



Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Sociais
Departamento de Sociologia

**Ciências Humanas e a Reforma do Ensino Médio no Distrito Federal:
concepções e práticas dos agentes educacionais**

Doralice Pereira de Assis

**Brasília
2021**

Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Sociais
Departamento de Sociologia

**Ciências Humanas e a Reforma do Ensino Médio no Distrito Federal:
Concepções e práticas dos agentes educacionais**

Monografia apresentada para o Departamento de Sociologia, Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, como um dos requisitos necessários para o grau de Bacharel em Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Pinheiro Cigales

Doralice Pereira de Assis

**Brasília
2021**

**Ciências Humanas e a Reforma do Ensino Médio no Distrito Federal:
Concepções e práticas dos agentes educacionais**

Monografia apresentada para o Departamento de Sociologia, Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, como um dos requisitos necessários para o grau de Bacharel em Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Pinheiro Cigales

Examinado por:

Prof. Dr. Marcelo Pinheiro Cigales (SOL-UnB) – Orientador

Prof. Dr^a. Haydée Glória Cruz Caruso (SOL-UnB) - Examinadora interna

Prof. Dr^a. Ileizi Luciana Fiorelli Silva (CCH/UEL) - Examinadora externa

Agradecimentos

A meu orientador pela dedicação e suporte sempre presente, compreensão, confiança e paciência que me guiou na condução deste trabalho.

Aos membros do projeto de pesquisa e extensão: Acompanhamento e Análise da Reforma do Ensino Médio do Distrito Federal na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas de onde surgiu meu interesse pelo tema e por poder contar com a participação dos membros na execução e transcrição das entrevistas.

A minha família por todo o apoio e compreensão, por ser meu aporte emocional, por lidar com minha ausência e acreditar em mim e em minhas escolhas.

A meus amigos que sempre estiveram ao meu lado nos momentos bons e ruins me dando muito carinho e suporte para que eu mantivesse o ânimo, mesmo nos momentos mais difíceis. A meus colegas de profissão e amigos da empresa júnior de Ciências Sociais - Socius, pela confiança e as oportunidades de aprendizagem que me proporcionaram.

RESUMO

O presente trabalho analisa a implementação da reforma do Ensino Médio no Distrito Federal. Partindo das discussões no cenário político nacional que acarretaram a aprovação da Lei 13.415/2017 e a formulação da BNCC, é descrito quais os argumentos utilizados para a reforma e quais as mudanças aprovadas. Para compreender como a reforma vem sendo discutida no meio acadêmico é feito um levantamento de artigos publicados sobre o tema, quais assuntos e discussões foram feitas e quais os principais autores utilizados. A partir disso, aborda-se como referência teórica o autor Basil Bernstein e sua teoria do dispositivo pedagógico, mais especificamente os conceitos de Código e Campo do Controle Simbólico. No Distrito Federal, observamos a mudança do Currículo em Movimento e o início da operacionalização da reforma a partir de escolas piloto. Foram realizadas oito entrevistas com professores e gestores para entender quais os avanços e desafios da reforma, considerando também o contexto de pandemia da Covid-19 e as aulas no modelo remoto emergencial. Entre os resultados podemos apontar que os professores não se sentiram ouvidos nas consultas para a elaboração do Currículo, gerando desmotivação em participar de novas consultas; o treinamento realizado pela EAPE são, em geral, bem aceitos pelos professores, mas existe resistência de uma parcela; há ainda dúvidas sobre os conteúdos que devem ser dados em cada semestre e reclamações acerca da complexidade do Diário de Classe; o componente Projeto de vida e o eixo Empreendedorismo chegaram às escolas com muita desconfiança e ressalva dos professores, estes são considerados pelos gestores, temas ainda em construção; o período de Ensino Remoto Emergencial foi o maior desafio na implementação e a falta de um sistema de gestão acadêmica que suporte o novo modelo de Ensino Médio é uma das dificuldades apontadas tanto por professores quanto pelos gestores.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio, Ciências Humanas, BNCC, Currículo em Movimento do Distrito Federal.

ABSTRACT

The present article analyzes the implementation of high school reform in the Federal District. Starting from the discussions in the national political scenario that led to the approval of Law 13.415/2017 and the formulation of the BNCC, it is described what arguments are used for the reform and what changes were approved. To understand how the reform has been discussed in the academic environment, a survey of articles published on the subject is carried out, which subjects and discussions were made and which main authors used, with this discussion is used as a theoretical reference the author Basil Bernstein and his theory of the pedagogical device, more specifically the concepts of Code and Field of symbolic control. In the Federal District, we observed the change in the Currículo em Movimento and the beginning of the operationalization of the reform from pilot schools, eight interviews are used with teachers from these schools and managers involved in the process, to understand the advances and challenges in the implementation, also considered the pandemic context of the Covid-19 and the classes in the emergency remote model. Among the results we can point out that teachers did not feel heard in the consultations for the preparation of the Curriculum, generating demotivation in participating in new consultations; the training carried out by EAPE are, in general, well accepted by teachers, but there is resistance from a portion; there are still doubts about the contents that should be given each semester and complaints about the complexity of the Class Diary; the Life Project component and the Entrepreneurship axis reached schools with much distrust and reservation of teachers, these are considered by managers, themes still under construction; the period of Emergency Remote Education was the biggest challenge in the implementation and the lack of an academic management system that supports the new high school model is one of the difficulties pointed out by both teachers and managers.

Keywords: High School Reform, BNCC, Currículo em Movimento of the Federal District

Lista de Siglas

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CHSA	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DIEM	Diretoria de Ensino Médio
EAPE	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FGB	Formação Geral Básica
FTP	Formação técnica e profissional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF	Itinerário Formativo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
ProNEM	Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio
SAEB	Avaliação da Educação Básica
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SUBEB	Subsecretaria de Educação Básica do Distrito Federal
UE	Unidade escolar
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

Lista de quadros

Quadro 01	Artigos analisados	29
Quadro 02	Característica dos/as entrevistados/as	51
Quadro 03	Período da implementação por entrevistado/a	53

Sumário

Introdução	10
Capítulo 1. Reforma do Ensino Médio, Currículo e o caso do Distrito Federal	13
1.2 O currículo escolar	17
1.3 A reforma do Ensino Médio no Distrito Federal	21
Capítulo 2. Discussões e marco teórico.....	26
2.1 Principais discussões acerca da reforma	26
2.2 Conceitos e teoria de Basil Bernstein	33
Capítulo 3. Entrevistas e análise.....	43
3. 1 Entrevistas.....	44
3.1.1 Discussão da BNCC e Currículo em Movimento	46
3.1.2 Formação dos professores	47
3.1.3 A implementação	49
3.1.4 Componentes eletivos	51
3.1.5 Projeto de vida	52
3.1.6 Eixo estruturante Empreendedorismo.....	54
3.1.7 Atuação da Secretaria pelos gestores	57
3.1.8 Dúvidas e dificuldades	58
3.1.9 Ensino Remoto Emergencial.....	60
3.1.10 A tecnologia na sala de aula.....	63
3.2 As entrevistas e Bernstein.....	64
Considerações finais	68
Referências Bibliográficas	71
Anexos	75
Roteiro de entrevista dos professores	75
Roteiro de entrevista dos gestores	76

Introdução

Com o golpe institucional que depôs a presidente Dilma Rousseff e empossou seu vice Michel Temer, sucedeu-se uma corrida para que reformas fossem aprovadas antes da próxima eleição, entre elas a reforma do Ensino Médio no país. Argumentos de que: i. a educação brasileira não era interessante aos estudantes por possuir uma única trajetória formativa, ii. que os resultados em índices nacionais e internacionais que medem a qualidade da educação eram pouco satisfatórios, iii. que o ensino profissionalizante estava longe daquele estipulado como meta no Plano Nacional de Educação (PNE), iv. de que as taxas de acesso dos estudantes de escola pública ao ensino superior eram muito pequenas, entre outros, impulsionaram o discurso de ser urgente uma reforma, principalmente para o Ensino Médio, de onde a maior parte dos estudantes saem para o mercado de trabalho.

Sem deixar de haver resistência e muito jogo político, em 2017 foi aprovada a Lei 13.415 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) prevendo, entre outras coisas, uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e um ensino flexível, com opções de trajetórias diferentes para cada aluno, conforme seu interesse. A BNCC etapa Ensino Médio, foi instituída em 2018, consubstanciando a reforma, com sua aprovação, os currículos estaduais e distrital tiveram que ser modificados para se adaptar a nova Lei e a BNCC.

