

Implantação da proposta do novo ensino médio e dos itinerários formativos em redes estaduais de ensino: Leituras prévias por meio de Revisão Sistemática de Literatura

Implementation of the new secondary education proposal and training itineraries in state teaching networks: Previous readings through a Systematic Literature Review

Evelyn Koetter

Resumo: Há muito que se discute a necessidade de modernização da escola, visto o modelo vigente estar muito mais atrelado a um modelo de aprendizagem e de convivência do século XX. Considerando então a necessidade de se observar e questionar o modelo tradicional escolar ainda em voga, avistou-se como oportuno discutir como vem sendo a implementação do Novo Ensino Médio, uma vez que a proposta promete ser condizente com a contemporaneidade, onde a flexibilização curricular iria garantir ao estudante protagonismo ao escolher seu percurso formativo. Assim fora feita uma Revisão Sistemática de Literatura, com o objetivo de levantar quais são as características, elementos complicadores, elementos potencializadores e percepções dos projetos em implementação neste sentido - pós aprovação da BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018). Os poucos estudos encontrados - devido à brevidade do processo - apontam problemas que, mediante a tradição brasileira de falta de infraestrutura física e humana já eram esperados, todavia chama a atenção o fato de que elementos como dialogicidade, gestão democrática, discussão com a comunidade escolar, dentre outros do gênero, estejam ainda tão distantes da prática escolar, o que implica em grande controvérsia em relação a aquilo que é proposto pelos documentos norteadores.

Palavras-chave: Escolas Inovadoras; Educação Contemporânea; Novo Ensino Médio; Itinerários Formativos; Flexibilização Curricular.

Abstract: The need for school modernization has been discussed for a long time, since the current model is much more linked to a 20th century model of learning and coexistence. Considering, then, the need to observe and question the traditional school model still in vogue, it was seen as opportune to discuss how the implementation of the New High School has been, since the proposal promises to be consistent with contemporaneity, where curricular flexibility must ensure the student's protagonism when choosing his training path. Thus, a Systematic Literature Review was carried out, with the objective of raising the characteristics, complicating elements, potentiating elements and perceptions of the projects being implemented in this sense - after approval by the BNCC of High School (BRASIL, 2018). The few studies found - due to the brevity of the process - point out problems that, due to the Brazilian tradition of lack of physical and human infrastructure, were already expected, however, the fact that elements such as dialogicity, democratic management, discussion with the school community, among others of the kind, are still so far from school practice, which implies great controversy in relation to what is proposed by the guiding documents.

Keywords: Innovative Schools; Contemporary education; New High School; Training Itineraries; Curriculum flexibility.

INTRODUÇÃO

A discussão em torno da necessidade de se promover mudanças na forma como ocorrem as relações de ensino e aprendizagem há muito que vem sendo debatidas. Papert (1993), há quase 30 anos já alertava que a escola tal qual como a conhecemos, é um modelo produzido há séculos e que vem continuamente sendo repetido com mínimas mudanças, pois é uma das instituições que a despeito de todas as alterações pelas quais a sociedade passou, pouco alterou seu modus operandi, prevalecendo ainda em seu bojo uma boa parcela da continuidade de práticas que remetem à concepção da própria instituição escolar e seu viés prussiano. Assim, seus moldes ainda são de algo que realmente fora instituído, isto é, posto de fora para dentro, não pensada ou mediada pelos agentes nela envolvidos, mas como “algo que simplesmente deve ser sim” pois foi gerida a partir da visão das forças disciplinadoras e não questionadoras, recebendo forte influência das forças motrizes da produção industrial e da discussão pós iluminismo que se fazia no século XIX.

Obviamente que há de se compreender a historicidade envolvida no conceber destes projetos, uma vez que refletiam o modo de vida de uma determinada

construção histórica, no entanto, apesar de reconhecermos que a história muda seu curso com a inserção de novos produtos e, de que reconhecemos novas concepções de ser humano em suas multiplicidades, pouco se reflete ou discute as transformações substanciais que poderiam estar acontecendo no modelo escolar atual.

Dentre os atuais moldes, reconheça-se que o compartilhamento dos conhecimentos é um dos elementos mais reconhecidos – e de suma importância-, pois permite que se reflita, se avance nos processos e até que se aperfeiçoe os resultados, mas será que só isto bastaria? Entende-se que “isto não significa, porém, que nos seja indiferente ser um educador bancário ou um educador problematizador” (FREIRE, 1996, p. 13), pois tal qual como ocorre com a educação de uma criança em casa, quando os pais para evitar o desgaste de lidar com a demora da descoberta e os percalços para se resolver problema, acabam realizando as atividades pelos filhos, o professor também alija a criança ou o jovem de desenvolver suas habilidades quando não lhes concede a possibilidade da descoberta e do aprender pelo erro. Assim compreende-se também que enquanto predominar um sistema de ensino baseado no professor como agente de transmissão de conteúdos ou conhecimentos, estaremos simplesmente a fazer pouco – ou nada - mais do que repetir a história, ou até pior, contribuiremos para atear freios ao processos de superação do conhecimento, pois ao desprezar que o saber antes restrito aos livros ou a poucos, hoje encontra-se disponível de formas velozmente múltiplas por conta das atuais tecnologias de informação e comunicação – TIC’s, insistindo em repetir aquilo que já está posto e acessível, estaremos renegando ao nosso próprio papel de contribuir para a superação individual do ser.

