele espaço como pesquisadora e não como coordenadora do NTE. No entanto, diante de questionamentos de dois professores, precisava estabelecer que não estava ali para fiscalizar, e, sim, pesquisar como estava sendo feita a implementação do NEM. Após esclarecido meu papel enquanto pesquisadora, todos os docentes se prontificaram a colaborar e participar do questionário e, logo em seguida, da entrevista.

## 7.2 Análise dos dados da pesquisa

Para a análise dos dados coletados acerca da implantação do NEM no CEHP, lançaremos mão de notas tomadas durante a observação participante, em relatório de execução das atividades de formação e implantação, baseado em cronograma (tabela 6, página 76) disponibilizado pela escola e pela SEC, e dos procedimentos práticos executados pela comunidade escolar, para configurar os ITF e os Componentes Eletivos a serem trabalhados.

As mudanças para transição da nova matriz curricular tiveram início em 2018, quando algumas escolas receberam recursos do PDDE para a implantação, de forma piloto, do Novo Ensino Médio. Paralelo a isso, foram criados grupos de trabalho para melhor desenvolver os trabalhos e fazer os devidos diagnósticos de como se dariam as implantações no âmbito pedagógico, e o capital necessário para o custeio e a manutenção. Tudo precisou ser feito com extrema urgência, devido às exigências da SEC/BA, visto que foi necessário alimentar um sistema chamado PDDE-UEx com os dados da implantação, em um curto prazo.

Com base nos normativos legais que amparam a nova configuração do Ensino Médio, quais sejam, Lei nº 13.415/2017; Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Etapa do Ensino Médio; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as principais ações relacionadas ao tema, programadas para acontecer em 2020, em conformidade ao Documento Orientador do Novo Ensino Médio, incluem: a) Construção coletiva do Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB, Etapa do Ensino Médio, à luz da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos Itinerários Formativos; b) Oferta de Unidades Curriculares Eletivas para composição da carga horária para a escolha dos estudantes da 1ª série do Ensino Médio; c) Ajuste da carga horária para 1000 horas/anuais (SEC/BA, 2022).

Diante da apresentação deste contexto para o ano de 2020, pode-se conceber muitas mudanças nas escolas-piloto nas escolhas das eletivas, visto que a carga horária foi completamente modificada. Com as mudanças postas na jornada pedagógica do ano corrente, foi apresentada a nova matriz curricular aos educadores e, em seguida, no início do ano letivo, apresentada aos alunos do 1º ano, para que eles pudessem escolher as eletivas. Ressalta-se que as eletivas, em sua maioria, foram pensadas na carga horária do professor, pois, com a redução da Formação Geral Básica, houve a necessidade de tais adequações. Em algumas escolas, as eletivas foram tratadas como “reforço” para aquelas disciplinas em que os estudantes teriam maior dificuldade na aprendizagem, visando compensar a carga horária e os conhecimentos que poderiam deixar de construir. Contudo, percebeu-se uma resistência à mudança e certo

desconforto, pois tais alterações influenciaram diretamente nos conhecimentos de formação dos professores que, naquele momento, passaram a se movimentar fora de sua área de expertise.

Em 2020, as escolas que não estavam no grupo “piloto” iniciaram o processo de planejamento da flexibilização curricular para implementação gradativa, a partir de 2021, com as turmas de 1ª série, conforme explicitado na Tabela 5. A conclusão da transição em toda Rede era prevista para 2023, assim como previsto pelo DCRB de 2021.

**Tabela 5:** Cronograma de Implementação do Novo Ensino Médio.

<b>Cronograma de Implementação</b>					
<b>Grupo de Escolas</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	<b>2022</b>	<b>2023</b>
<b>Escolas-Piloto (565)</b>	Elaboração das Propostas de Flexibilização Curricular (PFC)	1ª série	2ª série	3ª série	---
<b>Escolas que não estão no grupo “piloto”</b>	Currículo atual	Elaboração das Propostas de Flexibilização Curricular (PFC)	1ª série	2ª série	3ª série

**Fonte:** Bahia (2021).

O cronograma mostra como as escolas-piloto e não-piloto deveriam trabalhar o novo currículo nos anos subsequentes, porém, ainda com a confecção do Documento Referencial da Bahia em andamento. Houve uma grande dificuldade na realização das orientações que deveriam ser cumpridas pelas escolas, visto que, no ano de 2019, não aconteceram grandes mobilizações para tais mudanças por parte dos educadores, pois eles não se sentiam seguros neste novo cenário que estava sendo apresentado.

No tocante às escolas-piloto, estas receberam formações específicas inadequadas para os educadores voltados para a construção de novos saberes para trabalhar com as eletivas, em 2020. Os educadores construíram projetos com materiais já existentes, tendo, na maioria das vezes, que pesquisar dentro dos conteúdos das disciplinas específicas que já trabalhavam.

As Diretrizes Pedagógicas da SEC/BA, no ano de 2020, trouxeram como princípios orientadores do currículo: Direitos humanos – como princípio norteador, o Trabalho – como princípio educativo, a Pesquisa – como princípio pedagógico, e a Sustentabilidade socioambiental - como meta universal, em que cada fundamento orientador do currículo

menciona a sua intencionalidade e a construção do currículo apresentado pela SEC/BA (DCRB, 2021). Foi apresentada a matriz curricular com as alterações, no 1º ano do Ensino Médio, dando continuidade às mudanças já ocorridas em 2020, nas escolas-piloto, para o 2º ano, em 2022.

Na amostragem da matriz curricular (ANEXO 01), apresenta-se a FGB e a parte flexível do currículo, enquanto o DCRB estava em construção, seguindo a orientação de uma versão simplificada de 28 laudas, até a homologação do Conselho Estadual de Educação. Diante dos acontecimentos, as aulas iniciaram com esta nova matriz do Novo Ensino Médio, no ano de 2020 e, logo em seguida, veio a pandemia da COVID-19, quando as aulas foram suspensas, a partir do dia 16/03/2020, aguardando retorno quando os casos de infecção amenizassem.

Nesse cenário, destaca-se o retorno aos estudos e movimentações concernentes ao NEM, considerando que os profissionais da educação transacionaram de uma modalidade totalmente presencial para uma modalidade virtual/híbrida. Além dos atrasos nos estudos, o agravamento psicológico e emocional, devido às inúmeras perdas, teve forte consequência na recepção do NEM, haja vista que os educadores, gestores, educandos e seus familiares precisaram se adaptar a duas realidades distintas e não necessariamente complementares (Novo Ensino Médio / mundo pós-pandemia).

Nesse ínterim, passou-se um ano sem aulas. Em 2021, retomou-se a regularidade das aulas, por meio de um currículo específico de transição chamado *Continuum 2020/2021*, ainda em uma pandemia agravada, em que muitas pessoas morriam contaminadas pela doença. Assim, mesmo diante desta situação, de forma remota, aconteceu a jornada pedagógica, onde foi discutido como seria o ano letivo e como se dariam as aulas. Na ocasião, a SEC/BA estabeleceu que as aulas retornariam remotamente, e apresentou cadernos de apoio para serem trabalhados com os estudantes. Tal material se mostrou insuficiente qualitativamente, considerando que a rede de educação do estado da Bahia comporta inúmeros territórios com realidades distintas, bem como suas necessidades educacionais. Todavia, se mostrou um norte pertinente para atendimento das necessidades, ponderando os fatores alheios que afetavam todas as esferas sociais, sobremaneira a educacional. Muitos educadores não queriam retornar ao trabalho presencial, visto que a pandemia ainda causava transtornos e alguns estudantes não tinham condições psicológicas para tal.

O suporte pedagógico do momento foi o caderno de apoio, conhecido como Trilhas de Aprendizagem, e as atividades curriculares complementares - ACC. Estes materiais eram trabalhados remotamente, principalmente via internet, com acréscimo dos conteúdos das áreas específicas. Para os estudantes que não tinham acesso à internet, os cadernos de apoio com as trilhas de aprendizagem eram impressos e os alunos dos bairros ou do campo (zona rural)



podiam retirar presencialmente na escola para prosseguir com os estudos, em casa. Isso trazia certo desconforto para os educadores e educandos, referindo-se ao fato de terem que se reinventar para que a aprendizagem de fato acontecesse através da mediação dos conteúdos das trilhas, em uma modalidade que não tinham formação para laborar.

Seguindo o currículo *Continuum* 2020/2021, deu-se a continuidade nas escolas-piloto do NEM e, conseqüentemente, as eletivas foram escolhidas pela escola e pelos estudantes. Conforme o documento orientador, em sua versão simplificada de 2020, destaca-se sobre as eletivas:

Precisam ser bem planejadas pelos professores, em colaboração com os estudantes, com início, meio e fim bem definidos e, preferencialmente, trabalhadas em grupos. Pretende-se que, ao final de cada trimestre, os estudantes apresentem suas produções e os conhecimentos desenvolvidos nas Eletivas. Os produtos devem ter caráter de intervenção sociocultural e as culminâncias precisam se constituir em momentos de socialização das produções para a comunidade local. Serão produzidas e realizadas pelas escolas, buscando sempre dialogar com as necessidades dos estudantes e a realidade local, sendo possível a participação de profissionais liberais, familiares, mestres griôs, pessoas mais velhas da comunidade, artesãos, artistas e quaisquer membro de destaque sociocultural na comunidade que tenham interesse em socializar seus conhecimentos. A participação do convidado precisa atender à intencionalidade pedagógica do professor que estruturou a eletiva e, em hipótese nenhuma, o convidado poderá atender a interesses de grupos específicos tais como: grupos políticos partidários ou religiosos específicos. Todos os estudantes cursarão as eletivas nos mesmos dias e horários. Portanto, as escolas precisam garantir um número de vagas, nas diferentes eletivas ofertadas, suficiente para atender aos estudantes, em cada turno. É importante que os métodos avaliativos usados nas Eletivas sejam processuais evitando instrumentos como provas e testes. A análise qualitativa, a análise de produção, a análise do desempenho nas atividades propostas e a frequência dos estudantes devem ser levadas em consideração quando o professor for realizar a avaliação. Para tanto sugere-se o uso de diários de bordo, portfólio, relatórios, feira de ciências, seminários, atividades extraclases (BRASIL, 2020, p. 18).

As demais escolas continuaram com o currículo antigo do Ensino Médio, sem as eletivas, visto que o NEM ainda não tinha sido implantado. Contudo, no mesmo ano, após o mês de julho, as aulas retornaram de forma híbrida, em toda a Bahia, quando os estudantes compareciam à escola em dias alternados, para não haver aglomeração. Posteriormente, no mês de outubro, as aulas retornaram 100% presencialmente, sem alternância de dias ou rodízio de estudantes.

Diante da imposição do retorno presencial às aulas, a Secretaria Estadual de Educação organizou o retorno às escolas com medidas sanitárias para contenção do número de infecções pela COVID-19. Essa decisão demonstra a importância do contexto de influência que, para Mainardes (2006, p. 46-47), é onde “[...] normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesses disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado”.

Porém, houve sérias consequências na imposição do retorno ao ambiente escolar sem o devido preparo, como as frequentes crises de ansiedade dos estudantes e de atos de insubordinação e brigas protagonizadas pelos estudantes que “perderam o costume” da socialização para além de seu núcleo familiar. No ano de 2022, a SEC/BA trouxe uma versão preliminar de 87 laudas, do DCRB, aguardando a sua versão final, que viria a ser o volume II - etapa Ensino Médio. Em sua introdução aborda que

A Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC), comprometida com o processo de implementação da política curricular nacional para o Ensino médio vigente, vem somando esforços para estabelecer uma política educacional que garanta o direito de aprender e o desenvolvimento da autonomia das juventudes baianas, sem perder de vista as suas especificidades e identidades, a partir da relação com os seus Territórios (BAHIA, 2022, s/p.).