No Distrito Federal (DF), a Secretaria de Estado de Educação (SEEDF) elaborou versões preliminares do currículo que foram submetidas à consultas públicas e discutidas em fóruns e conferências regionais, o modo como as consultas ocorreram foi alvo de crítica, principalmente dos professores, contudo a versão definitiva do Currículo em Movimento etapa Ensino Médio foi aprovada no final de 2020. Para iniciar a implementação da reforma, o DF instituiu escolas piloto, onde o novo modelo seria testado e a experiência iria servir para direcionar as ações da Secretaria e, posteriormente, a serem compartilhadas com as demais escolas.

Foi neste período de implementação nas escolas piloto que iniciou a pandemia do vírus da Covid-19 fazendo com que escolas de todo o país tivessem que suspender as aulas presenciais e adotar aulas remotas em caráter de urgência. No DF, foi adotado o modelo nomeado como Ensino Remoto Emergencial (ERE), onde os alunos passaram a utilizar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Google Sala de aula, ter encontros síncronos e fazia as atividades a eles atribuídas através da plataforma.

O ERE trouxe diversos desafios para o poder público e para as escolas, pois destacou a situação de desigualdade vivida pelos estudantes, a falta de acesso aos meios digitais, a um lugar adequado para estudar em casa e mesmo a situação de vulnerabilidade das famílias que foram intensificadas com a pandemia, tornando mais difícil a permanência dos filhos na escola. Falta de acesso, desestímulo e sobrecarga dos professores foram situações evidenciadas em todo o país, como foi esse processo no DF com as escolas piloto da reforma do Ensino Médio?

É a partir deste pano de fundo que esse trabalho é pensado, inicialmente junto com o projeto de pesquisa e extensão "Acompanhamento e Análise da Reforma do Ensino Médio do Distrito Federal na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas"¹. Dentro do projeto pesquisei, junto com outros colegas, a partir da visão dos estudantes, como a reforma chegou em uma das escolas piloto escolhida para a pesquisa². Em conversa com o orientador, também coordenador deste projeto, pensamos em dar continuidade no tema que já vínhamos nos debruçando e chegamos a ideia de trabalhar na monografia a Reforma, agora não mais a partir do discurso dos estudantes, mas dos professores e gestores do Currículo em Movimento do DF.

No trabalho desenvolvido no projeto de extensão foi utilizado questionários do tipo *survey* para colher informações dos estudantes, tentamos a mesma técnica com os professores, mas com o baixo número de respostas trocamos para entrevistas semi estruturadas, considerando que esta última técnica traz melhores resultados quando há poucos respondentes e a necessidade de informações mais aprofundadas. Ainda no projeto de extensão, foram feitas cinco entrevistas com professores que estavam atuando no novo formato de Ensino Médio, estas entrevistas foram transcritas e analisadas de forma ainda preliminar.

Desmembrando do projeto, dei seguimento a monografia entrevistando três gestores envolvidos na implementação da reforma, somando oito entrevistas que compuseram os dados empíricos desta pesquisa. Foram cinco professores, sendo quatro professores de Sobradinho II e um de Taguatinga, todos da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, um de Geografia, dois de Filosofia e dois de Sociologia. A formação

¹ O projeto era composto pelo professor Dr. Marcelo Cigales, o professor Dr. Rodrigo Souza e os discentes do curso de Ciências Sociais: Doralice Assis, Gabriel Quevedo, Lucas Sales e Isis Chaves. Todos da comunidade acadêmica da UnB.

² CIGALES, Marcelo, P.; ASSIS, Doralice, P.; FIGUEREDO, Lucas, S.; QUEVEDO, Guilherme, H.C. Reforma do Ensino Médio e Educação Remota: o que pensam os(as) estudantes do Distrito Federal? Revista Novos Rumos Sociológicos. Pelotas, v. 08, n.14, p. 65-89, 2020.

dos gestores são em Filosofia, História e Química, dois trabalhando na Diretoria de Ensino Médio (DIEM) e uma na Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE)³.

Após a revisão de alguns artigos publicados recentemente acerca da Reforma, é apresentado neste trabalho as principais discussões sobre o tema e os principais autores utilizados. Partindo dessa revisão, é percebida a necessidade de mais estudos com dados empíricos para analisar as realidades locais. Como base teórica, utilizo o autor Basil Bernstein e sua Teoria do Dispositivo Pedagógico que tem como conceito central a ideia do código de linguagem. Essa teoria, entre outras nuances, perpassa por compreender como que o código é produzido e reproduzido dentro da sociedade, com destaque ao ambiente escolar.

Outro conceito de Bernstein utilizado na pesquisa é o de campo de controle simbólico, entendido pelo autor como um conjunto de agências e agentes que se especializam no código discursivo que dominam, estes códigos definem o modo de agir e interagir, pensar e fazer, também distribuem formas de consciência e poder através do controle simbólico, portanto, se faz necessário entender as agências e os agentes para compreender a produção e reprodução do discurso pedagógico.

Este trabalho é composto por três capítulos, o primeiro versa sobre o contexto político que se deu a reforma, os argumentos utilizados e os debates até sua aprovação, bem como as discussões no Distrito Federal e as modificações feitas pela Lei 13.415/2017, a BNCC e o novo Currículo em Movimento. No segundo capítulo é apresentada uma discussão teórica, primeiro com as principais discussões de alguns artigos publicados recentemente sobre o tema e então acerca da teoria e alguns conceitos centrais de Basil Bernstein. No terceiro e último capítulo há a descrição das entrevistas em tópicos de temas que foram enfatizados e uma análise das informações a partir dos conceitos de Bernstein. Por fim, concluo com algumas considerações acerca do desafio de uma reforma durante um contexto de pandemia e do discurso apresentado pelos professores e gestores atuantes no processo.

³ O quadro com a descrição de cada entrevistado pode ser visto na página 44

Capítulo 1. Reforma do Ensino Médio, Currículo e o caso do Distrito Federal

1.1 O que é a Reforma do Ensino Médio?

A Reforma do Ensino Médio é um conjunto de novas diretrizes que altera a estrutura vigente da última etapa do ensino básico no Brasil. O que dá corpo à essa reforma é a mudança dos currículos escolares para se adequarem a Lei 13.415/2017 que instituiu uma carga mínima anual de 800 horas que deve ser ampliada de forma progressiva para até 1400 horas a fim de estabelecer o ensino de tempo integral⁴. Também determina que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deverá definir objetivos de aprendizagem dentro de quatro áreas de conhecimento, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias e IV - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

A lei 13.415/2017 designa uma parte do ensino que será comum e obrigatória a todas as escolas durante toda a etapa do Ensino Médio, denominando-a Formação Geral Básica (FGB); e propõe uma outra parte que será organizada por um modelo diversificado e flexível, que são os Itinerários Formativos (IF). Essa segunda parte será ofertada levando em consideração os diferentes arranjos curriculares, conferindo maior relevância ao contexto local e a capacidade do sistema de ensino. Além das quatro áreas de aprendizagem supracitadas, o Currículo pós-Reforma também deverá abarcar nos IF a Formação Técnica e Profissional (FTP). Nas palavras de Souza e Garcia (2020, p. 02) “Mudanças na educação são realizadas a partir de necessidades trazidas pela própria sociedade e permeadas por questões políticas.”. Por isso faz-se necessário entender como essa reforma se deu no campo institucional das políticas educacionais em conversa com o social.

Os principais argumentos que justificaram a Reforma foram baseados nas seguintes situações: a) baixo desempenho dos estudantes do ensino médio em Língua Portuguesa e Matemática segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); b) a necessidade de melhorar o desempenho dos estudantes brasileiros no

⁴ Art. 24 I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas

Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA); c) apenas 10% da matrícula do ensino médio é em educação profissional, diferente dos países desenvolvidos; d) menos de 17% dos concluintes do ensino médio ingressam na educação superior sendo cerca de 10% das matrículas na educação profissional; e) o Brasil é o único país do mundo com uma mesma trajetória formativa e composta por 13 disciplinas o que seria responsável pelo desinteresse e desempenho fraco dos estudantes (FERRETI e SILVA, 2017).

Esses argumentos, por sua vez, partiram da esfera institucional, sendo amplamente defendidos pelo governo Michel Temer e, por outro lado, bastante criticados em alguns setores da sociedade, principalmente no campo acadêmico. Havia, por exemplo, quem se opunha à ideia de que a criação de uma base nacional comum seria necessária no projeto de resolução das questões educacionais expostas, já que as próprias práticas escolares produzem saberes curriculares e o país conta com documentos normativos suficientes. E mesmo os que concordavam com a necessidade de criação de uma base comum como política educacional, defendiam que ela deveria ser acompanhada de críticas ao seu conteúdo, aos agentes envolvidos e a seu próprio processo de construção (MICHETTI, 2020).