Convém reafirmar então, a necessidade de se discutir este modelo escolar em que predomina ainda um papel do professor enquanto agente transmissor de informações, o que de acordo com Freire (1993) deve ir no caminho da superação do autoritarismo e do bancarismo, e que para além da postura do educador, o currículo em questão também precisa ser revisitado, uma vez que este é reflexo daquela mesma postura imperativa antes citada.

É neste último contexto que reside a proposta desta discussão, focada especificamente no currículo e no processo de implementação do Novo Ensino Médio - NEM no Brasil, uma vez que este vem com a promessa de não apenas proporcionar mudanças no currículo, mas também de promover ao estudante um papel mais ativo na construção do seu conhecimento, tornando o ensino ofertado mais “orgânico” e condizente com a realidade das juventudes contemporâneas.

Então, como este trata-se de um processo que está em fase de implementação, a proposta aqui é compreender um pouco do que está sendo ofertado neste modelo, uma vez que parte do percurso – disciplinas e trilhas de aprofundamento – se efetivaria a partir da escolha do estudante, e assim se torna importante identificar algumas das leituras e percepções que se tem acerca desta implementação até então.

Para atender estes objetivos, utilizou-se de uma Revisão Sistemática de Literatura do que fora até então publicado sobre a implementação do NEM. O norte teórico que embasa nossas interpretações são o construcionismo de Papert (1993), o qual evoca uma instituição cuja organicidade seja mais ligada ao aprender com experiências, com a problemática que envolve a compreensão dos processos e da descoberta em si, e dialogando com esta proposta, a pedagogia da autonomia proposta por Freire (1996), pois se de um lado, este dialoga com Papert que o processo de aprendizagem tem de ser permeado pela autonomia do estudante, por outro lado, Freire sempre nos evoca o olhar para as camadas menos favorecidas da população, o que em uma sociedade desigual como a brasileira, entendo como um olhar que deve ser inerente a todos os projetos, em especial os da educação. Também considera-se neste ótica, a proposta de educação em comunidades apontada por Pacheco (2014), e os procedimentos encontrados em Vieira e Santolini (2018), ao apontar características para escolas inovadoras no Brasil, uma vez que tais propostas dialogam também com Papert e Freire, e sendo que a proposta do Novo Ensino Médio tem – ao menos na teoria -, o objetivo de promover a autonomia do estudante em seu percurso.

METODOLOGIA

A presente pesquisa adotou como caminho metodológico o de Revisão Sistemática de Literatura, onde um breve protocolo foi elaborado, tendo como ponto de partida a presença das questões de pesquisa a serem levantadas. Seguidamente realizou-se a estruturação das questões de pesquisa em palavras-chave ou descritores previamente determinados (DEMerval et al, 2020), para os quais – a depender da base de dados - adotou-se o uso das booleanas AND e OR nos elementos de busca. Também foram elaborados critérios de inclusão como de exclusão no processo seletivo, para posterior análise das obras selecionadas.

Assim, as questões norteadoras da pesquisa foram:

I – Em quais condições tem se consubstanciado a implementação do Novo Ensino Médio (elementos complicadores e potencializadores)?

II- Que exemplos de itinerários formativos vem sendo implantados no Novo Ensino Médio? Pode ser observada uma tendência nas escolhas feitas?

III - Quais são as percepções e movimentos por parte dos profissionais da educação com relação a implantação do Novo Ensino Médio?

Para o desenvolvimento do protocolo de pesquisa, foram utilizadas as bases de dados do Google Scholar, a base Scielo e a plataforma Sucupira. Considerou-se utilizar do portal da ANPEd para levantamento de artigos, mas como não foram encontrados estudos que se encaixassem nos critérios de pesquisa, o mesmo acabou sendo excluído.

Para o respectivo levantamento, tomou-se os seguintes procedimentos: na base do Google Scholar, o qual permite o uso dos operadores lógicos, a descrição utilizada na base de dados foi a seguinte: ("novo ensino médio" AND "itinerários formativos" AND "rede" AND "implantação" AND "escolas" AND ("percepção" OR "leitura" OR "levantamento")). Já na base Scielo, como os resultados foram muito restritivos, optou-se por utilizar apenas as palavras-chave “Novo Ensino Médio” considerando apenas a área temática de educação, para depois então utilizando-se dos critérios de inclusão e exclusão fazer a seleção, e na plataforma Sucupira foi utilizado o termo “Novo Ensino Médio”, seguindo metodologia semelhante à utilizada na base Scielo.