Neste documento, acrescenta-se ainda que a Rede Estadual de Ensino da Bahia continuará com a implantação do Novo Ensino Médio nas escolas-piloto, e iniciará nas escolas que não fazem parte do grupo piloto, na perspectiva de atender às orientações estabelecidas pelo Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE), por meio da Resolução nº 68, de 18 de outubro de 2021, que alterou o cronograma de implementação do referencial curricular do Ensino Médio, do Sistema Estadual de Ensino, prorrogando-o para 2023. Dessa forma, as turmas de 2ª série das escolas-piloto deveriam continuar na implementação do Novo Ensino Médio, adotando a Matriz Curricular, ainda sem os Itinerários Formativos.

Nesse contexto, a SEC/BA apontou que os próximos anos eram de transição na Rede Estadual de Ensino, apresentando as Diretrizes Pedagógicas para o ano de 2022, orientando as escolas sobre as alterações que deveriam acontecer de forma gradativa em relação à implantação do Novo Ensino Médio. Entre as ações promovidas e incentivadas pela SEC para a implementação desta política curricular, destacam-se:

- Escuta de estudantes, professores e das comunidades escolares, realizada nos anos 2018 e 2019.
- Diagnóstico da Rede de Ensino.
- Construção da Matriz Curricular de transição para o período de 2020/2021 (*Continuum* Curricular) a 2022.
- Definição da distribuição da carga-horária da Formação Geral Básica e da Parte Diversificada do Currículo/flexibilização curricular.
- Encontros formativos com os gestores e coordenadores pedagógicos das escolas-piloto, presencial e à distância, por meio de ambiente virtual e plataformas digitais.
- Definição da Estrutura de Governança da Implementação do Novo Ensino Médio, em 2019, a partir da constituição de Grupos de Trabalhos (GT), envolvendo diferentes setores da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (Portarias SEC nº 628, 629, 630, 631 e 632/ 2019).
- Elaboração do Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB - etapa do Ensino Médio, à luz da Lei 13.415/2017 e da Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

- Oferta de Unidades Curriculares Eletivas, disponibilizadas para escolhas dos estudantes da 1ª série do Ensino Médio.
- Realização da Consulta Pública da primeira versão do DCRB - etapa do Ensino Médio (13 de julho a 26 de agosto/2021). (<http://dcrb.educacao.ba.gov.br/>).
- Entrega da 2ª versão do DCRB - etapa do Ensino Médio ao Conselho Estadual de Educação da Bahia (09/11/2021) (BRASIL, 2022, p. 07-08).

A documentação da SEC/BA chegou às escolas da Rede Estadual por meio do DCRB, para ser trabalhada no início do ano letivo, na jornada pedagógica, para que todos os educadores compreendessem a contextualização que estaria sendo implementada com os acréscimos das políticas estruturais dentro do currículo do ano de 2022. Todo esse aparato legal busca legitimar o DCRB enquanto documento orientador de um novo paradigma para a educação. Para Mainardes (2006, p. 54), “o ciclo de políticas – o contexto dos resultados ou efeitos – preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada”. Assim, uma vez consolidada através das estruturas legitimadoras do Estado, o DCRB afeta toda a cadeia da educação que perpassa desde os estudantes aos professores e gestores enquanto agentes e recipientes desta organização.

Em se tratando dos recursos do PDDE, as escolas-piloto receberam os recursos com um valor bem menor que na implantação do NEM, em 2022. Isso porque essas escolas, em 2020, receberam valores mais expressivos, condizentes com a realidade de cada uma, considerando uma nova arquitetura curricular para as escolas-piloto, em 2022, no que se refere à composição da Formação Geral Básica, mais a Parte Flexível do currículo (parte diversificada). Na nova arquitetura, a FGB estava composta pelas Áreas de Conhecimento e respectivos componentes curriculares, e a Parte diversificada/Flexibilização curricular deveria ofertar os componentes curriculares, sendo três obrigatórios e duas unidades curriculares eletivas, para todas as turmas de 1ª série do Ensino Médio, contemplando as seguintes unidades curriculares: Projeto de Vida e Cidadania, Iniciação Científica e Produção e Interpretação Textual, além da Eletiva I e Eletiva II. As turmas de 2ª série das escolas-piloto do NEM continuaram a implementação por meio de Matriz Curricular, que visava contemplar as unidades curriculares Projeto de Vida e Cidadania, Iniciação Científica, Produção e Interpretação Textual, Para Além dos Números, e uma unidade eletiva (BAHIA, 2022).

Os Itinerários Formativos, então, passaram a fazer parte do currículo, com obrigatoriedade tão específica quanto a Formação Geral Básica, o que trouxe grande preocupação para os envolvidos na educação, visto que a FGB diminuiu a quantidade de aulas das disciplinas em todas as áreas, mais especificamente na área das Ciências Humanas. Ao mesmo tempo, havia a preocupação relacionada aos componentes específicos ou de

aprofundamento, no sentido de compreender se eles atenderiam a todos, oferecendo igualdade e equidade de aprendizagem. Nas ACs semanais para estudo do DCRB, os educadores receberam um cronograma a ser desenvolvido, da seguinte forma: Na terça-feira - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, quarta-feira - Linguagens e, na quinta-feira, Matemática e Ciências da Natureza. O cronograma (Tabela 6) previa as seguintes ações:

**Tabela 6:** Cronograma de Estudos da DCRB.

<b>CRONOGRAMA DE ESTUDOS DA DCRB</b>				
<b>DATA</b>	<b>TEMA</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>PRODUTO</b>
<b>13, 14 E 15 DE SETEMBRO</b>	Conhecendo o DCRB – Ensino Médio: parte I. Textos Introdutórios.	Conhecer os Textos Introdutórios do DCRB - Ensino Médio.	Realização de encontros para estudos, nos três dias de AC, por meio do desenvolvimento do Roteiro de AC – Semana 12 A 16/09	Planos de curso da FGB.
<b>20, 21 e 22 DE SETEMBRO</b>	Estudo de Aprofundamento sobre itinerários Formativos das Áreas de Conhecimento.	Conhecer o DCRB - Parte IV - os Itinerários Formativos das Áreas de Conhecimento.	Realização de encontros para estudos, nos três dias de AC, por meio do desenvolvimento do Roteiro de AC – Semana 19 a 23/09.	Produção para apresentação dos Itinerários Formativos das Áreas de Conhecimento para orientar os/as estudantes.
<b>24 DE SETEMBRO</b>	Estudo de aprofundamento dos itinerários formativos das Áreas de Conhecimento.	Escolher dos itinerários a serem ofertados na escola.	Oficina com o colaborador do Colégio (vice-diretor)	Itinerários Formativos a serem ofertados na escola.

Fonte: Brasil (2022).

Juntamente com este cronograma, os educadores também receberam uma pasta para fazer um planejamento de estudo a cada semana, para compreender os ITF descritos pelo DCRB. A partir destes estudos, deliberaram de que forma iriam escolher os ITF a serem trabalhados no ano de 2023, pensando de que maneira os estudantes iriam se adaptar às escolhas e à nova forma de estudar. Todavia, alguns educadores atestaram que a Bahia demorou

demasiadamente na construção do documento, em relação a outros estados que estavam bem mais adiantados na inserção dos ITF, considerando que, desde 2018, já sabiam da reforma do NEM e aguardavam, sem expectativas positivas, este novo cenário para o Ensino Médio.

Alguns educadores questionavam também acerca dos componentes eletivos que tinham sido implantados no ano de 2022 sem o devido suporte pedagógico. Há de se ponderar que nas escolas só chegou um catálogo de eletivas que poderiam ser integradas às áreas de conhecimento ou nos projetos propostos pela escola. Assim, após discussões de como esses componentes seriam trabalhados, concordaram em pesquisar na internet possibilidades para, então, socializar qual seria a mais pertinente a se utilizar, levando em consideração a interdisciplinaridade.

Os estudos foram pensados considerando que o Colégio Estadual Homero Pires funciona em Tempo Parcial, nos turnos (matutino, vespertino e noturno), e deve proceder com a implantação conforme guia o DCRB, o Plano de Ação para orientação às escolas e acompanhamento da implantação de Itinerários Formativos – PAIF, e Propostas de Implantação de Itinerários Formativos – PIIF, estabelecidos sob a portaria nº 733/2021.

Posteriormente, os educadores foram convocados para uma AC coletiva entre todas as áreas, visando uniformidade na tomada de decisões acerca das matrizes enviadas pela SEC/BA para adaptação de cada escola, conforme a sua realidade e tempo de ensino (parcial, integral, profissional, de intermediação tecnológica e técnico). Após debate da configuração das matrizes, um dos gestores solicitou que os educadores assinalassem qual matriz mais se adequava às necessidades da comunidade escolar. Essa escolha deveria ser expressa em formulários, levando em consideração que as matrizes ofertadas não deveriam ser obrigatoriamente as mesmas nos diferentes turnos. A consulta dos educadores foi considerada para a compilação da proposta de matrizes a serem inseridas no Sistema Integrado de Gestão da Educação (SIGEduc), e ficou assim definida: 1º ano - a matriz veio com algumas alterações, mas não tem escolha de ITF, e já está consolidada (ANEXO 02); devendo escolher os ITF conforme a proposição da escola para o 2º ano, do matutino e vespertino.

### **7.3 Questionário estruturado**

Utilizou-se como instrumento para coleta de dados um questionário estruturado, considerando-se que

A construção de um questionário precisa ser reconhecida como um procedimento técnico cuja elaboração requer uma série de cuidados, tais como: constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das

questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário (GIL, 2008, p. 121).

Para o tratamento dos dados, utilizou-se o referencial analítico proposto por Mainardes (2006), para analisar, de forma crítica, a trajetória das políticas educacionais brasileiras, com fundamentação no ciclo das políticas de Ball. Assim, um dos instrumentos de pesquisa é um questionário estruturado, que contém 10 questões (Apêndice B) que versam sobre a implantação dos Itinerários Formativos por meio do NEM, sob a ótica dos docentes das 4 áreas de conhecimento, do CEHP. Orientou-se, na construção dos questionamentos, seguir os procedimentos sugeridos por Gil, visando o rigor científico que exige a pesquisa por meio deste instrumento. O autor atesta que

Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa (GIL, 2008, p. 121).

Analisa-se aqui cada questão com sua devida contextualização no cenário do NEM, embasando as observações através do ciclo de políticas de Ball e Mainardes. E, quanto aos participantes da pesquisa, foram escolhidos 5 professores do Colégio Estadual Homero Pires, que são identificados por P (professor), e uma numeração que vai de 1 a 5.

**Tabela 7:** Professores participantes do questionário.

<b>Professor</b>	<b>Série em que atua</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de atuação</b>	<b>Componente curricular</b>
<b>P1</b>	1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup> e 3 <sup>a</sup> séries	Biologia	11 anos	Biologia
<b>P2</b>	1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup> e 3 <sup>a</sup> séries	Letras - Português	16 anos	Língua Portuguesa
<b>P3</b>	2 <sup>a</sup> e 3 <sup>a</sup> séries	Matemática	16 anos	Matemática
<b>P4</b>	1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup> e 3 <sup>a</sup> séries	História	11 anos	História
<b>P5</b>	1 <sup>a</sup> e 3 <sup>a</sup> séries	Geografia	22 anos	Geografia

**Fonte:** Dados da pesquisadora (2022).

À guisa de informação, todas as perguntas relacionadas ao questionário ficarão em negrito, para melhor visualização; e as respostas dos professores que forem descritas na íntegra, em relação ao questionário estruturado, serão deixadas em itálico, para dar maior destaque às falas dos informantes docentes no contexto da pesquisa.