Entre os argumentos de justificativa e a crítica, a Reforma foi aprovada sobre dois pilares, a Lei Nº 13.415 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A Lei 13.415 teve gênese na Medida Provisória (MP) nº 746. Nela, o então ministro da educação Mendonça Filho enviou ao Presidente da República Michel Temer pontos que justificariam a proposição dessa MP, dentre eles o argumento de que nessa etapa do ensino, a função social da escola não havia atingido os resultados previstos. Uma das soluções apresentadas a esse descompasso entre o pretendido e o alcançado foi uma proposta de diversificação e diminuição da extensão do currículo, sob o pretexto de torná-lo mais atrativo à juventude (NAVARRO, OLIVEIRA, SILVA 2020).

Quando essa MP chegou ao Congresso Nacional foi formada uma Comissão Mista com deputados e senadores, os argumentos do ministro foram reforçados tal como a promessa de valorização do protagonismo juvenil com a aposta de que todo estudante poderia fazer escolhas, conforme seu projeto de vida e de seus horizontes (NAVARRO, OLIVEIRA, SILVA, 2020). A MP sofreu diversas críticas, tanto devido a seu andamento com caráter de urgência quanto pelo seu teor que estrutura a educação em uma lógica neoliberal. Mas a despeito das críticas o parecer foi aprovado e se tornou a Lei 13.415/2017.

Entre outras alterações, a referida Lei da Reforma do Ensino Médio estabelece que cada sistema de ensino ofereça itinerários formativos dependendo da disponibilidade de orçamento e de recursos humanos por parte do sistema de ensino⁵ (BRASIL, 2017). Esse trecho suscita uma questão que é alvo de críticas, pois reconhecendo as diferenças de condições entre os sistemas de ensino do país, especula-se que essa determinação pode gerar maior desigualdade, potencializando a disparidade de acesso a oportunidades e qualidade no ensino. Também foi criada uma hierarquia entre as disciplinas colocando português e matemática como centrais enquanto artes, educação física, filosofia e sociologia passaram a ser estudos e práticas⁶ (BRASIL, 2017), em uma tentativa de desvalorização desses componentes e principalmente da área de ciências humanas. Um outro ponto também questionado foi estabelecer a implementação paulatina de jornada integral⁷. Navarro, Oliveira e Silva (2020, p. 05), apontam um desacordo desta lei com a política fiscal do país:

A formação em jornada integral no ensino médio, ação que, para não ser um imprevisto em condições já bem precárias, requer financiamento, em um contexto de contenção de investimentos públicos ao que é preconizado pela Emenda Constitucional n.º 095/2016⁸.

Com a Lei 13.415/2017 aprovada, a discussão se volta para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC já vinha sendo construída e discutida para todo o ensino básico, no entanto, o Ensino Médio só foi incluído após aprovação da referida Lei. Segundo Silva (2020) o objetivo de uma base comum é o de ordenar o conjunto de componentes curriculares e os conteúdos a serem ensinados em cada nível, etapa e ano dos sistemas de ensino desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Nesse sentido, a BNCC é um documento normativo que passou a integrar a política educacional do país no campo das definições do currículo para a educação básica. Contendo instruções para todas as etapas do ensino básico, a parte que se refere ao Ensino Médio teve aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e foi homologado

⁵ 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. 13.415/2017.

⁶ Art. 35-A § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

⁷ Art. 24 § 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. Lei 13.415/2017.

⁸ A Emenda Constitucional nº 95/2016 fixou um teto para os gastos públicos.

pelo Ministério da Educação no dia 02 de abril de 2018 após um longo caminho de discussões para sua elaboração.

Ainda em 2010, o documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) teve como subtítulo “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação” onde é discutida a necessidade de uma base nacional comum como parte de um plano nacional de educação. Em 2014, na segunda edição do evento, foi organizada uma documentação de propostas e reflexões para a educação brasileira, o que se tornou um referencial para o processo de mobilização para a BNCC, como o próprio documento expressa, nessa edição, a Conferência teve como propósito contribuir com a política nacional de educação, indicando responsabilidades, corresponsabilidades, atribuições concorrentes, complementares e colaborativas entre os entes federados e os sistemas de ensino (CONAE, 2014 p. 08).

A chamada “expectativa de aprendizagem” contida no Plano Nacional de Educação (PNE) deu lugar na BNCC para o termo “direito de aprendizagem”. Com o intuito de estabelecer consensos em relação a esses direitos à aprendizagem, a secretaria de educação básica lançou diversos seminários, para que então fosse definida a primeira versão do documento, mesclando direitos, objetivos e conteúdos (NAVARRO, OLIVEIRA, SILVA 2020).

Segundo informações divulgadas no site do MEC, de junho a agosto de 2016 aconteceram 27 Seminários Estaduais promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Foi um em cada ente da federação, com professores, gestores e especialistas reunidos para debater a segunda versão da BNCC. Podemos analisar esses ciclos de debate de modo crítico, pois segundo Michetti (2020) a Reforma do Ensino Médio contou com o que ela denomina “estratégia de consensualização e concertação discursiva” estabelecida pelos agentes familiares e empresariais envolvidos no processo. Essas conferências trouxeram uma centralização das discussões nos ambientes públicos, foram organizadas pelas instituições interessadas na Reforma tendo dois focos: a participação de diversos setores da sociedade para sustentar o discurso de construção coletiva da base e a convocação de “especialistas” para dar caráter técnico ao documento.

Outra característica analisada pela autora é que os movimentos organizados para avançar a base possuíam multiposicionamentos, como, por exemplo, o Movimento pela Base (MpB) que por hora se mostrava como um grupo de “especialistas em educação” e ora como sociedade civil organizada o que servia tanto para a legitimação técnico-

científica quanto para a vontade geral. Essa multiposicionalidade agiu como um veículo de consensualização. Esse termo é empregado pois segundo a autora “[...] não se trata de um consenso, mas de uma forma sistemática e coordenada de lidar com o dissenso e com as críticas” (MICHETTI, 2020 p. 8).

Fica evidente que é bastante importante para o MEC usar a participação e a consulta pública como um meio de construção da legitimidade. Os professores da educação básica foram convidados a se manifestarem, preenchendo um formulário eletrônico em que indicavam os conhecimentos que deveriam ser contemplados na etapa em que lecionavam, no entanto, essa discussão não foi feita de forma ampla, mas sim individualizada e sem preparação prévia (NAVARRO, OLIVEIRA, SILVA, 2020).

Contudo, o documento é lançado, ressaltando as discussões, conferências e consultas públicas que sugere participação da sociedade e construção conjunta, inclusive com professores da educação básica, além da participação de acadêmicos que garantiram o aval técnico-científico que denotou legitimidade e aceitação. Assim, “[...] a BNCC chega ao final de seu périplo de criação e homologação com seus agentes propulsores estatuinto-a como realidade técnica e democrática e, por isso, legítima” (MICHETTE, 2020, p.14). Após a aprovação da Lei nº 13.415/2017 e da BNCC, alguns outros documentos normativos tiveram que ser modificados, dentre eles as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e o Currículo do Ensino Médio.

1.2 O currículo escolar

Um currículo é um programa de estudos ou de formação que tem como finalidade conduzir o processo educacional de um sistema de ensino, ele deve representar a organização de uma trajetória escolar, contendo a estrutura educacional proposta e seus aspectos, tal como os conteúdos a serem estudados, atividades que devem ser realizadas, orientação da ação de professores e da gestão. No âmbito escolar, o sociólogo Jean-Claude Forquin (1996, p. 188) explica que: “o termo 'currículo' designa geralmente o conjunto daquilo que se ensina e daquilo que se aprende, de acordo com uma ordem de progressão determinada, no quadro de um dado ciclo de estudos”. Mas, segundo ele, o termo também faz referência a dimensão cognitiva ou cultural do ensino, transmitindo conteúdo, competências, saberes, símbolos e valores (FORQUIN, 1996).

No artigo 7º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), o currículo é apresentado como a ação educativa constituída pela seleção de

conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas por relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioafetivas (BRASIL, 2018).

Os estudos sociológicos sobre o currículo escolar surgem na Grã-Bretanha, no entanto, a expressão “Sociologia do currículo” é cunhada na França. Esse é um tópico da sociologia da educação que não é rigorosamente identificável e delimitável, mas no período recente se manifestou um interesse novo por aquilo que é considerado o centro do dispositivo escolar: os conteúdos e as práticas de ensino (FORQUIN, 1996).

É a partir dos anos sessenta, na Grã-Bretanha, que aparecem as primeiras contribuições significativas para uma reflexão sociológica sobre o currículo, onde um dos principais temas é a noção de “tradução seletiva”. Trata-se de um processo de reinterpretação permanente da herança deixada pelas gerações anteriores, na medida em que o passado é reinterpretado, o presente é filtrado e assim apenas uma pequena parte dos conhecimentos, das ideias, das práticas e das técnicas são escolhidos para compor os programas escolares e se tornar objeto de ensino. Essa escolha é feita a partir de relações de forças e de interesses de grupos que buscam manter sua hegemonia assegurando o controle dessa seleção (FORQUIN, 1996).