Levantados então os documentos, partiu-se, para a seleção dos artigos, onde foram adotados os seguintes critérios de inclusão:

- serem documentos que tragam resultados referente a implementação prática do novo ensino médio - após sua aprovação no texto na BNCC do Novo Ensino Médio que ocorreu em dezembro de 2018 - que envolvam resultados baseados em levantamentos com gestores, professores ou estudantes;

- para atender ao disposto anterior, a data de publicação ou do levantamento dos dados tem que ser a partir do ano de 2019, ano em que iniciaram na maior parte do Brasil as primeiras experiências de implementação do NEM por conta da aprovação do texto da BNCC que fora no final de 2018;

- estudos que encontram-se de maneira livre e gratuita na Web;

- por tratar-se de uma realidade inerente a do Brasil, foram considerados apenas textos em português.

Por sua vez, os critérios de exclusão adotados foram os seguintes:

- estudos duplicados;

- trabalhos produzidos em nível de graduação;

- estudos com menos de cinco páginas;

- levantamentos em instituições federais, cívico-militares, em redes privadas e outras do gênero, pela diferenciação na questão estrutural que comprometeria a intenção em se conhecer a implantação nas escolas públicas de ensino médio estaduais. Desta forma, também foram excluídos os estudos de escolas estaduais que fossem enfocados no Ensino de Jovens e Adultos – EJA ou escolas que já tinham um regime de tempo integral. Isto foi necessário porque o objetivo aqui é compreender a realidade da maioria das escolas públicas, as quais geralmente são desprovidas das estruturas de apoio, como as que acompanham as instituições citadas.

Os artigos e documentos foram coletados no mês de junho de 2022 e tiveram a seguinte distribuição de acordo com a plataforma ou base de dados:

Tabela 1

Repositório	Resultado da Busca	Documentos Incluídos
Google Scholar	451	11
Scielo	62 resultados	2
Sucupira	43 resultados	3
Total	556 resultados	16

Fonte: Elaborado pela autora.

Tabela 2 - Com relação aos tipos de documentos analisados, tem-se a seguinte disposição:

Tipo do documento	Quantidade
Artigo científico	6
Dissertação	7
Tese	3
Total	16

Fonte: Elaborado pela autora.

E ainda, consideramos importante elencar os respectivos estados de onde se originam os estudos elencados, uma vez que a implementação do NEM apresenta características particulares a cada rede – uma vez que estas obedecem as diretrizes nacionais, mas possuem autonomia para formular seu próprio programa:

Tabela 3

Rede estadual	Número de documentos encontrados
Rio Grande do Sul	5
Distrito Federal	3
São Paulo	1
Santa Catarina	1
Ceará	1
Mato Grosso do Sul	1
Rio de Janeiro	1
Goiás	1
Minas Gerais	1
Bahia	1
Total	16

Fonte: Elaborado pela autora.

Em uma primeira análise dos documentos, fora feita a leitura do resumo de cada um dos artigos encontrados, sendo que em alguns casos foi necessário ler boa parte do documento e às vezes até uma leitura integral para compreender se o mesmo contemplava resultados que respondiam às questões de pesquisa de analisar experiências ligadas ao NEM, ou leituras de implementação dos Itinerários Formativos do em escolas públicas, pois muitos desses estudos – a maioria – tratavam-se de revisões bibliográficas e discussões acadêmicas acerca do currículo do Novo Ensino Médio. Também foram excluídos muitos estudos que se pautavam em Institutos Federais de Educação e aqueles de experiências de ensino de tempo integral, porque como mencionado anteriormente, tais ambientes logram de melhores condições humanas e de infraestrutura, que não correspondem às condições encontradas na maioria das redes públicas estaduais, que são as principais responsáveis por consubstanciar o processo de implantação do Novo Ensino Médio e que pretende-se analisar aqui.

Na segunda etapa, foram feitas a leitura e identificação de cada um dos documentos à luz dos objetivos propostos, cujos resultados colhidos encontram-se a seguir.

BREVES LEITURAS DO NOVO ENSINO MÉDIO EM IMPLEMENTAÇÃO

Possebon (2017) apud Vieira e Santolini (2018, p. 8), ao discutirem o caráter de escolas inovadoras, as quais procuram romper com o modelo tradicional posto – e cuja proposta seria condizente com a do NEM, apontam que as escolas de maneira geral, continuam mantendo o caráter reprodutivo, o que desta forma

[...] serve para a manutenção do “status quo”, ao limitar o espaço escolar ao conhecimento repetitivo dos conteúdos que parecem não se relacionar em nada ao cotidiano e aos sonhos de cada estudante. Na maior parte das vezes, a escola não ensina os valores necessários à boa convivência

na coletividade; não ensina a debater, a ouvir, a criticar, a ser autêntico e a lutar pelo respeito à sua individualidade.