Isso posto, inicia-se o processo de análise apresentando o primeiro questionamento: **Quais foram/são as principais dificuldades enfrentadas no processo de consolidação do Novo Ensino Médio nessa escola?** Para esta pergunta, destaca-se a resposta de P1:

*No colégio estadual Homero Pires a consolidação do novo ensino médio teve várias dificuldades, entre as quais, vale ressaltar:*

- Modificação na proposta curricular;*
- Mudança de práticas metodológicas;*
- Adaptação na estrutura da instituição para atender as novas demandas.*

Para P1, as mudanças de ordem estrutural (curriculares e de espaço físico) se mostraram como maior desafio à consolidação do NEM. De ordem pedagógica, observa-se que a nova arquitetura exige uma nova concepção do conhecimento para além da compartimentalização dos conteúdos, antes divididos em suas áreas específicas. O NEM passou a exigir uma interdisciplinaridade para a qual os docentes não tiveram formação, exigindo adaptação em tempo recorde (não necessariamente qualificada) para atender os novos moldes exigidos.

A resposta da informante P2 acrescenta que, além da urgência, o momento pós-pandêmico atuou como um dificultador nessa implantação. Assim, P2 declara:

*A implantação do novo Ensino Médio é complicada pela falta de esclarecimento e entendimento sobre o funcionamento em si. E, além disso, coincidiu com o retorno às aulas presenciais pós-pandemia, somando-se à (re)ambientação dos alunos ao ambiente escolar e ao convívio com outros colegas. Foram muitas mudanças num mesmo momento.*

A pandemia da COVID-19 agravou o processo de ensino-aprendizado, já defasado nos moldes tradicionais. De uma hora para outra, gestores, docentes e estudantes se viram em um processo de ensino-aprendizado intermediado por meio das tecnologias digitais e estudos dirigidos remotamente. O somativo do ensino remoto, com mudanças profundas e repentinas, pode apontar para o aprofundamento das dificuldades do processo de implantação do NEM.

Nesse âmbito, P4 afirmou acerca das dificuldades encontradas para a consolidação do NEM, no CEHP:

*As dificuldades foram questão da infraestrutura da escola, equipamentos para realização de aulas mais direcionadas, formação dos docentes e a principal dificuldade foi a não aceitação dos profissionais e docentes.*

P5 complementa, afirmando que considera como dificuldades:

*A redução da carga horária de Ciências Humanas e Sociais foi muito ruim. Os alunos saem do ensino fundamental com defasagens e pouca base nas disciplinas.*

Observando a escrita de P5, verifica-se que a diminuição da carga horária das disciplinas básicas leva à perda de conteúdos necessários e importantes no desempenho dos alunos. Com a perda das aulas, fica mais difícil fazer com que o aluno venha a desenvolver uma maior curiosidade e se interesse mais em estudar e pesquisar sobre determinados assuntos básicos e essenciais.

Para além da compreensão de seus papéis enquanto agentes do processo de ensino-aprendizado, os docentes passaram a se questionar como deveriam efetivar as propostas, visando uma implantação que oferecesse o menor desgaste possível, haja vista a já extensa e complexa carga de trabalho exigido no modelo prévio. Esses embates de aplicação da teoria permearam o processo de escolha dos ITF, que deveria se dá considerando as potencialidades reais do corpo docente da escola e do território enquanto campo imediato de atuação.

Pensando nisso, surge a segunda questão: **Quais os Itinerários Formativos - ITF escolhidos pela escola?** O informante P3 aponta:

*Na escolha dos itinerários, a escola disponibilizou o catálogo de disciplinas e a possibilidade de criar os nossos próprios itinerários, com base na realidade da unidade escolar e na vivência do educando.*

Nesse contexto, P5 acredita que:

*As (disciplinas) eletivas deveriam ser em turno oposto, justamente para não ter que reduzir a carga horária das disciplinas básicas.*

A adaptabilidade do currículo considerando as necessidades de cada território é uma das características da proposta do NEM. Por isso, a escola teve autonomia na escolha de quais itinerários seriam mais condizentes com a realidade da comunidade escolar. P1 elenca a escolha efetivada:

*Foram os itinerários formativos integrados, são eles: Linguagens e Ciências Humanas, Matemática e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias.*

Uma das possibilidades de oferta era a integração de áreas de conhecimento. O trabalho articulado entre duas áreas foi tido como o mais adequado para a realidade da escola no momento da escolha.



O terceiro questionamento suscitava: **Qual a sua concepção da construção dos ITF do Novo Ensino Médio?** A informante P4 levanta questionamentos pontuais acerca da ‘responsabilização’ do professor como agente direto pela garantia da execução das aulas na nova proposta. P4 narra:

*Em primeiro lugar são os diferentes ITF, que variam de escola para escola. Com isso, o aluno que é transferido acaba não encontrando o ITF na outra. Em segundo lugar, é a falta de conteúdo para que o professor tenha acesso a pesquisas, como forma de se fazer um bom trabalho. Até porque a SEC não disponibilizou material para dar suporte aos professores. Simplesmente jogou o professor nas salas dessas disciplinas e mandou se virar, sem um curso e nem material.*

Conforme explicitado pela professora, não houve formação específica para se trabalhar com os ITF. Isso aponta para uma lacuna no sucesso da implantação do NEM, uma vez que, se são os docentes que trabalharão diariamente com o novo currículo, e não estão preparados, o processo de ensino-aprendizagem não se efetivará como idealizado. Ball, Maguire e Braun (2016, p.17) apontam que

[...] A educação e a preparação dos professores, agora de uma variedade de tipos, a alteração do papel, a constituição dos discursos profissionais e a experiência profissional também são deixados de fora do relato. Pouca atenção é dada ao contexto material do processo da política, nem em que os edifícios em que a política é feita, nem os recursos disponíveis, nem os alunos com os quais a política é colocada em ação são muitas vezes levados em consideração.

Diante da falta de consideração, no que diz respeito à preparação do professor e ao aluno como protagonista dessa concepção da implantação dos ITF, nota-se que há um distanciamento entre a idealização política da educação e a efetiva prática docente e os seus múltiplos contextos. Percebe-se uma ênfase conceitual do fazer educacional e uma separação da materialidade da educação. Desse modo,

A ênfase na construção do sentido literalmente desmaterializa a política. Nem esses estudos geralmente transmitem qualquer sentido na forma como as políticas se encaixam na textura geral e nos ritmos de trabalho dos professores – as diferentes épocas do ano nas escolas e o cansaço mortal com os quais os professores muitas vezes lidam. Esse é um mundo predominantemente racional e sem emoção. O choque de personalidades, dedicação e o empenho, a ambição e a estafa, o humor e os momentos de cinismo e de frustração são todos apagados (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 17).

Versando sobre o questionamento quatro, **em sua visão, qual tem sido a contribuição dos Itinerários Formativos para a aprendizagem dos estudantes?** P3 declara:

*Os Itinerários criam novos desafios educacionais, assim a possibilidade de se ter eixos, disciplinas e áreas se comunicando de forma harmônica maximiza a aprendizagem. Para o educando ainda parece estranho a ideia de mesclar os saberes (vistos) antes de forma mais separadora, contudo a cada dia percebemos a sua participação e entendimento do itinerário mais forte e definido.*

Para P3, a maior contribuição dos ITF é “*a contextualização dos conteúdos*”. O objetivo de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais atrativo e voltado para a realidade do estudante começa a ser delineado, o que também aponta para a percepção dos docentes enquanto mediador desse novo processo mais autônomo. Para esta contextualização, o NEM propõe um ensino interdisciplinar de tipo transdisciplinar, isto é, a junção de conhecimentos cientificamente construídos e o conhecimento popular (das artes, da filosofia, dos atores sociais, das tradições de sabedoria etc.).

A informante P4, da área de Humanas, contextualiza que a contribuição dos ITF é vista “*de forma positiva, apresentado uma forma mais direcionada, preparando o aluno para o cotidiano e suas dificuldades, trabalhando seu lado crítico e suas opiniões*”. Ainda que se trabalhe o lado crítico dos estudantes, é preciso também compreender suas vivências e dar voz às suas necessidades, pois no processo cotidiano do fazer educacional, a exigência de elevar o desempenho e os índices medidos por notas de exames, por vezes, interrompe os processos de mudança e progressão do ensino/aprendizado (FIELDING, 2004; CRAFT 2005 *apud* Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 20):

Para P5, ainda não houve nenhuma contribuição, devido ao curto tempo de implantação dos ITF nas turmas do Novo Ensino Médio, na escola de Prado.

A quinta questão busca compreender **quais são as principais mudanças observadas na escola após a consolidação/implantação do Novo Ensino Médio?**

Nesse cenário, P2 cita:

*Despertou alguns educadores a reverem sua formação e preparo para a sala de aula pensando principalmente na formação cidadã de cada aluno(a); a necessidade de deixar alunos e responsáveis, cientes do papel ativo na escolha dos Itinerários, durante o ano letivo, fez com que tivéssemos encontros para esclarecer as novidades, e tratarmos exclusivamente do assunto. Mesmo assim, foi perceptível que parte das famílias tem uma relação muito distante da vida escolar de seus (suas) filhos (as) e, por isso, não tem total compreensão das alterações propostas no Novo Ensino Médio.*

A fala de P2 direciona a atenção à formação requerida para se trabalhar com a nova realidade da última etapa da educação básica. Antes compartimentalizada em disciplinas específicas de formação, o novo currículo requer o trabalho com as áreas de conhecimento, funcionando de maneira transdisciplinar, se conectando e integrando os conteúdos para ressignificar o conhecimento de forma mais abrangente. P2 aponta ainda para a distância da família na participação dessa renovação do currículo. Percebe-se, assim, que a formação dos estudantes tem sido delegada especialmente à escola. A emancipação cidadã, todavia, requer que as múltiplas esferas sociais que fazem parte da vida do estudante sejam ativas em seu processo de formação, como já previa a 1ª LDB, de 1961, e reforçado pela Constituição de 1988 acerca da responsabilidade da educação no território nacional.

A informante P3 também fez as suas considerações sobre as consequências da implantação do Novo Ensino Médio:

*A principal mudança é a forma como o aluno encara os contornos e em consequência a forma de execução do itinerário. A necessidade de consolidar e associar áreas afins de uma forma mais prática e concreta tem gerado um pouco de estranheza e um pouco de rejeição.*

De forma antagônica, a informante P4 pontua que as consequências percebidas por ela, desde a implantação do NEM são:

*O aumento de carga horária dos estudantes, a adoção de uma base comum curricular e a escolha dos Itinerários Formativos por parte dos alunos. O engajamento dos alunos nos ITF, aulas mais dinâmicas, plano de aulas mais elaborados que permita que o aluno desbrave o conteúdo.*

A colaboradora da pesquisa da área de Humanas, P5, considera que:

*Se tivesse havido uma participação dos professores e também das comunidades... Esse Novo Ensino Médio foi criado por um grupo de políticos, sem o envolvimento da escola, dos professores e de comunidades, ou seja, de quem está diretamente ligado à educação do país.*

P5 percebe um conflito de interesses acerca do anseio pela renovação das bases de formação cidadã/profissional. Deve-se considerar, contudo, que houve o processo de consulta pública conduzida pelo MEC, onde todos os cidadãos puderam colaborar com a proposição da reforma. No entanto, não se descarta a influência neoliberal no que viria a se tornar a Lei 13.415/17, considerando que as bases das pesquisas foram também ofertadas pelo Banco Mundial e outras entidades que preconizam o capital aberto, ponderando ainda “que as relações

sociais estão inteiramente interligadas às forças produtivas, busca-se desvelar os impactos da ordem capitalista e dos organismos multilaterais a seu serviço sobre as políticas educacionais direcionadas ao Ensino Médio no país” (SILVA, 2021, p. 41).