A escola exerce hoje um papel essencial na fabricação da memória coletiva e é possível mostrar como esse trabalho permanente de memória e de olvido se traduz nos programas escolares, um trabalho que, evidentemente, não é independente dos contextos políticos e ideológicos, dos conflitos simbólicos e das relações de força que se estabelecem entre os grupos que buscam garantir o controle dos dispositivos educacionais (FORQUIN, 1996, p. 189).

Dentro desse subcampo que estuda o desenvolvimento dos currículos escolares há também a divisão de tipos de currículo. Existe um primeiro, da qual vínhamos nos referindo até então, que é o currículo prescrito, formal ou oficial, aquele que aparece no programa dos cursos. Em oposição, o currículo real, que retrata aquilo que realmente é ensinado nas salas de aula, pode ser conhecido por pesquisa que busca essa informação direta com os professores e os alunos. Há também o currículo oculto, que refere há algo que está implícito ou invisível e que a sociologia se dá por tarefa explicitar ou fazer aparecer. Esses dois últimos fazem parte do que é conhecido por sociologia empírica do currículo (FORQUIN, 1996).

Na França, durante muito tempo, os grandes debates que acompanharam as transformações do sistema educacional estiveram mais concentrados nas condições estruturais da igualdade de oportunidades do que nos conteúdos do ensino, fenômeno que ocorreu também no Brasil pós Constituição de 1988.

Tomaz Tadeu da Silva, analisa que a visão de educação e democracia no Brasil é construída com ênfase no acesso ao sistema escolar e de permanência e êxito, variáveis ligadas à classe social. Por trás dessa ênfase estavam vários pressupostos do credo social liberal e da tradição iluminista que defendia que a educação escolar generalizada contribuiria para a construção de uma sociedade democrática, tanto pelo poder modernizante, desmistificador e racionalista de seu conteúdo, quanto pela sua capacidade de nivelar diferenças sociais recebidas (SILVA, 1990).

A crítica a esse pensamento é de que a escola estava implicada na produção de algumas daquelas mesmas coisas que supostamente deveria evitar, como por exemplo, o fracasso escolar e a conseqüente permanência no mesmo nível da hierarquia social. Ao invés da prometida mobilidade, a criação de trabalhadores dóceis e conformistas a despeito de cidadãos pensantes e participantes, por isso a necessidade de se voltar para além do acesso, também ao conteúdo desse ensino: “Prescrever mais educação escolar sem examinar o seu conteúdo e mapear cuidadosamente seus possíveis efeitos perniciosos, significava reforçar, ao invés de eliminar, as manifestações tidas como indesejáveis” (SILVA, 1990, p. 60)

Para essa análise do currículo voltamos ao pressuposto de que o processo de criação, seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar está estreitamente relacionado com os processos sociais mais amplos de acumulação e legitimação da sociedade capitalista, de modo que a escola e seus respectivos currículos não existem livremente, modificáveis segundo a vontade de educadores e professores, ou de qualquer outro grupo, o modo educacional na sociedade moderna está rígida e detalhadamente controlada e regulamentada pelo Estado (SILVA, 1990).

Partindo dessa análise, podemos observar como as Ciências Humanas, em especial a Sociologia, foi colocada e retirada do currículo escolar respondendo ao período histórico e formatações do Estado. Atualmente, o ensino de Sociologia não se configura mais como uma disciplina, mas como estudo e prática de uma área de conhecimento que junto com a Geografia, a História e a Filosofia passam a formar a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) nos documentos curriculares atuais.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os estudos das CHSA no Ensino Médio tem como proposta ampliar e aprofundar as aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, orientado por uma formação ética, baseada em justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, compreensão e reconhecimento das diferenças, respeito aos direitos humanos e à interculturalidade e o combate aos preconceitos (BRASIL, 2018).

O Currículo do Distrito Federal traz que a área de CHSA orienta-se, fundamentalmente, pelo compromisso educativo com a formação intelectual, ética e prática dos estudantes, que tem como cerne a compreensão integral dos seres humanos em suas relações consigo mesmos, com os outros e com o mundo. Para o Ensino Médio, propõe-se uma visão mais complexa e plural dessa área, cujos sentidos pedagógicos encontram-se articulados pelas quatro dimensões da formação humana (trabalho, ciência, cultura e tecnologia) (DISTRITO FEDERAL, 2020).

Com a dissolução das disciplinas e o agrupamento em uma área de conhecimento, muito se discute sobre possíveis perdas e ganhos desse novo arranjo, mas merece atenção a uma crítica que já era feita ainda quando se analisava a matéria de Sociologia nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1999. O documento aborda as Ciências Sociais a partir da tríade Antropologia, Ciência Política e Sociologia, no entanto, em 2002, com os PCN+, a concepção da base epistemológica das Ciências Sociais é expandida para a formação da cidadania trazendo a necessidade das referências aos conceitos e método de áreas como o Direito, Economia e Psicologia (ROWER, OLIVEIRA, FREIRE, 2021).

Desse modo, Röwer, Oliveira, Freire (2021, p. 260) analisam que não havia um movimento voltado para as especificidades da Sociologia ou das Ciências Sociais “mas sim de utilizar a disciplina de Sociologia no Ensino Médio como uma interlocução com outras disciplinas da área das Ciências Sociais e Humanas não contempladas nos currículos escolares.”.

O mesmo pode ser visto no Currículo em Movimento em uma tentativa de expandir a área, agregando e integrando com outros campos que não relativos a cada disciplina:

Assim, este currículo apresenta uma organização por área de conhecimento, que busca integrar os conhecimentos da Filosofia, da Geografia, da História, da Sociologia, da Antropologia e da Ciência Política, além de promover a interlocução destes conhecimentos com outros campos do saber, tais como a Comunicação, a Arquitetura, a Economia e o Direito, a Psicologia, o Design, a Administração e o Turismo. (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 92)

Essa abertura das Ciências Sociais e a perda dos componentes em seu molde de disciplina pode resultar na perda de espaço de discussões e avanços de questões próprias de cada matéria, tornando-as superficiais, sem aprofundamento, sem formato definido e com metodologias soltas. Para Röwer, Oliveira e Freire (2021), esse formato faz parte do projeto educacional formulado para impulsionar o propósito neoliberal e mascarar ideias conservadoras sobre o pretexto de inovação.

1.3 A reforma do Ensino Médio no Distrito Federal

O órgão responsável pela elaboração do currículo dos estados são as secretarias de educação estaduais. Logo, no Distrito Federal é a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). A SEEDF dispõe de uma estrutura administrativa e pedagógica central responsável por planejar, implantar, implementar, acompanhar e avaliar as políticas públicas educacionais no Distrito Federal. No âmbito da Rede Pública de Ensino, a Secretaria dispõe ainda de uma estrutura regionalizada, composta por 14 Coordenações Regionais de Ensino – CRE que têm como função acompanhar diretamente as 724 unidades escolares viabilizando atendimento às especificidades da população dessas localidades (DISTRITO FEDERAL, 2018). Dessas 724 unidades escolares, 91 oferecem a etapa do Ensino Médio.

O Currículo da SEEDF, intitulado Currículo em Movimento, tem sua reformulação a cargo da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) que iniciou as mudanças do ensino médio antes mesmo da aprovação da BNCC. Seguindo as novas orientações da LDB ampliou a carga horária para três mil horas e implantou a semestralidade em algumas unidades. A implementação em todas as unidades que oferecem essa etapa não foi possível devido a diversos fatores, entre eles, a falta de sistemas informatizados de registro e escrituração (FERREIRA, ABREU e SILVA, 2020).

Entre outubro e novembro de 2019, uma primeira versão do Currículo foi colocada no site da SEEDF para consulta pública, a consulta foi disponibilizada para a comunidade escolar e demais setores da sociedade. Houve ainda duas discussões presenciais abertas com participação predominante de professores das escolas de Ensino Médio e coordenações regionais de ensino das subsecretarias da SEEDF. Dessa consulta e discussões surgiu a segunda versão do currículo ainda em 2019. Com essa versão, foram convidados membros do Fórum das Licenciaturas da Universidade de Brasília, do Fórum

de Educação do DF, do Conselho de Educação do DF, sindicatos e professores da rede que manifestaram interesse em participar da leitura crítica do documento (FERREIRA, ABREU e SILVA, 2020).