Assim, com a Lei nº 13.415/2017, foi estabelecido um novo currículo para o Ensino Médio, passando esta nova etapa a ser chamada de Novo Ensino Médio – NEM, assim foi alterada a lei 9394/96 – LDB – e a própria BNCC em 2018 (SANTA CATARINA, 2020, p.14).

Cabe ressaltar que, ainda que grande parte do projeto inicial tenha sido gerado em 2013, durante o governo de Dilma Roussef, por meio do Projeto de Lei 6.480, da relatoria do deputado federal Reginaldo Lopes (PT), durante a tomada de poder pelo governo Temer em 2016, a proposta até então construída considerando as discussões de representantes de todos os setores da educação, fora alterada de modo intempestivo e lançada sob a forma de medida provisória, a MP 746 de 22 de setembro de 2016, sem qualquer diálogo com outros setores que não fossem os governamentais, o que em muito empobreceu as possibilidades até então aventadas para o Novo Ensino Médio.

Todavia, exposto o contexto da promulgação da reforma do NEM, reforçamos que nosso objetivo aqui é analisar as primeiras experiências documentadas do NEM segundo os documentos em voga, os quais trazem a mensagem de atender às demandas dos jovens brasileiros na contemporaneidade. Assim se faz importante esclarecer que neste novo modelo, os referenciais curriculares para o novo Ensino Médio – DCNEM, trazem a carga horária deste percurso dividido em 1.800 horas para a formação geral básica – áreas do conhecimento de formação básica - e 1.200 horas para os itinerários formativos – compostos por disciplinas ou trilhas de aprofundamento de escolha do estudante.

Considerando o aumento da carga horária ao longo do percurso – que antes era de 2.400 horas e agora passa a ser de 3.000 horas – é importante ressaltar que os itinerários formativos irão abranger 40% da carga horária deste novo currículo, o que se configura como uma mudança muito significativa entre o que era ofertado e aquilo que passa a ser oferecido a estas juventudes, de forma que consideramos pertinente então, compreender quais são os primeiros resultados e leituras sobre como este processo vêm se realizando na prática, especialmente em um contexto de

escolas – as estaduais de tempo normal – que tradicionalmente não são dotadas nem de grande estrutura humana e nem de boa estrutura física, o que suscita uma questão bastante problemática.

Com a análise das obras selecionadas, que se referem a leituras das primeiras práticas em andamento neste novo formato, buscamos então responder às questões de pesquisa, sendo a primeira, uma questão de cunho exploratório, que identifique possíveis caminhos e percalços por conta da proposta em vigor: - Em quais condições tem se consubstanciado a implementação do Novo Ensino Médio? Pretende-se com essa questão, analisar as condições gerais de estrutura física e humana envolvidas, assim como das práticas que podem agir como elementos que dificultem ou potencializem a implementação do novo modelo.

Por sua vez, foram encontrados poucos documentos que contivessem já estudos sobre a proposta em andamento, mas isto já era esperado uma vez que sua implantação é ainda bastante recente, pois embora alguns estados já houvessem lançado experiências anteriores, como o das Escolas de Tempo Integral, consideramos o ano de 2019 como balizador, uma vez que o currículo do NEM só fora de fato aprovado em dezembro de 2018 com a Base Nacional para o Ensino Médio. Assim, alguns estados iniciaram experiências logo que fora lançado o programa do NEM, embora na maioria dos estados brasileiros, a implementação através das escolas-piloto só ocorreria a partir de 2020, e outros só iniciaram o mesmo em 2022, quando este se tornou obrigatório.

Outro fator a ser considerado e que deve ter grande peso sobre a possibilidade de se aventarem análises correspondentes às possibilidades reais do processo em andamento, é o fato de que destas primeiras etapas de implementação, a maior parte ter se dado no período pandêmico, o que permite recolher poucos dados e observações, por isto alguns documentos que não se referiam especificamente a implementação dos itinerários formativos – objetivo inicial da proposta -, mas da implementação do Novo Ensino Médio foram considerados, de forma a poder alargar um pouco o horizonte do que já havia sendo produzido, resolveu-se ampliar o leque para estudos que versassem sobre experiências e relatos da implementação do Novo Ensino Médio como um todo, compreendendo

que este processo auxiliaria na colheita de pistas que pudessem influenciar também o percurso dos Itinerários Formativos.