O sexto questionamento busca compreender **qual a preparação que o estudante terá com a consolidação dos itinerários formativos?**

De acordo com P2:

*Com a consolidação dos itinerários formativos espera-se aprofundar as aprendizagens, consolidar a formação integral dos estudantes, promover a incorporação de valores universais, incitar a continuidade dos estudos, um melhor preparo para a atuação no trabalho e desenvolver habilidades que permitam que os alunos tenham uma visão ampla de mundo e sejam capazes de tomar decisões dentro e fora da escola, buscando resolver demandas complexas da vida cotidiana e o exercício da cidadania.*

Observando as considerações de P2, quando cita que “*espera-se aprofundar as aprendizagens*”, percebe-se que não estão sendo aprofundadas como deveriam. Longe disso. Os estudantes se encontram confusos e os professores não estão habilitados para ministrar os componentes dos ITF, já que ainda não houve capacitação específica. Estes docentes têm buscado estudar, aprender, de forma rápida e não qualitativa, visando superar esse obstáculo à implantação. Soma-se à falta de capacitação, a exigência e o apressamento de se implantar o novo currículo sem considerar todas as colaborações recebidas, o que leva a perceber que “a falta de diálogo com a sociedade e a sua implementação extremamente verticalizada demonstram o caráter autoritário da Medida Provisória 746/2016” que, de acordo com (NOGUEIRA JUNIOR, 2018, p. 81), veio a se tornar a Lei 13415/17, causando desgastes de ordem pedagógica, política e de formação.

Compreender, portanto, como o ambiente escolar se preparou para a escolha dos ITF, deve perpassar uma compreensão da capacidade técnica de atendimento, bem como não abrir mão do alegado direito de escolha que o estudante deveria ter a respeito de seu percurso formativo. Para tanto, o sétimo questionamento visa entender **Como foi feita a escolha dos ITF? Pensando nos professores, nos estudantes ou na comunidade escolar como um todo?**

Para P1, “*Foi pensada na comunidade escolar como um todo.*” P2 complementa que:

*“Levou-se em conta:  
- Perfil dos estudantes;  
- o interesse e as necessidades dos jovens;  
- Equipe docente: a disponibilidade de tempo, os conhecimentos, as habilidades e as vocações dos professores;*

- *Infraestrutura disponível;*
- *Potencialidades locais: demandas e especificidades do território em que a unidade de ensino se localiza”.*

De acordo com P2, são vários os critérios de escolha dos ITF, levando em consideração o perfil dos estudantes, a equipe docente, e as potencialidades locais. Entretanto, verifica-se que, mesmo com a promessa de ‘liberdade de escolha’ feita aos estudantes, o que na verdade ocorreu foi a priorização dos componentes curriculares que perfazem a FGB e a formação docente para ministrá-los. Essa realidade dialoga com o que apontam Cássio e Goulart (2002, p. 509), quando observam que “i) a ‘livre escolha’ no NEM depende das condições materiais das redes de ensino mais que das aspirações individuais; ii) estudantes de nível socioeconômico mais elevado têm maior **liberdade de escolha**” (grifo dos autores). Dessa forma, há de se observar que a flexibilização curricular garantida/prometida na reforma do EM amplia as desigualdades educacionais, considerando que as instituições públicas de ensino não dispõem de profissionais em quantidade e com formação suficiente para suprir a proposta de tal renovação do ensino de nível médio.

O questionamento oitavo buscou conhecer o pensamento dos professores indagando: ‘**A quem você acha que vai atender os ITF dentro das suas respectivas áreas?**’. Nesse âmbito, P2 acredita “*que atenderá aos jovens que já estão ou buscam estar inseridos no mercado de trabalho e ao mesmo tempo desejam dar continuidade aos estudos (seja na área técnica ou superior)*”. No entanto, P3 afirma:

*Acredito que todo o processo educacional tende a atender ao aluno. Independente da roupagem ou nomenclatura, a estrutura oferecida pela unidade deve atender ao aluno e a sua comunidade. Na área de matemática varia, buscar trabalhar com excelência visando a formação de cidadãos críticos e pensadores, se possível contribuindo para o desenvolvimento das áreas de conhecimento (profissão) que trabalham direta e indiretamente com matemática.*

P4 aponta que os ITF irão atender “*primeiramente aos alunos e aos professores. Na área de humanas vai abordar o cotidiano, as evoluções das sociedades, preparar o aluno para seu futuro profissional*”.

Apesar do cenário de pouca efetividade das reformas educacionais nas últimas décadas, percebe-se otimismo na fala dos docentes. O otimismo aqui apresentado pode ser visto como a resiliência do professorado que, apesar da tangível redução da carga de componentes curriculares da Formação Geral Básica, empenham seus esforços em formar cidadãos críticos, conscientes do sistema capitalista de produção. Com a fala de P4, há a percepção de que na área

de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que tradicionalmente trabalha com as dimensões do mundo sociológico e filosófico, busca-se entender as transformações das sociedades e se apoderar delas criticamente, para sua promoção enquanto cidadãos de direitos.

O nono questionamento visa identificar, na visão dos professores, qual seria o desempenho dos estudantes no ENEM, considerando a arquitetura do NEM. Na pergunta se lê: **Observando o contexto geral e o formato do Exame Nacional do Ensino Médio, como você analisa a questão o desempenho dos alunos que terão de fazer uma prova que abrange quatro áreas de conhecimento, tendo recebido formação específica em apenas uma, além de língua portuguesa e matemática?**

Percebe-se na fala de P2 a necessidade de mudança na estrutura do exame, quando diz:

*“Nesse formato, o Exame poderá ser injusto com os estudantes. O ideal é que o mesmo assuma novo formato”.*

P3 aponta para o reforço das atividades pedagógicas como alternativa de preparação, ao defender:

*Para os alunos que foram moldados no regime anterior, apresentarão uma pequena dificuldade, visto da mesclagem de conteúdos e saberes de forma multidisciplinar. Assim para esses alunos a solução é reforçar os estudos e ressignificar os saberes.*

As mudanças apontadas por P2 estão previstas para acontecer, pois, segundo matéria da Agência Brasil (TOKARNIA, 2022, s/p), a prova do ENEM será composta por duas etapas: “em um dos dias, os estudantes responderão a questões voltadas para a parte comum”; “A segunda etapa do exame será voltada para a formação específica que os estudantes receberão no ensino médio”. Todavia, deve-se atentar sobre a efetividade desse novo formato, pois o portal cita ainda:

*As universidades vão decidir quais áreas serão cobradas para ingressar em cada um dos cursos ofertados. Dessa forma, um estudante que deseja cursar, por exemplo, matemática no ensino superior deverá escolher as questões cobradas para ingressar nesse curso (TOKARNIA, 2022, s/p).*

Por serem os critérios de ingresso definidos pelas instituições de ensino superior, a escolha do estudante por uma área específica poderá ser um limitador de acesso a cursos outros, diferentes da área para qual realizou o exame e que, nos moldes correntes, oferece maior possibilidade de ingresso.

Sendo o ENEM a principal porta de entrada ao ensino superior. em faculdades e universidades do Brasil e de países parceiros, ter uma educação guiada à execução de tal exame

também se mostra de relevante importância, considerando que o NEM deve oferecer oportunidade de promoção dos estudantes das escolas públicas enquanto cidadãos com direito a concorrer com estudantes do sistema particular de ensino às vagas em ditas faculdades e universidades e se formarem profissionais qualificados.

O décimo questionamento procura compreender **O que foi considerado para a escolha do ITF de sua área de atuação?** Para P1, foram considerados os seguintes critérios:

- *Formação profissional dos docentes;*
- *Pesquisa com os estudantes para elencar os seus projetos de vida; e*
- *A realidade da comunidade escolar como um todo.*

Também nessa perspectiva, conforme cita P3:

*Foram consideradas informações que poderiam amplificar e maximizar valores matemáticos presentes no cotidiano, visando uma aprendizagem mais prática e humana. Resgatando o gosto da aprendizagem pela matemática, permitindo assim sua visualização no mundo real e sua definição como disciplina.*

Segundo P4, para a escolha dos ITF na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, foram considerados: *“infraestrutura, equipamentos pertinentes e a comunidade escolar como um todo”*.

Os docentes apontam sua formação e especificidades de suas áreas como elementos basilares na escolha dos ITF. Elencam, também, instrumentos que extrapolam os muros da escola, considerando os recursos que o território tem a oferecer para a implantação da nova arquitetura educacional.

Percebem-se, por meio do questionário estruturado, várias dicotomias teóricas. Alguns professores são positivos e acreditam que mudanças benéficas ocorrerão. Os estudantes podem escolher qual ITF é mais interessante para a sua formação, conforme a sua aptidão, dentro das opções oferecidas pela escola, baseada em sua capacidade técnica de atendimento. Outros desacreditam nesta possibilidade e percebem que, ao concluir o NEM, o estudante não terá um direcionamento por onde caminhar nos anos posteriores, uma vez que ele não estará preparado para a vida profissional em conformidade com o mercado de trabalho excludente, que exige mão de obra especializada. Também não estarão preparados para a universidade ou, talvez, nem para a vida, uma vez que, conforme as avaliações do ENEM, há componentes curriculares que estão sendo contemplados no NEM de forma bastante superficial em sala de aula, sem a fundamentação necessária para a aprovação em um curso mais concorrido nas universidades

públicas brasileiras. Essas indagações são necessárias quando perguntamos que formação este estudante terá/está tendo, e qual o papel de todos os agentes da educação nessa formação, em especial do Estado enquanto proponente/garantidor do direito à educação integral.

#### 7.4 Entrevista semiestruturada

Conforme Minayo (2005, p. 91), a entrevista semiestruturada é compreendida como “aquela que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. Gil (*apud* GOMES *et al.*, 2011, p. 315) ressalta que

A técnica da entrevista, se comparada com a do questionário, que também é bastante utilizada nas ciências sociais, apresenta vantagens, como: possibilita a obtenção de maior número de respostas, posto que é mais fácil deixar de responder a um questionário do que negar-se a ser entrevistado; oferece maior flexibilidade, pois o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista; possibilita captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade de voz e ênfase nas respostas.

Essas características serão levadas em consideração para a análise dos dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, na qual participaram 01 estudante, 01 professor e 01 gestor. Para situar o período da entrevista, buscou-se compreender como têm sido desenvolvidos os ITF no primeiro ano de sua implantação. Deve-se considerar que as entrevistas ocorreram no dia 13/07/2023; portanto, os dados coletados perfazem o período de um semestre ou dois trimestres escolares. Para a análise das entrevistas, os questionamentos serão apresentados em negrito, para melhor visualização, e as respostas dos entrevistados serão dispostas em itálico. O recorte de questionamentos a serem trabalhados perpassou uma série de outras questões para ambientar os respondentes no tema, para então coletar os dados que aqui se apresentam, adicionando novas informações ao que se apresentou na seção do questionário estruturado.