O Ministério da Educação (MEC) instituiu em 2018 o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProNEM)⁹ que oferecia suporte financeiro e técnico para as secretarias de educação com uma série de obrigações em contrapartida, dentre elas, a criação de escolas piloto. No final de 2019 o DF aderiu ao programa com o intuito de trabalhar no ano seguinte com cinco escolas-piloto, os professores dessas escolas fizeram uma formação de nove semanas que incluiu a discussão do novo currículo (FERREIRA, ABREU e SILVA, 2020). Outras sete escolas que também foram incluídas para iniciar a implementação, foram organizadas em um arranjo misto com a manutenção parcial do antigo currículo, já que os professores ainda não haviam passado pelo curso de formação. No ano de 2021 o Distrito Federal trabalha com as cinco escolas iniciais e essas outras sete, somando 12 escolas piloto.

Na mudança do currículo foi incorporado novos conceitos e pressupostos pedagógicos contidos na base, mudou o tempo de aula, a estrutura e organização do ensino, flexibilizando e incluindo opções de trajetória formativa, mas ainda mantendo orientações como os fundamentos na pedagogia histórico crítica e na psicologia histórico cultural¹⁰, organizadas em três eixos transversais: I- educação para a diversidade; II- Cidadania e educação em e para os Direitos Humanos; III- Educação para a sustentabilidade. Essa é uma concepção onde o trabalho pedagógico apoia-se na prática social, com eixos integradores para conectar os diferentes conhecimentos e com avaliação formativa para uma progressão continuada do estudante (DISTRITO FEDERAL, 2020).

Dentro da subsecretaria de educação básica (SUBEB), a Secretaria de Ensino Médio (DIEM) apresenta a reforma como uma nova organização pedagógica administrativa onde a escola deve ser ressignificada para um espaço de sociabilidade e socialização, aprendizagens essenciais e oferta de trajetórias diversificadas. Para a

⁹ Portaria MEC nº649/2018

¹⁰ "Radicadas nas mesmas bases filosóficas, tanto a pedagogia histórico-crítica quanto a psicologia histórico-cultural afirmam a natureza social do desenvolvimento humano. Sem preterirem a importância do substrato biológico para a formação do homem, estas teorias demonstram que os saltos qualitativos que caracterizam tal desenvolvimento resultam dos processos de trabalho - na condição de atividade vital humana pela qual o homem age sobre a natureza transformando-a e, ao mesmo tempo, transformando-se nesse processo. Para seus proponentes foram, e continuam sendo, as demandas da atividade pela qual os seres humanos se vinculam ao seu entorno físico e social que condicionaram, e continuam condicionando, a formação das características especificamente humanas". (MARTINS, 2013, p. 47)

implementação do novo modelo foi criado um comitê Gestor Intersetorial¹¹ com o intuito de fazer a articulação entre as subsecretarias e coordenar as ações das diversas instâncias da SEEDF, como as diretorias, regionais e unidades escolares.

Nesse novo arranjo a estrutura do Ensino médio é composta por duas partes indissociáveis, a Formação Geral Básica (FGB), que contém as áreas de conhecimento designadas como atividades essenciais¹² (1.700 horas) e os Itinerários Formativos (IF) compostos pelos arranjos diversificados (1.300 horas)¹³. A FGB é formada por 4 áreas do conhecimento: a) Linguagens e suas Tecnologias composta por português, artes, educação física e inglês; b) Matemática e suas Tecnologias composta por matemática; c) Ciências da Natureza e suas Tecnologias composta por biologia, física e química e d) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas composta por História, Geografia, Filosofia e Sociologia (DISTRITO FEDERAL, 2020).

Segundo a portaria do MEC nº1.432 de 2018, os Itinerários Formativos são um conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional. Eles visam atender às necessidades e expectativas dos estudantes, fortalecendo seu interesse, engajamento e protagonismo, visando garantir sua permanência e aprendizagem na escola.

De acordo com o art. 12 das DCNEM, os IF devem ser organizados seguindo o contexto do local e as possibilidades de oferta da instituição. na área de CHSA considera:

IV - ciências humanas e sociais aplicadas: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em relações sociais, modelos econômicos, processos políticos, pluralidade cultural, historicidade do universo, do homem e da natureza, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (DCNEM, 2018, p. 08).

Os IFs são organizados pelas áreas de conhecimento mais a Educação Profissional Técnica que serão ofertadas obedecendo quatro eixos estruturantes, a saber: 1- investigação científica; 2- processos criativos; 3- empreendedorismo; 4- mediação e intervenção sociocultural. Em cada semestre os IFs devem seguir um eixo para que o aluno passe pelos quatro mesmo se optar por mudar de itinerário (DISTRITO FEDERAL, 2020).

¹¹ Portaria SEE-DF nº22/2020

¹² BRASIL, BNCC, 2018, p.33

¹³ A lei 3.415/2017 estabelece o máximo de 1800 horas para a FGB e o mínimo de 1200 para os IFs.

Os eixos estruturantes têm como proposta integrar e integralizar os diferentes arranjos de Itinerários Formativos, criar oportunidades para que os estudantes vivenciem experiências educativas 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, 2018).

A forma de oferta dos IFs no Currículo em Movimento é organizada em 4 unidades curriculares, conforme apresenta a SEE-DF:

O Projeto de Vida é um espaço dedicado ao estudante, orientado à reflexão sobre o presente e futuro, de forma a contribuir para o processo de autoconhecimento e desenvolvimento da autoestima, estimulando escolhas mais assertivas ao longo do Ensino Médio e da vida. É ministrado ao longo dos seis semestres letivos do Novo Ensino Médio.

A **Língua Espanhola** é de caráter obrigatório voltada à formação multicultural dos estudantes e à ampliação das possibilidades de interação pessoal e profissional no mundo globalizado.

As **Eletivas Orientadas** são unidades curriculares ministradas em diversas formas de aprendizagem, como projetos, oficinas, projetos interventivos, acompanhamento das aprendizagens, atividades lúdicas, entre outras. Possuem duração semestral e devem propiciar ao estudante o desenvolvimento de habilidades das áreas de conhecimento e/ou da Educação Profissional e Tecnológica tanto para Cursos Técnicos quanto para Cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC.

As **Trilhas de Aprendizagem** são compostas por aulas voltadas ao aprofundamento progressivo dos conteúdos relacionados às áreas do conhecimento. Elas são ofertadas a partir do 3º semestre do NEM e possuem duração total de 4 semestres letivos. O trabalho pedagógico é norteado pelos objetivos de aprendizagem previstos em quatro eixos estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo (DISTRITO FEDERAL, 2020)¹⁴.

Outro modelo de oferta dos IFs é a partir de instituições parceiras, que podem ser instituições educacionais ou não, com oferta presencial ou a distância, e que ofertem parte ou todo o módulo do IF, inclusive para cursos de qualificação profissional e técnicos de nível médio. A comprovação da execução do curso é feita a partir de declaração emitida pela instituição e incorporada ao histórico escolar do estudante (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 115).

Nesse novo currículo foi incrementado também o sistema de créditos, para isso as aulas que tinham entre 45 e 60 minutos foram padronizadas para horas-aula de 50 minutos, cada uma correspondendo a 1 crédito, desse modo, um componente curricular ofertado duas vezes na semana corresponderá a 2 créditos. No final do ensino médio, o

¹⁴ Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/novo-ensino-medio/> - Atualizado em 14/10/21

estudante deverá ter cursado 180 créditos¹⁵, sendo 108 de Formação Geral Básica e 72 de Itinerário Formativo. A matrícula é feita por componente/unidade curricular¹⁶ e a avaliação por objetivo de aprendizagem (DISTRITO FEDERAL, 2020).

Os objetivos de aprendizagem são uma parte importante do currículo que estrutura tanto a FGB quanto os IF, eles foram construídos a partir de uma releitura das habilidades e competências da BNCC e considerando o Currículo em Movimento de 2014 de forma a elencar as aprendizagens essenciais para os estudantes do Ensino Médio. Os objetivos são destacados no Currículo por sua característica de privilegiar o trabalho interdisciplinar dentro de cada área, assim como "transdisciplinar entre as áreas, ao articular os saberes específicos dos componentes e das unidades curriculares a partir de um ponto de vista global de determinado campo do saber" (DISTRITO FEDERAL, 2020, p.11).

A avaliação, entendida como uma atividade de verificação de conhecimentos, deverá medir a capacidade que o estudante consegue demonstrar de associação dos conteúdos escolares, demonstrada a partir de atribuição de notas, que o classificam como habilitado ou não para o avanço escolar. Para tal, o governo do DF lançou um Guia de Avaliação para as aprendizagens do Novo Ensino Médio, onde instrui os professores em como avaliar seus alunos. A primeira grande mudança que podemos destacar é a avaliação por conceitos, obedecendo as descrições abaixo:

- abaixo do básico;
- básico;
- intermediário;
- avançado;
- não avaliado por infrequência.