Desta forma, ao analisar as características gerais em que vem ocorrendo a implantação do NEM nas redes estaduais, podem ser elencados os seguintes elementos:

Complicadores concernentes às condições estruturais:

- Diminuta equipe técnica-pedagógica: Também a necessidade de reorganização dos horários impactou a organização das escolas que não tiveram aporte humano, pois as escolas passaram a atuar em tempo mais estendido para atender a nova carga horária, o que levou a maior defasagem nos períodos que demandam maior atenção por conta do contingente atendido;

- Pouca presença e uso das TIC's: a ausência de internet de qualidade foi um elemento presente em grande parte das instituições, uma vez que a maioria delas não dispõe de rede para ofertar aos estudantes, o que inclusive impossibilita a realização de muitas atividades pedagógicas;

- A pouca disponibilidade de recursos para proporcionar projetos: muitas parcerias que são realizadas – como o conhecimento de profissões, oficinas e outros -, ocorrem por ação específica da escola em regime de voluntariado, uma vez que a mesma não dispõe de recursos específicos para isso;

- a precariedade das condições de trabalho por parte do educador, já que muitas vezes as formações existentes ocorrem de maneira rápida e atropelada, ao mesmo tempo em que os educadores encontram pouco espaço para se reunir e planejar a proposta com seus pares. Nesse quesito também outra questão muito importante chama a atenção: o fato de que muitos professores, para não terem de cumprir sua carga horária em outra escola (vista a redução das disciplinas de base geral), passaram a assumir disciplinas da nova proposta, mas muitas vezes sem terem o conhecimento da área em questão, o que compromete o atendimento aos objetivos propostos, uma vez que na grande maioria das disciplinas oferecidas não foram oferecidas capacitações específicas e que agora aumentaram o número de estudos e planejamentos a serem realizados pelo maior número de disciplinas.

Quanto aos complicadores relacionados ao processo de gestão (tanto das secretarias estaduais quanto das outras estruturas hierárquicas):

- a diminuta participação da comunidade na maioria dos processos de escolha destes itinerários, o que se deu tanto pela pouca participação dos pais em algumas escolas, quanto pelo caráter dos instrumentos utilizados que pouco permitiam uma participação mais qualitativa (na maioria foram submetidos para os alunos questionários com a opção de apenas marcarem a área pretendida), permanecendo a imposição vertical na sequencia de eventos;

- o pouco conhecimento acerca das disciplinas e itinerários a escolher por parte das juventudes: muitas das opções dos itinerários formativos foram ofertados sem trazer maiores informações e explicações acerca da ementa e objetivos dos mesmos, o que dificultou a escolha por parte dos jovens por simplesmente não terem clareza do que seria ofertado nos possíveis caminhos a escolher;

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

- Etapas e detalhamento com poucas informações e/ou ocorrendo de forma “emergencial”: Muitas das etapas operacionais estavam confusas e sem detalhamento, o que contribuiu para ampliar as dúvidas por conta dos educadores sobre o decorrer do processo;

- A falta de conexão com as necessidades da comunidade: a grande existência de professores que não são de carreira, gera uma grande mobilidade e falta de vínculo com a escola, assim como do conhecimento da realidade, o que também implica em menor apropriação do sentido da proposta;

- Pouco espaço para a interdisciplinaridade: professores apontam que quase não existem tempos e espaços destinados às discussões que se fazem necessárias, o que acarreta no prejuízo de um dos mais pontos mais favoráveis prometidos pela reforma: a interdisciplinaridade.

- A forte participação do empresariado na construção da proposta: a proposta de um lado versa que ser uma proposta inovadora e de interesse da juventude contemporânea, mas como a construção do processo aponta forte relação com o aporte de institutos ligados ao empresariado, isso empobrece o processo

democrático e a própria essência da escola pública como instituição que não deveria ser utilizada para atender objetivos propostos pela iniciativa privada.

Todavia, embora os elementos complicadores fossem mais numerosos, foram encontrados também alguns elementos potencializadores, os quais se resumem em:

- Escolas inovadoras tiveram mais facilidade em se adaptar: as escolas que já tinham condições qualificadas – práticas de trabalhos com projetos, bom número de profissionais efetivos e estrutura física razoável -, conseguiram relatar mudanças positivas com o novo currículo (LIANE, 2022), especialmente nas escolas em que o processo foi mais discutido (tanto com os estudantes quanto com os professores), a execução se tornou mais tranquila e assertiva, havendo muitas escolas inclusive que adotaram um caráter de realizar reuniões periódicas para avaliação dos trabalhos, o que fora elencado como um fator de grande peso para a coesão dos trabalhos.