Inicia-se a análise das entrevistas semiestruturadas a partir da visão da estudante sobre o impacto dos itinerários em sua formação. Para tanto, a primeira questão suscita: **Como você entendeu os Itinerários Formativos?** A estudante faz a seguinte reflexão:

*Bom, na minha opinião, eu acho que sobrecarregou o aluno demais. Tá tendo muita matéria que a gente não está dando conta de manter todas e tem algumas matérias que eu acho que são desnecessárias. Esporte de aventuras é uma delas já que não é uma matéria que vai usar para o ENEM, ou então Cosmos, também, não é uma matéria que vai cair*



*no ENEM. Então pra mim, tem algumas matérias que são desnecessárias e estão sobrecarregando o aluno, com ele fazendo mais do que ele deveria fazer no dia a dia.*

A estudante aponta que, com os ITF, há uma sobrecarga de atividades que pouco acrescentariam à sua formação. Aponta, em especial, o foco na realização do ENEM, indicando sua aspiração em acessar o ensino superior, demonstrando anseios em galgar posições mais elevadas na sociedade. Ball, Maguire e Braun (2016, p. 177), atestam que “[...] a produção do “bom aluno” tem como premissa a crença de que se os estudantes têm expectativas acadêmicas altas de si mesmos, eles podem alcançá-las com êxito”. Ainda que dissonante do objetivo inicial, que era de ampliar as possibilidades por meio dos ITF, a estudante percebe que o novo currículo não tem atendido ao que foi proposto, e se mostra consciente do processo educacional, sabe diferenciar as disciplinas que estão funcionando e serão cobradas em sua vida futura, e tem grandes expectativas para a sua formação acadêmica.

O segundo questionamento buscou compreender: **Quais critérios você levou em consideração para essa escolha?** Nota-se a sua propensão pela área de exatas, quando responde:

*Porque primeiramente eu queria ser professora, né?! (inaudível) e linguagens tem outras diferenças, porém eu escolhi matemática porque além de ser uma matéria que eu tenho mais facilidade de pegar, eu acho que vai ser bem mais útil eu escolher matemática do que português.*

O direito à escolha pelo ITF se mostrou presente. Porém, não se percebe grande efetividade na formação geral, quando se segue com o seguinte questionamento: **Como os Itinerários Formativos impactarão a sua formação?** Para esta pergunta, a estudante tece a seguinte resposta:

*Bom, eu acho que não vai ajudar muito, já que não vai cair tanto as novas matérias no ENEM. Normalmente cai geografia, matemática, história, as matérias básicas, e na matéria nova, você vai ter mais assunto para estudar. (inaudível) Eu acho que pode atrasar os alunos.*

A estudante tem no Exame Nacional do Ensino Médio um grande parâmetro sobre quais conhecimentos deveria construir. O descompasso entre a avaliação, que ainda segue os moldes anteriores, e o novo currículo que tem sido trabalhado na escola, é inerente na percepção da educanda. A estudante aponta, ainda, para um possível atraso na aquisição desses conhecimentos, o que é o oposto do esperado, haja vista a ampliação da carga horária e das habilidades e competências embasadas no novo currículo. Para Ball, Maguire e Braun (2016),

o desempenho dos estudantes tem a grande ênfase da educação no século XXI e tem papel central na atuação da política.

Todavia, observa-se que, na percepção estudantil, as mudanças não têm melhorado ou facilitado o acesso aos conhecimentos, e isso pode ser percebido quando a discente responde à seguinte questão: **Você acha que estará preparada para as avaliações de acesso ao ensino superior, como vestibulares e ENEM?** Complementando o raciocínio da resposta anterior, a estudante declara:

*Eu acho que não. Geografia tem uma aula por semana. Geografia, uma matéria que é bem importante, né? Geografia, história, a gente tem uma aula dela por semana. Sendo assim, os outros horários, no caso Cosmos, Cidade em Movimento, a eletiva mesmo, de esportes, leituras acaba comendo o horário que poderia dar para facilitar as matérias pra gente, eu acho que é... Vai atrapalhar bastante.*

Nota-se que a adição de disciplinas não resultou na ampliação dos conhecimentos mínimos esperados pela estudante. Na verdade, destaca-se que os componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas foram reduzidos na Formação Geral Básica, o que, por si só, já deveria ser visto como uma perda para o currículo. As novas disciplinas buscam “complementar” estes conhecimentos de maneira interdisciplinar, mas não tem sido satisfatório, já que “acaba comendo o horário”, ou seja, utiliza parte da carga horária sem efetivamente adicionar conhecimentos.

Parte-se agora para a avaliação docente da implantação e como isso tem refletido em sua preparação para ministrar as aulas. A primeira indagação busca compreender: **Como você, enquanto professor, enxerga a implantação/consolidação do novo ensino médio nas escolas brasileiras, sobretudo na escola onde você atua?** Diante deste questionamento proposto, o docente explica:

*Olha só... A implantação do novo Ensino, ela está passando sérias dificuldades, até mesmo aqui na nossa escola. Devido a uma falta de preparação, tanto dos professores, como dos alunos. E em relação aos itinerários, em relação às novas disciplinas, novos componentes curriculares que foram colocados com dificuldades e até mesmo, a utilização do material didático ainda. Né? Então está sendo pouco utilizado. Algumas disciplinas sem material, precisando pesquisar, montar esse material. Apesar da DCRB dar um norte, mas ainda falta muita coisa para consolidar mesmo essa nova proposta, do novo ensino médio.*

Observa-se que o professor está vivenciando dificuldades com a práxis em sala de aula com a implantação do NEM, e ainda assevera que o material didático das novas disciplinas tem sido pouco utilizado, bem como o que complexifica a efetiva implantação dos ITF é a criação de material adequado para se trabalhar com os novos componentes. O professor indica que o currículo aponta possibilidades para se trabalhar, mas que não há materialidade em conteúdos. Em consonância com o descrito, Ball, Maguire e Braun (2016, p. 188) afirmam:

Os professores e os alunos que personificam e compõem a escola são capturados em uma complexa teia de discursos de política por meio dos quais são incitados a “fazer” a boa escola e “ser” o bom professor e “desempenhar” o bom aluno. Estes discursos excludentes e seletivos; apenas certas “mercadorias” são sensíveis ou legítimas.

Diante do exposto, por vivenciar essa experiência da implantação do Novo Ensino Médio no âmbito escolar, e, por consequência, a inclusão dos Itinerários Formativos no currículo, questionou-se ao professor: **Você, enquanto figura central no processo educativo, se sentiu de alguma forma incluído nas discussões acerca das mudanças adotadas nesse novo ensino médio?** Para essa questão, o docente tece o seguinte comentário:

*Sim, nós tivemos essa participação. Tem que consultar o público. Alguns professores estavam ligados, participaram, né? Fizeram e tiveram algumas participações, mas como escola ainda ficou carente de aprofundar mais essas transformações, mas eu... Eu particularmente participei porque analisei o documento enquanto estava na área de discussão, estava nos debates, participei e assisti várias lives em relação a essa implantação do novo ensino médio. Mas, a maioria dos profissionais não tiveram o mesmo. A mesma preocupação, e está tendo muita dificuldade de assimilar essa nova proposta visto que os professores têm dentro de um processo corrido, tempo dentro de caixinhas, que eu falo dentro da sua disciplina. Então, o novo ensino médio pede uma abertura, uma amplitude, é colocada a interdisciplinaridade pra funcionar. É... Muitas coisas. Eles ainda não estão aptos ou não tão querendo fazer.*

Através da experiência narrada pelo docente acerca da implantação do NEM, percebe-se que, por mais que alguns professores tenham se engajado nos estudos e discussões, não houve uma preparação para o que a nova realidade exigiria, até porque a análise realizada acerca do documento baseava-se apenas na discussão e debates sobre o tema, visando registrar legalmente as mudanças, mas não em construir um material que realmente atendesse a um processo que já estava em andamento, favorecendo a adaptação dos docentes.

Continuando a entrevista com o docente, o próximo questionamento busca compreender: **Mudanças foram feitas em toda a estrutura curricular do ensino médio.**

**Nesse sentido, você recebeu algum tipo de formação para se adaptar à nova realidade de ensino-aprendizagem?** No que o docente respondeu:

*Nós tivemos algumas informações, mas com pouco aprofundamento, né? Na prática, muitas coisas dessas formações são colocadas em prática. Então eu acho que na ponta, onde está, na sala de aula, com os professores, com os alunos, ainda falta mais informação. Para implantar essa nova proposta, o quê que a gente está ouvindo? É que essa nova proposta de novo ensino médio talvez não prossiga, né? Porque as mudanças foram apresentadas. Não tá surtindo também um efeito na prática. Eu cito como exemplo a nossa escola, né? Os alunos foram protagonistas, tiveram a oportunidade de escolher os itinerários, mas na ponta mesmo... Pela falta do professor apto naquela disciplina, não tá despertando interesse feito no componente curricular de interesse dos alunos. Foram eles que escolheram, mas o que a gente vê na realidade é que não tá surtindo efeito. Quer dizer, esse aluno já tá desinteressado porque as novas disciplinas estão caindo no tradicionalismo, a mesma coisa que se trabalhava antigamente. É para se trabalhar de uma forma diferente, uma forma interdisciplinar. Os alunos já estão perdendo interesse de novo, então essas disciplinas, esses componentes curriculares, estão sem atrativo nenhum. Primeiro, não tem uma avaliação, é com prova. Nosso aluno ainda está muito vinculado à questão da nota, não da aprendizagem. Daí um professor, tá com dificuldade de produzir material e o que tá acontecendo é que tá tendo a desistência desses alunos. Do próprio itinerário que ele escolheu para fazer. A desistência dele ali... Não está tendo mais interesse. Tá tendo interesse daquelas disciplinas do núcleo de formação básica, né?*

A partir da constatação do professor sobre a carência de informações mais aprofundadas acerca do NEM, e a respeito do desinteresse nas disciplinas pelos alunos, que foram protagonistas de suas escolhas em relação a quais ITF deveriam estudar, observa-se que só vivenciando, na prática, no cotidiano da sala de aula, percebe-se o quanto o NEM foi implantado às pressas e sem a participação ativa dos verdadeiros interessados nesse processo educativo: docentes e discentes. Nesse sentido, Ball, Maguire e Braun (2016, p. 80), informam:

*Eles retrabalham e recombina os aspectos das políticas diferentes, recorrem a ideias díspares, exemplos “boas práticas” e outros recursos para produzir algo original, e crucialmente, eles são capazes de traduzir isso em um conjunto de posições, papéis e relacionamentos organizacionais que “atuam” sobre a política.*

Nessas relações organizacionais, em nossas escolas, as políticas sempre pareceram não estar bem-acabadas, ou em vias de serem alteradas. Ou seja, havia uma “[...] complexa interação entre discursos e práticas do nível básico, escolhas conflitantes pressões, entre o ‘político’

(padrões/aprendizagem) e do ‘técnico’ [lidar com a sala de aula], e de fato a metamorfose de atores flexíveis, locais que se entrecruzam, escalas e espaços” (LENDVAL; STUBBS, 2006, p. 28, grifos dos autores).