O projeto de vida e a parte flexível do currículo requer apenas frequência mínima de 75% de participação para a aprovação do aluno. No entanto todos os componentes ofertados, seja FGB, trilha de aprendizagem ou eletiva orientada, precisam ser registrados no sistema I- Educar com seus respectivos objetivos de aprendizagem, pois para ser avaliado o aluno deverá ter de modo bastante transparente qual o objetivo de aprendizagem de sua avaliação.

¹⁵ O que equivale a 3000 mil horas.

¹⁶ As matérias que compõem a Formação Geral Básica são nomeadas de componente curricular, nos Itinerários Formativos a nomenclatura adotada foi unidade curricular.

Capítulo 2. Discussões e marco teórico

2.1 Principais discussões acerca da reforma

Com os trâmites políticos finalizados e o início da implementação pelos estados e o Distrito Federal, diversos trabalhos foram lançados e publicados trazendo discussões sobre o processo. Nas plataformas Google Acadêmico e Scielo, utilizei os descritores "Reforma" e "Ensino Médio" entre o período de 2019 e 2021, para procurar produções recentes sobre o tema¹⁷. Com isso, filtrei nove artigos a partir do título, conferindo se a reforma da qual se referia era a mais recente e se não fugia da temática¹⁸. O quadro abaixo mostra a relação dos artigos com o título, autores, respectivo ano e revista de publicação.

Quadro 01: Artigos analisados

Título do artigo	Autor/a	Ano	Revista
Dos embates por hegemonia e resistência no contexto da reforma do Ensino Médio	João Celso Feretti; Monica Ribeiro Silva	2019	Educação & Sociedade.
Sistema econômico, direitos sociais e escolas desiguais: reflexões sobre a reforma do ensino médio	Ana Lara Casagrande; Kátia Morosov alonso	2020	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBP AE
A Lei nº 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do ensino Médio	Paulo Romualdo Hernandes	2020	Ensaio: avaliação e política pública em Educação
A reforma em curso no Ensino Médio brasileiro e a naturalização das desigualdades escolares	Renan Santos Vergas Furtado; Vitória Andrade da Silva	2020	Revista e-Curriculum
O que dizem sobre a reforma do Ensino Médio: produções sobre a lei 13.415/2017 no período de 2016 a 2019	Gessica Maiara Souza, Maria Zuleide Pereira, Rafael Pereira Souza	2020	South American Journal: of Basic Education, Technical and Technological

¹⁷ Essa busca foi realizada durante o mês de setembro de 2021.

¹⁸ Outro critério utilizado na seleção desses artigos, foi eliminar os que eu já havia lido na escrita do primeiro capítulo deste trabalho. Também limitei a quantidade a, no máximo, dez produções, respeitando o tempo hábil que possuía para a execução da análise. Foi eliminado um artigo por fugir ao tema e explorado os nove restantes

O retrocesso da reforma do Ensino Médio, a BNCC, o neoliberalismo educacional e a marginalização dos institutos Federais-IFs	Rosimar Serena Esquinsani, Sidinei Cruz Sobrinho	2020	Inter-Ação
Reforma do Ensino Médio e a formação técnica profissional	Evaldo Piolli, Mauro Sala	2020	Revista USP
Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível.	Acacia Zeneida Kuenzer	2020	Ciências & Saúde Coletiva
Efeito de mudanças no contexto de implementação de uma política multinível: análise do caso da Reforma do Ensino Médio no Brasil	Gabriela Spanghero Lotta; Marcela Bauer; Rita Jobim; Catherine Rojas Merchá	2021	Revista de Administração Pública – RAP

Fonte: elaboração da pesquisadora (2021)

A partir da leitura e análise destas publicações, destaco quatro aspectos que foram enfatizados e discutidos com maior frequência, são eles: 1. O contexto político e econômico para a efetivação da reforma; 2. O caráter mercadológico e interesses privados que permeiam a reforma; 3. O aumento da carga horária e suas implicações; e, 4. A flexibilização da grade curricular e suas implicações.

Não haveria como estar fora de discussão o cenário político na qual se deu a reforma. Em primeiro lugar, um período de pós golpe institucional que depôs a presidente eleita Dilma Rousseff do Partido dos Trabalhadores (PT), idealmente progressista, colocando em seu lugar Michel Temer, do partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB), de centro-direita. Esse movimento político gerou um campo de instabilidade e alto conflito entre os atores envolvidos. Lotta et al., (2020), explicam que todo contexto de política pública é marcado por graus diferentes de conflito e ambiguidade; a interdependência entre estes dois elementos leva a contextos mais ou menos propícios a implementações resolutivas e efetivas. O conflito está relacionado à interdependência entre atores e à (in)compatibilidade de objetivos, a ambiguidade diz respeito ao espaço dado pela política para interpretação e adaptação tanto com relação aos meios como aos fins (MATLAND, 1995 apud LOTTA et al., 2020).

Nesse sentido:

A reforma levou o contexto da política a um alto conflito, na medida em que foi aprovada e estabelecida por um governo não legitimado por uma parcela da

sociedade, sem levar em conta debates graduais anteriores. De outro lado, por não ter sido plenamente regulamentada, e por criar mudanças não consensuais, a reforma gerou um contexto de alta ambiguidade (LOTTA, et al. 2020, p. 405).

Ainda no pivô da política, outro ponto de discussão são as condições econômicas para a efetivação da reforma educacional, pois mesmo não trazendo pautas como a valorização dos profissionais da educação, com melhor remuneração aos professores e melhorias no espaço físico das escolas, a reforma prevê mudanças que irão necessitar de receita para que ocorram, como o aumento progressivo do tempo do aluno na escola até a educação em tempo integral. O questionamento que se coloca acerca desse fato é como promover esse aumento do tempo do aluno na escola em um momento de baixo crescimento econômico, com a lei de teto de gastos em vigor e sem um governo que ideologicamente investe em educação?

Embora a Lei tenha previsto o estabelecimento da Política de Fomento que viabilizará a implantação de Escolas em Tempo Integral, paradoxalmente, o § 2o do Art. 13 deixa claro que a “transferência de recursos será realizada anualmente [...] respeitada à disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação” (BRASIL, 2017). Como se pode notar, o texto legal condiciona a transferência de recursos à disponibilidade orçamentária e sua definição por ato do Ministro da Educação (FURTADO, SILVA, 2020 p. 170).

Ainda cabe colocar que o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) em sua meta número 20¹⁹, visa ampliar o investimento público em educação pública, atingindo o percentual de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) do país no fim do decênio. Souza et al (2020, p. 478), evidenciam que "com o corte de investimentos na educação, surgem as incertezas sobre a concretização do PNE."

O segundo ponto de discussão é a influência neoliberal no governo e o caráter mercadológico da reforma. Há nesse contexto um movimento de ampliação das influências lógicas e pragmáticas, ancorada em argumentos que submetem à educação as dinâmicas neoliberais, da qual se torna evidente pela expansão da presença de Institutos e Fundações ligados ao setor empresarial sobre a oferta de educação pública. O modo de operação desses grupos compreende uma interlocução direta com os poderes executivos e ações junto ao poder legislativo, especialmente o Congresso Nacional (FERRETTI, SILVA, 2019).

¹⁹ Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5o (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

Como uma das justificações para a reforma, o MEC afirma que em 1995 os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) eram mais satisfatórios e por isso a necessidade da retomada de um projeto fundamentado em um princípio mercantilista neoliberal, onde apenas os dados quantitativos importam, no entanto, esse argumento considera a queda na qualidade da educação básica, mas não a expansão do acesso sem a devida estruturação e investimento.

Essa lógica utilizada pelo MEC segue o modelo de algumas reformas já praticadas em países como França e Estados Unidos. Nos EUA, sob a premissa de “saberes inúteis” e falta de vinculação da escola com a produtividade econômica, foi introduzido o modelo de controle gerencial industrial com medidas de eficácia e táticas de eficiência, da qual resultaram em marginalização dos saberes de formação humana como a cultura, política, artes, ética, sociologia, filosofia, entre outros que não se mostravam úteis a ideologia neoliberal. Logo, nessa lógica, a formação do indivíduo, com caráter emancipatório, é reformulada para se adequar ao modo de produção e as instituições de educação formal tornando-se sobretudo indicador de competitividade de um sistema econômico e social que se resume a produção de capital humano (LAVAL 2004, apud ESQUINSANI, SOBRINHO 2020).

Inspirado nesse modelo, a reforma educacional brasileira tem interesse em fazer um ranqueamento da educação usando o currículo como instrumento para o treino de competências em matemática e língua portuguesa, a despeito de outros aspectos como o acesso à educação para a cidadania. Porém, Esquinsani e Sobrino (2020, p. 155) alertam que esse modelo não resolveu suas próprias crises e já se encontra refutado "A não ser que o interesse seja, seguir na mesma direção daqueles modelos, para servir aos interesses do mercado econômico e a desinstitucionalização da escola".