- aumento da oferta de projetos extra-classe e de real interesse dos jovens: muitas áreas do conhecimento que promoveram articulações possíveis com outras, que resultaram na construção de novos percursos que tiveram bom retorno por parte dos estudantes e educadores. Assim foram percebidos relatos bastante positivos, como da criação de bandas de música, teatro, viagens e grupos de discussão que possibilitaram real protagonismo dos estudantes – pois eles escolheram o que fazer e foram responsáveis por grande parte dos referidos processos;

- Ampliação do aporte de recursos físicos e humanos – ainda que aquém da necessidade, foram disponibilizados novos recursos para atender a este público em específico, todavia em muitos casos isto abriu um fenda entre as atenções dadas a esta etapa e as condições em que permanecem as demais etapas.

Outras características operacionais encontradas:

- alguns estados reduziram consideravelmente a oferta de certas disciplinas – uma vez que as únicas obrigatórias no currículo são língua portuguesa, matemática e língua inglesa.

- algumas escolas ao invés de ampliarem o tempo cronológico presencial, fizeram o 6º tempo (a 6ª aula que é inserida todos os dias para dar conta da nova carga horária) de maneira remota, o que condiz com o ensino híbrido. Muitos

estudantes fizeram esta opção para não terem de abandonar seus trabalhos, uma vez que com a ampliação da carga horária conflitava com horas dedicadas ao trabalho ou mesmo a necessidade de atividades ligadas a família, todavia, há muitas questões a se avaliar quanto a qualidade desta educação oferecida de maneira remota.

Já com relação a pergunta de pesquisa II- Que exemplos de itinerários formativos vem sendo implantados no Novo Ensino Médio? Buscava-se compreender como têm se dado as escolhas dos estudantes e quais são os resultados preliminares destas escolhas, de forma que dentre os estudos encontrados, apenas dois trouxeram informações acerca da escolha dos itinerários, um que tratava de escolas piloto em Santa Maria – RS (TAFAREL 2021) e outro de Taguatinga – DF (COSTA E OLIVEIRA, 2021), de forma que foram colhidos os seguintes levantamentos na preferência dos estudantes:

Nas escolas analisadas de Santa Maria – RS, os resultados de preferências dos estudantes foram, em ordem de escolha, os seguintes (embora fora apontado que nem sempre o itinerário escolhido foi o implementado por questões impeditivas da secretaria):

- ciências da natureza e suas tecnologias;
- ciências humanas;
- linguagens;
- esportes;
- informática;

- formação técnica e profissional foi preponderante em uma das pesquisas com foco específico nos itinerários, onde 11 escolas foram entrevistadas. Todavia, a mesma pesquisa aponta relatos a partir dos responsáveis pela gestão da escolas, de que muitas escolas não estão preparadas para absorver esta formação por não terem estrutura técnica e humana para tal.

Já levantamento realizado em Taguatinga – DF, em um universo de 480 alunos, apenas 70 optaram pela educação profissionalizante (que foi atendida pelo sistema Senac e Senai), tendo mais de 80% dos estudantes optado pelos itinerários formativos em detrimento da educação profissional.

- Neste estudo também foram apontados o baixo interesse dos estudantes por itinerários formativos de linguagens e suas tecnologias e matemática e suas tecnologias;

- Em algumas escolas de outras redes que não as citadas acima, a expressão “ofertar dois itinerários no mínimo” se refere na verdade que os estudantes deverão escolher um entre os dois caminhos possíveis, mas que apenas o mais votado é o que será oferecido, o que não cumpre a promessa feita em linhas mais gerais, onde “o estudante poderá escolher o que estudar e se aprofundar” (grifo nosso). Erroneamente também ocorre de a escola fazer um levantamento geral de áreas a serem oferecidas por simples votação, e assim distribuem as escolhas mais votadas por turma, onde acontece de muitos estudantes terem de seguir a trilha mais votada no universo geral, mas não aquela que fora a de sua escolha.

Com relação a pergunta de pesquisa III - Quais são as percepções e movimentos por parte dos profissionais da educação com relação a implantação do Novo Ensino Médio? As pesquisas apontaram percepções em sua maioria de professores, mas houveram também apontamentos por parte dos gestores, onde foram colhidas as impressões de que:

- era necessária uma mudança no modelo tradicional, todavia há grande descontentamento sobre como a proposta foi construída sem a escuta dos profissionais de sala de aula – e nem dos gestores - e que quando houveram construções junto às equipes das unidades escolares, as propostas levantadas não foram levadas em consideração, trazendo-se muitas vezes propostas já prontas e estabelecidas pelas secretarias;

Pesquisa de levantamento realizada com 654 educadores catarinenses das 120 escolas piloto, também identificam que as principais queixas se referem à pouca disponibilidade de estratégias e materiais, dificuldade de compartilhamento de práticas docente entre os pares e também com a gestão (MARTINI, 2021, p. 200). Outros apontamentos referem ainda que:

- muitos professores não concordam com o processo, seja por contestar um modelo que para muitos educadores se refletirá em perdas aos educandos por conta de um currículo feito para o mercado de trabalho, seja porque não concordam com os mecanismos gerais de interferência do empresariado na proposta, sendo que

alguns documentos chegaram a ser criados e publicados, como a nota pública de manifesto dos educadores que fora submetido a SEDUC/RS.