Após analisadas as visões discente e docente, protagonistas da sala de aula, parte-se agora para as contribuições do gestor da escola, buscando uma perspectiva macro do impacto do novo currículo escolar. Inicialmente, questionou-se: **Como você, enquanto gestor, enxerga a implantação/consolidação do novo ensino médio nas escolas brasileiras, sobretudo na escola em que você atua?** O diretor retrata sua visão com a seguinte resposta:

*Eu vejo que essa implantação se deu de uma forma muito rápida, né? Aconteceram muitas coisas de forma atropelada. E a gente teve que adequar toda uma estrutura... Uma estrutura, né? Todo mundo já estava acostumado a trabalhar dentro daquela estrutura, a uma nova realidade que nem todo mundo estava preparado. Então, assim, eu vejo que faltou um pouco de diálogo, né? Faltou um pouco mais de tempo pra gente amadurecer a ideia. Tanto com os profissionais da educação quanto com os estudantes, né? A implantação aqui na escola, especificamente, ela se deu no final de 2022, né? Assim de forma mais efetiva. E aí foi tudo muito corrido. E aí pra gente abstrair essas mudanças tem sido muito difícil. Então os professores ainda não têm material válido, né? Os professores ainda não conseguem planejar de forma adequada para essas novas disciplinas. Então, tudo ainda está muito abstrato, certo? E a gente percebe que isso reflete na forma como os estudantes veem essas disciplinas, né? Porque o trabalho do professor, o trabalho docente, reflete diretamente em como o aluno enxerga a disciplina. Então, assim, a gente vê que os alunos muitas vezes não dão.... É... Acho que não dão importância é muito forte, mas eles não dão o valor necessário a essas mudanças.*

Observa-se em relação a esta descrição que o gestor da escola em estudo também considera que a reforma do NEM ocorreu de forma demasiadamente rápida, e que gestão, professores e alunos precisaram se adequar em passos acelerados a uma nova estrutura sem muitas informações. A adaptação forçada tem causado estranheza a um processo já estabelecido e, por não ter acontecido o preparo necessário para a implantação/aceitação, tem sido rechaçado no que o gestor identifica como uma falta de valorização dos estudantes para as mudanças propostas. Desse modo, é preciso salientar que não há culpa na direção, alunos e professores. Como bem salientam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 193),

Aqui nós não “culpamos” o professor por uma falha de percepção política, de fato nós reconhecemos, apenas demasiado imediatamente, as formas em que todos nós estamos profundamente implicados, vinculados e ligados no estabelecimento

contemporâneo neoliberal e globalizante, e seu trunfo é que, na maioria das vezes, nós nem sequer percebemos que está lá.

Ainda sob a perspectiva da preparação para a transição de currículos, também se questionou ao gestor sobre a formação do corpo dirigente e do professorado, com a seguinte pergunta: **Você e o corpo docente receberam formação adequada por parte da Secretaria de Educação para se adaptarem à essa nova realidade de ensino-aprendizagem?** O gestor responde:

*Não. A gente recebeu a DCRB, né? Tá tendo agora, inclusive um curso sobre a DCRB. Mas assim, veio após a implantação, né? Assim, antes da implantação, a gente não recebeu uma preparação adequada, né, detalhada. Tanto que nas nossas... Nos nossos planejamentos, na nossa jornada pedagógica, a gente ficou bastante perdido em relação a esses novos... Esse Novo Ensino médio, pra entender de fato como é que seriam essas mudanças, né? Como é que seria essa eletiva, como é que seria esse itinerário? Como é que esses alunos seriam agrupados em sala de aula? Além dos problemas estruturais que a gente já tem na escola, tem esse problema de concepção mesmo, de como se daria isso na prática.*

No cenário apresentado, mais uma vez é demonstrado que os gestores e/ou professores não receberam uma capacitação adequada para a implantação desses ITF com propostas consideradas deslocadas da realidade escolar ou mesmo insuficientes, incompatíveis e desnecessárias às exigências do NEM, do mundo do trabalho e de todo seu fazer social.

Como último questionamento selecionado para análise da entrevista com o gestor do CEHP, buscou-se compreender: **Na sua concepção, qual a contribuição dos itinerários formativos na formação dos estudantes? Você acha que os itinerários formativos têm contribuído de alguma forma na formação dos estudantes?** Nesse âmbito, o gestor respondeu:

*Assim, a gente tem até conversado, né? Entre a equipe escolar, a gente ainda não tem visto uma efetiva contribuição. Justamente pela forma como as coisas estão sendo construídas, né? Parece que a gente ainda está numa fase teste, assim, desses itinerários. Que a gente está construindo o material ainda. Então, eu acredito que a gente só vai conseguir ver efetividade, mesmo, nos próximos anos. E, a depender dos interesses dos estudantes, né, porque... É que muda muito constantemente, né? Então, por exemplo, a gente teve muitos alunos que escolheram o itinerário e depois pediram para mudar. Então, a gente percebe que foi tudo muito imposto... Assim, talvez empurrado, imposto de certa forma, uma imposição. Não porque a gente quis fazer*

*uma imposição, mas pelas condições que a gente tem na escola. E aí a gente percebe que eles também... Como os estudantes ainda também não compreenderam, de fato, o que é o Novo Ensino Médio. Aí a gente tem essas... Essas mudanças, essas dúvidas. Às vezes, eles escolhem uma coisa, mas veem que não é aquilo que eles escolheram. A gente está aprendendo a fazer mesmo. Aprendendo a trabalhar ainda com esses Itinerários Formativos.*

O gestor da escola, embasado em discussões com a comunidade escolar, aponta ainda não ter notado contribuição dos ITF na formação dos estudantes. Destaca a preparação do material a ser trabalhado em sala de aula como um dos elementos que podem ser destacados para a baixa eficácia dos ITF, uma vez que precisa incorporar os novos componentes à rotina que já demanda tanto da atenção dos docentes. Todavia, percebe-se um otimismo na implantação dos ITF, quando afirma que a efetividade dos ITF só poderá ser provada nos próximos anos. A verticalidade da implantação também se mostra presente em sua fala, quando assume que o DCRB estará presente pelos próximos anos como algo inerente, e que as escolhas dos estudantes também tiveram certa imposição, já que, com a passagem “*Não porque a gente quis fazer uma imposição, mas pelas condições que a gente tem na escola*”, o gestor indica a impossibilidade de todos os estudantes seguirem no ITF que realmente escolheram, haja vista que o número de docentes formados na área para atendimento, a quantidade de estudantes por sala em cada ITF, não comportaria atender às escolhas, tal como preconiza o DCRB.

Findadas as análises das entrevistas semiestruturadas, parte-se agora para as conclusões desta investigação, traçando seus principais achados e indicações de futuras pesquisas.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos estudos sobre o Novo Ensino Médio, tendo como objetivo a implantação dos Itinerários Formativos instituídos pela Lei nº. 13.415/2017, uma realidade paralela à proposta pode ser percebida.

Por meio da lei supracitada, acabou por se instituir a reforma do Ensino Médio no Brasil com o auxílio do Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed, que reuniu os 27 secretários estaduais de educação do país, sendo auxiliado por agentes privados que, desde então, atuam em ‘benefício’ da reforma, a partir do momento que principiaram os conflitos em torno do Projeto de Lei - PL nº. 6.840/2013 sobre a temática. Todavia, o que se tem notado é um grande desencontro de informações e o atropelamento de processos essenciais à efetiva implantação.

Com isso, o NEM, implantado no ‘apagar das luzes’, acabou causando desconforto e preocupações em professores, gestores, alunos e todos que são partícipes do processo educacional que envolve o ensino e a aprendizagem. Daí surgiram várias indagações, como: A quem beneficia o NEM? Ao professor? Ao aluno? Ao governo? À manutenção do sistema capitalista de produção? A consolidação dos Itinerários Formativos beneficia os estudantes? Eles têm o direito de escolher o ITF que condiz com seu real projeto de vida? Eles sabem escolher em tenra idade algo que vai determinar o seu futuro? Ao concluir o NEM, o estudante terá um direcionamento por onde caminhar nos anos posteriores? Estarão preparados para a universidade ou para a vida? São várias as indagações e, sincronicamente, poucas as respostas. Todavia, essa preocupação se faz necessária quando perguntamos que formação este estudante terá. Estes questionamentos podem guiar a novas pesquisas, podendo ampliar a temática aqui trabalhada, a fim de compreender o ciclo de políticas que envolve mudanças tão complexas e profundas na esfera da educação.

Complementares aos questionamentos acima mencionados, buscou-se responder com esta investigação o objetivo geral, a saber: analisar como os educadores e educandos tem compreendido a implantação dos ITF, no Colégio Estadual Homero Pires. O objetivo geral foi contemplado por meio das observações e da coleta satisfatória de respostas suscitadas por meio do questionário estruturado e entrevista semiestruturada. Também os objetivos específicos foram igualmente contemplados, uma vez que foi possível sintetizar o percurso histórico do Ensino Médio, desde a LDB 4024/61 até a LDB 9394/96, bem como procedeu-se com a apresentação do NEM, no Brasil e na Bahia, trazendo o contexto do Documento Curricular Referencial da Bahia.



Dando ênfase à compreensão da implantação dos ITF no CEHP, constatou-se que há professores que consideram que as reformas ocorridas no Ensino Médio, na estrutura do sistema atual, apoiam flexibilizações, visando fazer com que os jovens se interessem pela escola e pelas aulas, apesar da crítica à falta de apoio pedagógico e formação continuada para oferta qualificada do NEM.

Para o governo, alguns contratempos pesaram para a implantação do NEM no Brasil e na Bahia, dentre eles, podem ser citados: a taxa crescente de evasão no Ensino Médio, especialmente no 1º ano, e o ínfimo desempenho das escolas públicas nas avaliações nacionais. Mesmo transparecendo ter “bons argumentos”, houve uma severa ausência de diálogo com a sociedade, professores, estudiosos da área, e a sua implementação ocorreu de maneira bastante verticalizada, o que acaba demonstrando o caráter extremamente autoritário da Medida Provisória 746/2016. Faz-se necessário, portanto, alternativas pedagógicas que sejam mais democráticas e, por assim dizer, autônomas.

Com todas as transformações no contexto educacional, em se tratando da reforma do Ensino Médio no Brasil, mais especificamente na Bahia e no município do Prado, muitas mudanças aconteceram e estão ocorrendo com a inserção dos ITF. Assim, a Lei 13.415/17 acabou modificando toda a matriz curricular, diminuindo a parte básica prevista na BNCC e acrescentando a parte diversificada, com as eletivas e os ITF.

A implantação pôde ser observada ao término da análise do objeto desta investigação. No início do ano de 2023, o CEHP recebeu seus estudantes em suas distintas turmas, conforme preestabelecido na matriz curricular, segundo o DCRB. Estes passaram a estudar, em sua maioria, no Itinerário Formativo de sua escolha. Todavia, alguns precisaram se direcionar para turmas com o ITF que não escolheram, devido ao critério de enturmação (quantidade de estudantes por sala de aula) e da capacidade técnica de atendimento no espaço físico escolar. Pode-se depreender, portanto, que alguns estudantes não tiveram sua escolha atendida, gerando exclusão justamente do que preconiza o DCRB quanto ao protagonismo estudantil. Alguns estudantes apontaram não ter se identificado com o ITF escolhido, mas sem o direito de mudança entre ITF no corrente ano, uma vez que a possível mudança só se procederá no início do ano letivo subsequente.

Notou-se também a angústia dos educadores na distribuição de sua carga horária, sem saber a que disciplina melhor se adequariam, tendo professores optando por distribuir seus horários em três turnos, para tentar se adequar, sem o suporte de material didático e pedagógico para ministrar suas aulas.

Desse modo, com essa implantação, obrigou-se à diminuição da carga horária em cada disciplina das áreas de conhecimento, trabalhando-se, agora, com competências e habilidades nos componentes curriculares da parte flexível. Essas mudanças repentinas trouxeram profundas modificações no contexto educacional, o que deixou alunos confusos, identificando que essa nova roupagem do NEM acaba colaborando para aumentar as desigualdades sociais já tão desveladas.

Dessa forma, com base em autores como Ball, Maguire e Braun (2016), Ball e Mainardes (2011), é preciso estar atento/a às políticas educacionais vinculadas à análise dos contextos políticos, das influências e das práticas, objetivando uma educação pública comprometida, visando como salienta Lessard (2016), uma abordagem mais profunda nas práticas educativas.