O terceiro ponto de discussão da reforma é a escola em tempo integral. Uma escola para oferecer o ensino em tempo integral depende de diversas condições estruturais, como ampliação dos espaços de oficinas, laboratórios, salas de aula, convivência, refeitório, entre outros, bem como, ampliar a quantidade de profissionais da educação, com maior contratação de professores, gestores e equipe de apoio.

No entanto, a lei não indica recursos da União para ampliação da carga horária e da flexibilização do currículo para as escolas públicas, sinalizando, apenas, como política de fomento para escolas elegíveis que oferecem ensino em tempo integral. Todavia, os recursos para implementar a Reforma do Ensino Médio público ficarão, principalmente, a cargo dos estados e do Distrito Federal (HERNANDES, 2020).

A oferta de 1000 horas teve data de implementação exigida para até os próximos cinco anos após a publicação da lei, já a que estabelece 1400 horas não possui data para ser efetivada. A norma diz que a ampliação da carga horária deve ser progressiva, norma um tanto quanto genérica, pois não há como definir o tempo da progressividade. Por isso, a Lei 13.415 (BRASIL, 2017) abre a possibilidade de estabelecer um tempo longo, progressivo e indeterminado, para sua efetivação que, na prática, pode nunca se concretizar.

Para mostrar a dificuldade das escolas em ampliar sua carga horária, *Hernandes, (2020)*, faz a análise do projeto experimental iniciado em 2009 pelo Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). No programa, as escolas deveriam ampliar a carga horária para, no mínimo, 3.000 horas, a fim de que 20% desse tempo fosse voltada para atividades inovadoras, como disciplinas eletivas, a serem escolhidas pelos estudantes, ou atividades não curriculares. Em 2011 a ampliação do horário para a adesão ao programa deixa de ser exigida, pois os proponentes que acompanhavam os desdobramentos do projeto na rede de escolas, percebem a falta de condições de exequibilidade de pretendido aumento da carga horária.

Na nova reforma, o ensino em tempo integral para o ensino noturno, as condições para a ampliação do tempo na escola ficou a cargo das instituições de ensino que talvez precisem aumentar de três para quatro anos o tempo de integralização do Ensino Médio para o noturno, como sugeriram os conselheiros do CNE para o ProEMi, em 2009. Ainda a parte de itinerários formativos prevê o ensino técnico profissional que pode ser cursado em instituições privadas, outra solução que deverá ser agregada para o cumprimento do aumento da carga no ensino noturno são os cursos de educação a distância (*HERNANDES, 2020*).

Também nessa questão, há o receio de que haja um retrocesso, transformando o Ensino Médio novamente em um local elitista ao ser implantado o ensino em tempo integral sem levar em conta que muitos alunos, principalmente de classes mais pobres conciliam estudo e trabalho, o que traria como consequência o aumento da evasão escolar.

Sabe-se que estar dentro da escola o dia inteiro com educação de qualidade seria algo ótimo para os jovens, mas além da ameaça à qualidade da educação que essa reforma traz, muitos jovens trabalham para ajudar sua família, de modo que não podem passar essa quantidade de tempo na escola (*SOUZA et al. 2020, p. 494*).

O quarto e último ponto diz respeito à flexibilização do currículo e suas consequências. O receio de aumento das desigualdades, desvalorização de professores e

o dualismo: escola técnica e profissionalizante para as classes populares e a escola humanística para as classes privilegiadas, é bastante presente. Se faz necessário refletir como o jovem está sendo pensado na reforma que traz o conceito de "juventudes" como central; as críticas às propagandas do MEC que afirmam que a flexibilização do currículo irá aproximar a escola da realidade do aluno dando a ele a possibilidade de escolher qual itinerário formativo fará, sem destacar que as instituições de ensino não tem obrigação de oferecer todos os itinerários, mas apenas dois, gerando desigualdade entre os sistemas.

Souza (et al. 2020) adverte que com a flexibilização, as escolas privadas poderão criar currículos sólidos e oferecer os cinco itinerários formativos, enquanto os alunos das escolas públicas terão que se contentar com o que as escolas poderão oferecer, criando assim uma escola para a classe dominante que poderá continuar enviando seus filhos para as universidades e outra escola destinada às classes populares em que o destino dos jovens encontra um mercado de trabalho precário, desinstitucionalizado e flexível.

Kuenzer (2020), tendo aporte teórico o pensador italiano Antonio Gramsci, defende que a flexibilização pedagógica é uma das expressões do sistema de acumulação flexível da qual a lógica perpassa a distribuição desigual do conhecimento, onde se flexibiliza os processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e padrões de consumo. Esse regime demanda a formação de novas formas de subjetividade também flexíveis, para que se constitua uma nova pedagogia a partir das mudanças estruturais.

Esta pedagogia objetiva novas formas de disciplinamento, principalmente da força de trabalho, com um processo acelerado de destruição e reconstrução de habilidades. "Essa flexibilização vem acompanhada pela combinação entre integração produtiva, investimento em tecnologia intensiva de capital e de gestão e consumo precarizado da força de trabalho, acentuando o desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas" (KUENZER, 2020, p. 60). Portanto, a perspectiva é de redução dos indicadores de acesso e sucesso no Ensino Médio para a classe trabalhadora e redução das oportunidades de emprego.

A flexibilização também atinge os docentes, em especial os da educação técnica e profissional, que poderão ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, desde que atestado seu notório saber por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública, privada ou em corporações. Ou seja, a flexibilização também pode significar a desprofissionalização do trabalho e da formação docente. A Lei 13.415/2017 abre a possibilidade de substituir parte da formação que seria dada nas escolas de Ensino Médio por cursos a distância, módulos ou cursos

ofertados por outras instituições, em um nítido processo de flexibilização curricular que relativiza a organização curricular sistematizada, notadamente na formação técnica e profissional (KUENZER, 2020).

Para Kuenzer (2020), a flexibilização também pode significar redução de custos em determinadas áreas, inicialmente porque a escolha de um itinerário leva à necessidade de menor número de docentes e pode ser uma forma de resolver, embora de modo equivocado, a crônica falta de docentes em algumas disciplinas, especialmente, nas áreas de ciências exatas e ciências da natureza.

Destarte, a observação dos artigos, vai ao encontro do trabalho de Souza et al (2020), que fez um levantamento mais amplo e sistemático, utilizando em sete plataformas, sendo elas: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a Revista Educação e Sociedade vol. 38 N.139 da Universidade de Campinas (UNICAMP), a Revista Retratos da Escola, vol 11, n.20 da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e os Anais da 38ª 39ª Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Souza et al (2020) analisaram os discursos sobre a reforma do Ensino Médio nas produções acadêmicas brasileiras nas plataformas supracitadas, no período de 2017 a 2019, evidenciando ainda a questão da verticalidade da reforma, os autores percebem que:

Os estudos analisados se posicionam contrários à reforma de características verticais, construída sem a participação da sociedade civil, das Instituições de Pesquisadores e da própria escola, modificando projetos anteriormente construídos nos espaços democrático (SOUZA, et al. p. 476).

Esse mesmo trabalho também levantou as principais referências bibliográficas utilizadas e apontou que os(as) autores(as), Gaudêncio Frigotto²⁰, Acácia Kuenzer²¹ e Nora Krawczyk²² são os que aparecem com maior frequência.

²⁰ Filósofo e Pedagogo, uma das principais referências quando se trata da temática educação e trabalho.

²¹ Pedagoga e doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

²² Doutora em Educação, também com pertinentes publicações na área das políticas educacionais e do Ensino Médio.

2.2 Conceitos e teoria de Basil Bernstein

A partir do pano de fundo anteposto, percebo a necessidade de se trazer para o debate dados empíricos para analisar como a questão da reforma do Ensino Médio está se desenrolando. Para uma análise também teórica, faço uso do sociólogo Basil Bernstein, autor conhecido nos estudos sobre Sociologia da educação, principalmente, utilizado para analisar o currículo.

Santos (2003), observa que as primeiras traduções de Bernstein no Brasil trouxeram as ideias de código restrito e elaborado, onde evidenciava a diferença na linguagem entre pessoas de classe média e classes populares e sua ligação com o sucesso e fracasso escolar, esses conceitos aguçaram a curiosidade de pesquisadores (como ela, que posteriormente foi para a Inglaterra estudar o autor), porém, também foram bastante criticadas "sobretudo, porque naquele período predominavam no campo educacional brasileiro as idéias de autores franceses, como Bourdieu e Passeron, Snyders, Baudelot e Establet, e de autores americanos como Bowles e Gintis" (SANTOS, 2003, p.16).

Contudo, Basil Bernstein ganha seu espaço nos estudos sobre currículo no Brasil, sobretudo com o avanço da influência do campo econômico na educação.