- também foram encontrados muitos relatos de resistência dos professores com relação à adaptação ao novo processo, para isso são apontados motivos variados, que vão desde a postura em prezar pela manutenção de uma aula nos moldes tradicionais, ao fato também de alguns não estarem dispostos a se apropriar das discussões trazidas pelos documentos, questões estas já bastante conhecidas no universo escolar, mas que não seriam o fator preponderante para o “insucesso” até então apontado na implementação do NEM.

CONCLUSÕES

A proposta do NEM parece ser assertiva a despeito do que se espera de uma instituição da contemporaneidade, uma instituição adequada às novas linguagens, que comporte outras linhas de conhecimento do que as tradicionalmente propostas, e que permita com que o aprendizado ocorra pela experimentação, como muitos teóricos da educação continuamente apontam. Mas é necessário que também se permitam as condições para que tais processos ocorram, e é nesta última parte, a que se refere às condições existentes para que de fato tal competência se efetue, que temos o grande desafio, pois se de um lado, a estrutura existente na escola não dá conta de abranger estas possibilidades, de outro, o grande abismo entre a realidade dos educandos não permitiria como que num passe de mágica, tais diferenças fossem simplesmente suplantadas por uma mudança no currículo... o discurso governamental do momento em que foi posto, tratava estas questões como se elas dependessem unicamente da boa vontade de professores e estudantes, quando na verdade desprezam toda uma sorte de conjunções e processos históricos ao não fazer sequer uma discussão que perpassasse estas questões.

E conhecendo ou reconhecendo a realidade brasileira, seria impossível imaginar que a implementação de uma proposta nestas dimensões se desse livre de grandes problemas, pois não trata-se apenas do romper de com um currículo, mas de todo um modelo – não discutindo neste momento a virtude ou não do novo

modelo –, onde tal processo parece não considerar ou simplesmente esquecer o simples fato de que:

Há um perigo ao se pensar sobre isso como um problema de gestão que a escola poderia resolver (e muitas vezes o faz) discutindo com um especialista como dirigir organizações. Todavia, injetar um plano de gestão em uma escola de outro modo não modificada é como injetar computadores ou um novo currículo, deixando-se todo o resto inalterado. O corpo estranho será rejeitado. (PAPERT, 1993, p. 36).

Ou seja, era totalmente esperado encontrar neste levantamento, uma série de problemas ligados a estrutura física e humana das escolas, assim como as graves falhas no processo de discussão, mediação e eleição das propostas, mas chama a atenção como um elemento não material, que não carece de investimento financeiro, demonstra tamanha relevância: a falta de diálogo nas variadas instâncias tem aparecido como um elemento deveras complicador do processo.

De acordo com o Observatório da Juventude Todas as experiências de Reformas Curriculares no Brasil e em outros países indicam que elas precisam ser construídas no diálogo com a sociedade como um todo (incluindo gestores e especialistas) e, especialmente, com professoras/es e comunidades escolares. A MP é, ao contrário, parcial em seus diagnósticos e perspectivas. Não se alimenta do debate educacional, ao contrário, tenta silenciá-lo. (OJ, 2017, p. 2 apud TAFAREL, 2021, p. 76).

Chama a atenção a escolha por formação técnica e profissionalizante, em determinadas redes, onde compreende-se que muitos estudantes a buscam por uma necessidade direta de se inserir no mercado de trabalho, até porque muitos acreditam que com uma melhor ascensão profissional, poderão custear os próprios estudos em nível superior. Todavia esta escolha pode refletir diferentes possibilidades: a falta de sentido que o jovem vê na escola com as disciplinas de formação de base geral, mas ao mesmo tempo, de como são escassas as

oportunidades oferecidas a este público, seja porque as escolas poucos significados traziam a este estudante, seja porque o sistema não o permite dedicar-se ao seu desejo de estudar porque precisam trabalhar.

Isto não quer dizer contudo, que o currículo não devesse ser revisitado - com certeza que isto fazia-se necessário – nem pretende-se afirmar que a BNCC ou o NEM não lograram contribuições, porque entende-se a necessidade da introdução de novas linguagens que deveriam ser incorporadas à prática do cotidiano escolar, como o pensamento crítico criativo, o real protagonismo juvenil, etc., no entanto, estas propostas se tornam instrumentos de veras reducionistas quando se eximem – e quando nós educadores também nos eximimos - de trazer uma discussão mais profunda acerca da realidade brasileira, e de se fazer de conta que os objetivos, conhecimentos e habilidades ali inscritos são como uma escolha que os educadores e educandos simplesmente decidem ou não fazer.