Diante de todos os debates aqui propostos, conclui-se que o NEM deve oferecer uma educação equânime para os estudantes, sem desvincular da sua prática social. Nesse cenário, os estudantes precisam ter as condições de desenvolvimento de competências visando a continuidade da aprendizagem, mesmo diante de níveis complexos de estudo.

Nesse panorama do NEM, a partir das análises propostas por esta pesquisa, pode-se afirmar que a verticalidade da implantação do NEM e dos ITF não tem atendido aos objetivos propostos pelo novo currículo. Novos estudos e discussões devem ser levantados no sentido de recompor/reestruturar eficazmente o ensino médio brasileiro. No segundo semestre de 2023, o MEC<sup>4</sup> lançou um documento a partir de consulta pública para revisão das políticas que concernem ao NEM, onde se destacaram os seguintes pontos de atenção: ampliação da carga horária, recomposição e ampliação dos componentes da formação geral básica e de maior clareza sobre os ITF. Esta pesquisa obteve êxito na análise que se propôs a fazer. Todavia, novas pesquisas poderão ampliar as discussões aqui levantadas, considerando que o Novo Ensino Médio ainda está em (re)construção.

---

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://www.brasilefato.com.br/2023/08/07/mec-apresenta-propostas-para-o-ensino-medio-com-base-em-consulta-publica-carga-horaria-basica-deve-aumentar>>.

## 8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Marciano Vieira de. A evolução do Sistema Educacional Brasileiro e seus retrocessos. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 02, ed. 01, v. 1. p. 52-62, Abril de 2017.

BAHIA. ASCOM/SEC. Assessoria de Comunicação. Secretaria da Educação. **Conselho de Educação do Estado aprova Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) para o Ensino Médio**. 2022. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/noticias/conselho-de-educacao-do-estado-aprova-documento-curricular-referencial-da-bahia-dcrb-para-o>. Acesso em: 21 jun. 2022.

BAHIA, Conselho Estadual de Educação da. **Anísio Teixeira: Movimento experiência e legado político-educacional**. Salvador. EGBA, 2021.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico**. Colégio Estadual Homero Pires, 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. (Org.). CALAZANS, Manoel; BRITO, Jurema; NEVES, Carlos. **Linha do Tempo: Reforma do Ensino Médio**. Secretaria da educação. Estado da Bahia, 2022.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Superintendência de Políticas para Educação Básica. União Nacional dos Dirigentes Municipais da Bahia. **Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Bahia Salvador: Secretaria da Educação, 2018. 468 p.

BALL, Stephen John. **Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012.

\_\_\_\_\_. **Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014. 270 p.

\_\_\_\_\_. **Education reform: a critical and post-structured approach**. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 1994.

\_\_\_\_\_. Introducing monsieur Foucault. In: **BALL, Stephen J. Foucault and education: disciplines and knowledge**. London: Routledge, 1990. p. 1-8.

\_\_\_\_\_. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho. Braga, Portugal, v. 15, n. 2, 2002, pp. 3-23.

BALL, Stephen John; BOWE, Richard. 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, Stephen John; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.  
BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

BETHELL, LESLIE (ORG). **The Cambridge History of Latin América**. Vol IX. Brazil since 1930. Cambridge University Press, 2005

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Estratégias de Ensino, 8), 136 p.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997**. Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio. Documento base. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. Diário Oficial da União. Brasília. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT. 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: 09 out. 2022.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional n.º 14, de 12 de setembro de 1996**. 1996b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm) Acesso em 8 out. 2022.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília: Casa Civil, 2009a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm). Acesso em: 21 maio 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 5.692/1971. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm). Acesso em: 03 abr. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9394/1996. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394compilado.htm). Acesso em: 03 abr. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 010172, de 9 de janeiro de 2001**. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 23 maio 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 10.436 de 24 de abril de 2002**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em 19 jan, 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 11.274 de 06 de fevereiro de 2006**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=945pdf>. Acesso em 19 de janeiro 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2014. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 20 maio 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei 13.415**. Legislação Informatizada. 16 de fevereiro de 2017. Publicação Original. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 20 abril 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 13.415/2017**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 17 fev. 2017a.

\_\_\_\_\_. **Medida Provisória Nº 746**, de 22 de setembro de 2016. MPV 746/2016. Presidência da República, Brasília, 2016a. Disponível em: [https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/informativos/2016/mp\\_746\\_2016\\_ensino\\_medio\\_integral.pdf](https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/informativos/2016/mp_746_2016_ensino_medio_integral.pdf). Acesso em: 16 maio 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Guia de Implementação do Novo Ensino Médio**. Brasília. DF: MEC. 2018f. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/guia>. Acesso em: 09 out. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 20 jul. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF. 2018e. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf> Acesso em: 8 out. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio, Bases Legais**, Brasília: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Bases Legais**. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>. Acesso em: 14. maio 2022.

\_\_\_\_\_. **PL 6840/2013**. Projeto de Lei. 2013. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>. Acesso em: 8 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 24 abril 2022.

BRITO, Eliana Povoas Pereira Estrela. A produção da reforma do Ensino Médio nos discursos do Programa “Educação: Novos Rumos”. **Olh@res**, Guarulhos, v. 6, n. 1, maio 2018.

\_\_\_\_\_. O currículo do ensino médio baiano: entre a formação integral e a valorização das diferenças. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 1003-1024, set./dez. 2018a.

BORTOLINI-RICARDO, Stella Maris. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2009. (Série Estratégias de Ensino 8).

CARMO; Maria Virginia Freire dos Santos; REZENDE, Marize Pinho; BRITO, Eliana Póvoas Pereira Estrela. Base Nacional Curricular Comum e o sujeito que se pretende formar. **Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama**, Eunápolis (BA), v. 12, n. 1, p. 9-20, jan./jun. 2021.

CARVALHO, Marta. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, Eliane; FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 295 – 316. (Coleção Sociologia)

CETRANS – **Centro de Educação Transdisciplinar**. Educação e Transdisciplinaridade. São Paulo, 1999. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127511por.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2016.

CIDADE-BRASIL. **Município de Prado**. 2021. Disponível em: <https://www.cidade-brasil.com.br/municipio-prado.html>. Acesso em: 12 dez. 2022.

CLARK; Jorge Uilson; NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus; SILVA, Romeu Adriano da. A Administração Escolar no período do governo militar (1964-1984). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.124–139, ago. 2006.

DCRB. Documento Curricular de Referência da Bahia. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **DCRB – Ensino Médio – Consulta Pública**. 1ª versão – Texto Introdutório. Disponível em: <http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/DCRB-EM-1a-versa%CC%83o-Texto-Introduto%CC%81rio.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2022.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

DIÓGENES; Elione Maria Nogueira. Pesquisas avaliativas sobre o Ensino Médio: concepções e abordagens. **Revista Avaliação de Políticas Públicas**, v. 3, n. 3-4 (2), 2015. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/22906/1/2009\\_art\\_emndi%C3%B3genes.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/22906/1/2009_art_emndi%C3%B3genes.pdf). Acesso em: 17 abr. 2022.

DOMINGUES, José Juiz; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 70, Abril/2000.

DORE; Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, v.41, n.144, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/jgRKBkHs5GrxxwkNdNNtTfM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2022.

DOURADO, Luís Fernando. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc, Campinas**, v. 36, n. 131, p. 299-324, junho 2015. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf> Acesso em: 29 out. 2022.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Ensino de Humanidades. Estudos avançados*, 32 (93), May-Aug, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt>. Acesso em: 08 maio 2022.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória Nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfsSsKTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2022.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed editora, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2003.

FREITAS, Helena Costa de. **MEC inicia Base Nacional (Curricular) da Formação**. Formação Professor, 12/10/2015. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2015/10/>. Acesso em: 12 out. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira; RIBEIRO, Cláudio Gomes (Org.). Produção de conhecimentos sobre Ensino Médio Integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas. In: COLÓQUIO Produção de Conhecimentos de Ensino Médio Integrado: Dimensões Epistemológicas e Político-Pedagógicas, 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014. 256 p.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4ªed. São Paulo: Cortez, 1993. 285p.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2010. (Série Pesquisa, vol. 1).

GOMES, M. C.; OLIVEIRA, A. A.; ALCARÁ, A. R. **ENTREVISTA: um relato de aplicação da técnica**. Disponível em: [uel.br/eventos/cinf/index.php/secin2016/secin2016/paper/viewFile/359/175](http://uel.br/eventos/cinf/index.php/secin2016/secin2016/paper/viewFile/359/175). Acesso em: 07 fev. 2023.

GOMES, A. C. S. P. **Abordagem Do Ciclo De Políticas Segundo Stephen Ball**. Disponível em: [https://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg/pibic/relatorio\\_resumo2011/Relatorios/CTCH/EDU/EDU-Ana%20Carolina%20de%20Souza%20e%20Paula%20Gomes.pdf](https://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg/pibic/relatorio_resumo2011/Relatorios/CTCH/EDU/EDU-Ana%20Carolina%20de%20Souza%20e%20Paula%20Gomes.pdf). Acesso em: 20 jul. 2023.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/753>. Acesso em: 21 out. 2017.

GOULART, Fernando. CÁSSIO, Débora Cristina. Itinerários formativos e ‘liberdade de escolha’: Novo Ensino Médio em São Paulo. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 509-534, mai./ago. 2022.

GRIMM, Viviane; SOSSAI, Fernando Cesar; SEGABINAZZ, Marília. Globalização, redes políticas e neoliberalismo: as contribuições de Stephen Ball para pensar sobre políticas educacionais na atualidade **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, p. 850-854, v. 11, n. 3, set./dez. 2016.

HAWTHORNE, Julia Galvani. Medida Provisória N. 746/2016 e o real motivo de se reformar o Ensino Médio no Brasil. **Ensaio Pedagógico** (Sorocaba), vol.1, n.2, mai./ago. 2017, p.20-24.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados**. 2021. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba.html>>. Acesso em: 05 jan. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Escolar da Educação Básica**. Disponível em: <<https://ces.ibge.gov.br/apresentacao/portarias/200-comite-de-estatisticas-sociais/base-de-dados/1185-censo-escolar-educacao-basica.html>>. Acesso em: 11 ago. 2023.

IBGE/Pnad. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Brasil-Bahia. **Censo escolar – sinopse**. Educação Básica. 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/13/5908>. Acesso em: 09 jun. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo Escolar**. Ministério da Educação. DF: MEC. s/d. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar#:~:text=Finalidade%20E2%80%93200%20Censo%20Escolar%20%20C3%A9,a%20efetividade%20das%20pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas>. Acesso em: 30 maio 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996)**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, poder executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 16 maio 2018.

\_\_\_\_\_. Nota Técnica Informativa. **Censo Escolar da Educação Básica 2022 – Novo Ensino Médio**. Nota Pública nº 1/2023-CGCQTI/DEED. SEI/INEP - 1102020 - Nota Pública. Brasília, 06 de fevereiro de 2023. Disponível em: [https://sei.inep.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento\\_imprimir\\_web&acao\\_origem=arvore\\_visualizar&id\\_documento=1163900&infra\\_siste...](https://sei.inep.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=1163900&infra_siste...) Acesso em: 22 maio 2023.

KUENZER, Acacia Zeneida. (Org.) **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997, 104p.



LEITHWOOD, Kenneth Arthur; JANTZI, Doris; MASCALL, Blair. **Large scale reform: what works?** Unpublished manuscript. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, 1999.

LESSARD, Claude; CARPENTIER, Anylène. **Políticas Educativas: a aplicação na prática.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2016.

LOPARDO, Carla Eugenia. **A inserção da música na escola: um estudo de caso em uma escola privada de Porto Alegre.** Tese (doutorado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Porto Alegre, 2014, 298f.