Santos (2021, p. 83), traz uma importante colaboração para a elucidação deste processo:

São duas dimensões que verificamos neste tópico: uma é a noção da condução de percursos profissionais no currículo, prescritos e orientados pelos documentos, com articulações a conceitos do mundo mercadológico e que chega à escola com intenções dúbias. A outra se vincula a este processo de forma mais reflexiva (...), uma juventude que tem representatividade e engajamento, atenta às constantes demandas da sociedade e do seu mundo. Jovens protagonistas são pessoas que têm atitudes e buscam soluções. São competências, desenvolvimento de habilidade, formação técnica, abordagem social, crítica e política que estão no currículo das ECIs, ECITs e ECISs, assim, é preciso estarmos atentos a qual desses se dá mais ênfase ao ser trabalhado com os estudantes.

Então uma discussão preliminar, entendemos que o modelo do currículo do Novo Ensino Médio não é o cerne do problema, uma vez que esta etapa do ensino carecia muito ser revisitada, e a proposta já tivera boa parte de sua base construída no governo anterior ao de Michel Temer, período em que apesar das relações com o empresariado na educação, vislumbrava-se um projeto de inclusão e

desenvolvimento. Mas talvez precisemos nos concentrar em outras questões do que apenas no currículo proposto, como: discutir a qualidade dos processos e insistir na alocação de recursos para sua garantia; assegurar a formação e condições para que os professores realmente consigam trabalhar as disciplinas a partir de propostas integradoras; que se possam oferecer possibilidades de real aprendizagem nas disciplinas de base, pois de nada adianta um conteúdo repetitivo sem apropriação; e que as escolas sejam dotadas não só da estrutura física, mas de um modelo de gestão que se apossa da autonomia prometida nos documentos, onde em verdadeira dialogicidade com os atores envolvidos no processo, por meio de uma gestão democrática, possa então se avançar no modelo posto, por meio de uma perspectiva crítica de transformação social da sociedade desigual em que vivemos, pois tal discussão não pode permanecer apenas nos ambientes acadêmicos, acreditamos que a base da estrutura escolar é quem precisa fazê-lo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Câmara dos Deputados. Relatório da Comissão Especial destina a proferir parecer ao projeto de lei nº 6.840, de 2013, da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para reforma do ensino médio. Brasília, 2013.
- BRASIL. Congresso Nacional. Emendas a Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016. Brasília: Congresso Nacional, 2016. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 23 jun. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- COSTA, Poliana dos Santos Silva; OLIVEIRA, Claudimary Pires de. Implantação do Novo Ensino Médio em Contexto Remoto: Relato de Experiência. Revista Com Censo: volume 8, número 2. Brasília: 2021. Disponível em: <<http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1126>>. Acesso em 28 de junho de 2022.
- DERMEVAL, Diego et al. Editorial da Edição Especial "Mapeamento Sistemático e Revisão Sistemática da Literatura sobre o uso de Tecnologias Educacionais na Educação Básica". Revista Brasileira de Informática na Educação, [S.l.], v. 28, p. viii-xiv, dez. 2020. ISSN 2317-6121. Disponível em: <<http://ojs.sector3.com.br/index.php/rbie/article/view/v28pviii/6762>>. Acesso em: 25 jun. 2022

FREIRE, Paulo . Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF, 2017 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em 18 de junho de 2022.

MARTINI, Tatiane Aparecida. Percepções docentes acerca da implementação da contrarreforma do ensino médio em Santa Catarina: Um estudo a partir da formação continuada de professores. Dissertação – Instituto Federal Catarinense, Camboriú, 2021.

MUCH, Liane Nair. Desafios e Possibilidades para a Implementação do Novo Ensino Médio em Escolas Públicas da região de Santa Maria – RS. Tese. Universidade Federal de Santa Maria, 2021.

PAPERT, Seymour. A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática. Edição Revisada. Porto Alegre: Artmed, 1993.

SANTA CATARINA: Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense. Caderno 1. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2020.

SANTOS, Flávia Melina Azevêdo Vaz dos. O componente curricular Projeto de Vida como experiência formativa em uma Escola Cidadã Integral no município de João Pessoa - PB. Dissertação de mestrado. Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2021.

TAFAREL, Bruna Silva. OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA/RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, 2021.

VIEIRA, Azenaide; SANTOLINI, Rodrigo. Tecnologia em Currículos: Revisão Sistemática da Literatura. Rede de Inovação para a Educação Brasileira, 2018.

Evelyn Koetter

Possui graduação em Licenciatura e Bacharelado em Geografia pela Universidade da Região de Joinville (2004) e Mestrado Profissional em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental pela UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina (2009). Atua como professora do Curso de Pedagogia da Associação Catarinense de Ensino e na rede estadual do Estado de Santa Catarina. E-mail: evykoetter@gmail.com

Recebido em 20 de novembro de 2022.

Aceito em 21 de dezembro de 2022.