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

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Marcia dos Santos; TELLO, Cesar. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Educação & Sociedade, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. (Coleção Temas Sociais).

\_\_\_\_\_. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MORAES, Laurinda Ines Souza de; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; VOIGT, Jane Mery Richter. Políticas públicas para educação profissional: década de 1990 e a desvinculação do ensino médio e técnico. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 108–124, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9784>. Acesso em: 11 jan. 2023.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. 2017. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. Ensino Médio no Brasil: Determinações históricas. **Publ. UEPG Ci. Hum.**, Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, 15 (1) 77-87, jun. 2007.

NOGUEIRA JÚNIOR, Denis Piton; PINTO, Isaque Costa; LIMA, Leticia da Silva Herculano *et al.* A reforma do ensino médio: histórico, desdobramentos e reflexões. **Revista Perspectiva Sociológica**, n.º 21, 1º sem. 2018, pp. 81-96.

OLIVEIRA, Maria Marly de. Como fazer pesquisa qualitativa. 3. ed. rev. e ampl. Petrópolis: Vozes, 2010.

ONOFRE, Joelson Alves. **A Lei 10.639/03 e seus desdobramentos em uma escola quilombola**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, 2014.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; SOUSA, Jorge Luís Umbelino. Parte Diversificada dos currículos da Educação Básica: que política é essa? **Espaço do Currículo**, v.9, n.3, p. 448-458, set-dez. 2016.

PNAD Contínua/IBGE. **Taxas de atendimento escolar da população de 6 a 14 anos e de 15 a 17 anos, com dados da PNAD Contínua/ IBGE do 2º trimestre de 2021**. 2021. Disponível em: [https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/12/nota-tecnica-taxas-de-atendimento-escolar.pdf?utm\\_source=site&utm\\_id=nota](https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/12/nota-tecnica-taxas-de-atendimento-escolar.pdf?utm_source=site&utm_id=nota). Acesso em: 6 out. 2022.

POMBO, Olga. **A interdisciplinaridade como problema epistemológico e como exigência curricular**. 2002. Disponível em: <https://www.aeolivais.edu.pt/docs/orientadores/interdisciplinaridadeproblema.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2023.

PRADO. **História de Prado**. 2023. Disponível em: <https://prado.ba.gov.br/historia/#:~:text=O%20munic%C3%ADpio%20de%20Prado%20surgiu.com%20o%20nome%20de%20PRADO>. Acesso em: 03 jan. 2023.

PRADO. **Plano Municipal de educação 2018-2028**. PME. Prado-Bahia: 2018.

RAMOS, Marise Nogueira. O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara Bastos (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol III: século XX**. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

RAMOS, Mauro. **PEC do Teto dos Gastos inviabilizou a educação pública no país, diz Dermeval Saviani**. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/12/08/pec-do-teto-dos-gastos-inviabilizou-a-educacao-publica-no-brasil-diz-dermeval-saviani>. Acesso em: 20 jul. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; DIÓGENES; Elione Maria Nogueira. Políticas públicas de educação para o ensino médio no final do século XX: história em contexto. **Revista Eletrônica de Política e Gestão Educacional**. Araraquara, n. 14, p. 3-24, 2013. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9339>. Acesso em: 16 abr. 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 144p.

SCHMOELLER, Luci. **Entre ruínas e andaimes: a renovação do ensino de Língua Portuguesa na Revista Escola Secundária (1957-1963)**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Ciências Humanas e da Educação. Florianópolis, 2017, 173f.

SILVA, Maicon Donizete Andrade. A reforma do ensino médio e os desafios à inclusão. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**. n. 15. 2021. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/ri/bitstream/riufc/65943/1/2021\\_art\\_mdasilva.pdf](https://repositorio.ufc.br/ri/bitstream/riufc/65943/1/2021_art_mdasilva.pdf). Acesso em: 22 set. 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: 14 jun. 2022.

SOUSA, Ana Paula Ribeiro de. **A reforma do ensino médio: Interfaces entre o pensamento neoliberal e apolítica educacional no Brasil na década de 1990**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão. Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina Rodrigues dos Santos. São Luis, 2008.

STAKE, Robert. **The art of case study research**. Thousand Oaks; Sage, 1995.

\_\_\_\_\_. **Investigación con estudios de caso**. Tradução Roc Filella, 5. ed. Madrid: Eduiciones Morata, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. A escola pública universal e gratuita. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 26, n.64, p. 3-27, out-dez., 1956.

TOKARNIA, Mariana. Agência Brasil. Rio de Janeiro. **MEC apresenta novo Enem; veja as mudanças**. Publicado em 17/03/2022 - 18:06. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2022-03/mec-apresenta-novo-enem-veja-mudancas>. Acesso em: 24 maio 2023.

TOMMASI, I. de.; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez/Ação Educativa/ PUC-SP, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação – o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. 1. ed. 18. reimp. São Paulo: Atlas, 2009.

UNICEF. **Publicação – Relatório do UNICEF apresenta desafios do Ensino Médio no Brasil**. Comunicação. Criança e Adolescente. Assessoria de Comunicação do UNICEF no Brasil. Ministério Público do Paraná (MPPR). 15 de abril de 2015. Disponível em: <https://comunicacao.mppr.mp.br/modules/noticias/article.php?storyid=11993#links>. Acesso em: 23 maio 2022.

VOLPI, Mario; SILVA, Maria de Salete; RIBEIRO; Júlia. UNICEF. **10 desafios do ensino médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos / [coordenação Mário Volpi, Maria de Salete Silva e Júlia Ribeiro]**. 1. ed. Brasília, DF: UNICEF, 2014.

VOLPI, Mario. **Relatório do UNICEF apresenta desafios do ensino médio no Brasil**. 11 de março de 2015. Disponível em: <https://andi.org.br/2015/03/relatorio-do-unicef-apresenta-desafios-do-ensino-medio-no-brasil/>. Acesso em: 01 jan.2022.

WJUNISKI, Bernardo Stuhlberger. Education and development projects in Brazil (1932-2004): Political economy perspective. **Brazilian Journal of Political Economy**, vol. 33, n° 1 (130), pp. 146-165, January-March/2013.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso** – Planejamento e Métodos. Bookman: Porto Alegre, 2001.

\_\_\_\_\_. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Tradução D. Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## 10. APÊNDICES

### APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO – DOCENTE

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Caros (as) PROFESSOR (es)

Gostaria de contar com a sua colaboração para participar desta entrevista. As informações obtidas serão confidenciais, assegurando-se o sigilo sobre sua participação.

1. Quais foram/são as principais dificuldades enfrentadas no processo de consolidação do Novo Ensino Médio nessa escola?
2. Quais os Itinerários Formativos - ITF foram escolhidos pela escola?
3. Qual a sua concepção da construção dos ITF do Novo Ensino Médio?
4. Na sua visão, qual tem sido a contribuição dos Itinerários Formativos para a aprendizagem dos estudantes?
5. Quais são as principais mudanças observadas na escola após a consolidação/implantação do Novo Ensino Médio?
6. qual a preparação que o estudante terá com a consolidação dos itinerários formativos?
7. Como foi feita a escolha dos ITF? Pensando nos professores, nos estudantes ou na comunidade escolar como um todo?
8. A quem você acha que vai atender os ITF dentro das suas respectivas áreas?
9. Observando o contexto geral e o formato do Exame Nacional do Ensino Médio, como você analisa que será o desempenho dos alunos que terão que fazer uma prova que abrange quatro áreas de conhecimento, tendo recebido formação específica em apenas uma, além de língua portuguesa e matemática?
10. O que foi considerado para a escolha do ITF de sua área de atuação?

**Agradeço a participação!**

## 11. ANEXOS

Tabela 8: Matriz do Ensino Médio, de tempo parcial.

MATRIZ DO ENSINO MÉDIO, DE TEMPO PARCIAL – 1ª SÉRIE DAS ESCOLAS DA Rede e 2ª série das escolas-piloto do Novo Ensino Médio (NEM)						
Dias Letivos: 200	Semanas Letivas: 40	Dias Semanais: 05	Horários diários de aulas		Carga-horária de aula: 50 min/ diurno 45 min/ noturno	
Formação Geral Básica/ Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Área de Conhecimento	Componente Curricular	1ª. série		2ª. série	
			Nº h/a.	C.H.*	Nº h/a.	C.H.*
	Annual	Annual		Annual		Annual
	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	2	80	2	80
		Educação Física	1	40	1	40
		Arte	1	40	1	40
		Inglês	2	80	1	40
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	2	80	2	80
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	1	40	1	40
		Física	1	40	1	40
Biologia		1	40	2	80	
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	1	40	1	40	
	Geografia	1	40	1	40	
	Filosofia	1	40	1	40	
	Sociologia	1	40	1	40	
SUBTOTAL (FGB)			<b>15</b>	<b>600</b>	<b>15</b>	<b>600</b>
Parte Diversificada/ Flexibilização	Projeto de vida e Cidadania		2	80	2	80
	Iniciação Científica		2	80	2	80
	Produção e Interpretação Textual		2	80	2	80
	Eletiva I		2	80	2	80
	Eletiva II		2	80	-	-
	Para Além dos Números		-	-	2	80
SUBTOTAL (Flexibilização)			<b>10</b>	<b>400</b>	<b>10</b>	<b>400</b>
TOTAL GERAL (FGB + Flexibilização)			<b>25</b>	<b>1000</b>	<b>25</b>	<b>1000</b>

Fonte: DCRB/BA (fevereiro 2021)

**Tabela 9:** Matriz Curricular Do Novo Ensino Médio.

MATRIZ CURRICULAR DO NOVO ENSINO MÉDIO								
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA								
Área de Conhecimento	Componete Curricular	1ª. Série		2ª. Série		3ª. Série		Carga Horária Total
		Nº h/se m	CH Anual	Nº h/sem	CH Anual	Nº h/sem	CH Anual	
Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	2	80	2	80	2	80	240
	Inglês	2	80	1	40	---	---	120
	Ed. Física	1	40	1	40	---	---	80
	Arte	1	40	1	40	---	---	80
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	2	80	2	80	2	80	240
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	1	40	1	40	2	80	160
	Física	1	40	1	40	2	80	160
	Biologia	1	40	2	80	1	40	160
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	1	40	1	40	2	80	160
	Geografia	1	40	1	40	2	80	160
	Filosofia	1	40	1	40	1	40	120
	Sociologia	1	40	1	40	1	40	120
<b>SUB TOTAL</b>		<b>15</b>	<b>600</b>	<b>15</b>	<b>600</b>	<b>15</b>	<b>600</b>	<b>1800</b>
PARTE FLEXÍVEL								
		1ª. Série		2ª. Série		3ª. Série		
		Nº h/sem	CH Anual	IF		IF		
<b>OBRIGATÓRIAS</b>	Iniciação Científica I	2	80	COA	120	COA	120	320
	Matemática para Além dos Números	2	80	CE1	80	CE1	80	240
	Leitura e Escrita de Mundo	2	80	CE2	80	CE2	80	240
	História e Cultura Indígena, Africana e Afro-Brasileira	1	40	---	---	---	---	40
	Projeto de Vida e Cidadania	1	40	1	40	1	40	120
	Eletiva	2	80	2	80	2	80	240
<b>SUBTOTAL</b>		<b>10</b>	<b>400</b>	<b>10</b>	<b>400</b>	<b>10</b>	<b>400</b>	<b>1200</b>

Fonte: DCRB/BA (fevereiro 2021)

IF = Itinerário Formativo

COA = Componente Obrigatório de Aprofundamento

CE1 = Componente Específico 1

CE2 = Componente Específico 2