O que Bernstein (1996, 2000, 2003) apontava como tendência nos currículos da Europa, que, no final do século 20, estavam cada vez mais controlados pelo campo da produção e pelo aperfeiçoamento da divisão do trabalho no campo de controle simbólico, também se mostrou forte no Brasil, após 2016. Uma diminuição da autonomia entre o campo da produção (ou do mercado) e o campo da educação. Assim, o campo da recontextualização pedagógica oficial e da reprodução nas escolas também viram diminuídas suas autonomias em relação ao controle do Estado e do mercado (CIGALES, SILVA, 2021 p.167).

O trabalho de Cigales e Greinet (2020), ao explorar como tem se dado as discussões acerca do currículo de Ciências Sociais no Ensino Médio no Brasil, entre os anos de 2008 a 2018, evidencia que Basil Bernstein e seus conceitos de recontextualização pedagógica e enquadramento (utilizado para analisar até que ponto os currículos reais, aqueles praticados pelos docentes e instituições na prática, estão de acordo com os currículos prescritos), aparece em terceiro lugar entre os autores mais citados em teses e dissertações.

Compreender Basil Bernstein não é uma tarefa fácil, uma das críticas recorrentes a seu trabalho é o uso de uma linguagem difícil, que exige paciência e esforço para tornar a leitura inteligível e, portanto, pacível de equívocos na interpretação "os estudos de Bernstein estão escritos em uma linguagem densa, com um alto nível de abstração"

(SANTOS, 2003, p. 22), assim como, "diversos autores criticam o estilo de escrita de Bernstein que é considerado muito complexo, oferecendo barreiras para a compreensão de seus trabalhos" (MAINARDES, STREMEL, 2010, p. 36).

No entanto, sendo inegável sua importância e contribuição, é válido que suas teorias continuem sendo exploradas, Mainardes e Stremel (2020, p. 51) ressaltam que "embora existam no Brasil trabalhos de pesquisas que se fundamentam na teoria de Bernstein acreditamos que há ainda um espaço muito amplo de discussão em torno das contribuições desse autor."

Em vista disso, busco mobilizar as ideias de Basil Bernstein de divisão social do trabalho de controle simbólico para o desenvolvimento desta pesquisa, em especial para analisar as recentes transformações curriculares a partir da realização de entrevistas com professores da área de Ciências Humanas do Ensino Médio no Distrito Federal. Para tal, apresento de antemão, os conceitos de Código, Classificação e Enquadramento, basilares em qualquer análise da teoria de Bernstein.

O autor britânico Basil Bernstein nasceu em Londres no ano de 1924, filho de imigrantes judeus, estudou Sociologia na London School of Economics e se tornou doutor em linguística pela University College de Londres, onde mais tarde ingressou no Instituto de Educação atuando como professor de Sociologia da educação. O Sociólogo faleceu em 2000 como Professor Emérito da cátedra Karl Mannheim de Sociologia da Educação.

Bernstein faz parte do rol de autores que fazem uma análise crítica do currículo e do processo de escolarização, colocando em questão o papel da educação na reprodução cultural das relações de classe e evidenciando que a pedagogia, o currículo e a avaliação são formas de controle social (MAINARDES, STREMEL, 2010).

A Sociologia produzida por esse autor é considerada estruturalista com raízes bastante fortes em Durkheim. O estruturalismo é um movimento intelectual que se desenvolveu principalmente na França em 1960 e pode ser entendido como uma tentativa anti-positivista, que busca explorar a realidade de forma a conhecer suas estruturas, principalmente nas construções linguísticas. Nesse sentido, o estruturalismo busca descrever o fenômeno social em termos de suas estruturas sociais e linguísticas por meio da análise das relações entre elementos de um sistema, visando identificar as regras reguladoras das configurações e determinações desse sistema. Também possui como característica o desenvolvimento de grandes teorias (MAINARDES, STREMEL, 2010).

Com esse caráter estruturalista, Basil Bernstein desenvolve sua teoria do dispositivo pedagógico. Esta teoria caminha para entender como a distribuição de poder

e os princípios de controle são transformados a nível do sujeito, principalmente em instituições que ao mesmo tempo que posicionam o sujeito criam a possibilidade de mudança desse posicionamento. Para o autor, as relações de classes geram, distribuem, reproduzem e legitimam formas distintivas de comunicação, que transmitem códigos dominantes e dominados e que no processo de adquirir esses códigos os sujeitos são por eles diferentemente posicionados.²³ (BERNSTEIN, 1996).

O Código em Bernstein é um tema central, ele é definido como um regulador das relações existentes entre contextos, sendo que através dessa relação, é também um regulador das relações dentro dos contextos, o autor explica que "um Código é um princípio regulativo, tacitamente adquirido que seleciona e integra (a) significados relevantes; (b) formas de realização e (c) contextos evocadores" (BERNSTEIN, 1996, p. 29). O código é regulado segundo a classe social e posiciona os sujeitos relativamente às formas dominantes e dominadas de comunicação e a relação entre eles, também regula propensões, identidades e práticas (MAINARDES, STREMEL, 2010).

O conceito de código é inseparável dos conceitos de comunicação legítima e ilegítima e pressupõe uma hierarquia nas formas de comunicação, bem como na sua demarcação e nos seus critérios.

Se o código seleciona e integra significados relevantes, ele pressupõe um conceito de significados irrelevantes ou ilegítimos; que, se o código seleciona formas de realização, ele pressupõe um conceito de formas de realização inapropriadas ou ilegítimas; que, se o código regula contextos evocadores, então, de novo, isso implica um conceito de contextos inapropriados, ilegítimos (BERNSTEIN, 1996, p. 29).

Bernstein cria um modelo de análise do discurso para entender a produção e reprodução do código dentro da sociedade. Ele parte das raízes da sociolinguística, observa e analisa a conexão dos códigos de comunicação, discurso e prática pedagógica abordando os processos que ocorrem dentro da escola e sua relação com a reprodução social. O autor cria uma teoria dos códigos, guiado pela observação de que havia diferenças no código de comunicação entre crianças de realidades sociais distintas, essas diferenças refletiam a classe social e a divisão social do trabalho, na família e na escola (MAINARDES, STREMEL, 2010).

Observando o rendimento escolar de filhos de pessoas da classe trabalhadora e de classe média, Bernstein percebe uma diferença no princípio utilizado na escolha da linguagem, sendo uma de uso público (código restrito) e outra formal (código elaborado).

²³ O termo "Posicionamento" é usado aqui para designar o estabelecimento de uma relação específica com outros sujeitos e a criação de relações específicas no interior dos sujeitos (BERNSTEIN, 1996, p. 28)

O autor argumenta que entre a linguagem e a fala está a estrutura social; as relações sociais são quem regulam os significados que são expressos através dos papéis constituídos por relações sociais. Esses significados agem seletivamente sobre as escolhas lexicais, e sintáticas, sobre a metáfora e o simbolismo (BERNSTEIN, 1996).

Desse modo, o código pode ser restrito e elaborado. Os códigos elaborados independentem do contexto, são códigos mais gerais, perpassa uma divisão social do trabalho mais complexa, tem relação entre agente e uma base material menos específica e local. O código restrito, perpassa uma divisão social do trabalho mais simples, a relação entre agente e base material é mais local e específica e por isso mais ligada ao contexto individual (BERNSTEIN, 1996).

As orientações restritas podem substituir as orientações elaboradas para grupos sociais particulares de alunos, mas via de regra, a educação está baseada em orientações elaboradas, independentemente dos princípios dominantes da formação social, uma vez que estes regulam a estrutura de classe e, em particular, a divisão social e as relações sociais de produção. Logo:

Os códigos elaborados específicos, isto é, os códigos com valores particulares de classificação e enquadramento, constituem os meios disponíveis para a institucionalização e a transmissão dos princípios dominantes de uma formação social na educação formal (BERNSTEIN, 1996, p. 64).

Como um regulador, o código deve gerar princípios que possibilitem fazer distinções entre contextos (classificação) e princípios para a criação e produção das relações especializadas dentro de um contexto (enquadramento).

Enquanto o termo classificação (poder) é usado para descrever as relações de poder e controle do que é ensinado e aprendido, enquadramento (controle) é usado para descrever as relações de poder e controle que influenciam o como o processo ensino/aprendizagem é conduzido (MAINARDES, STREMEL, 2010 p. 38).

A classificação refere-se à natureza da diferenciação entre conteúdos e áreas do conhecimento. Onde a classificação é forte os conteúdos estão separados por limites fortes, onde a classificação é fraca, há uma reduzida separação entre conteúdos e áreas de conhecimento. Pode haver variações, em diferentes períodos históricos, no número, na ênfase e na estabilidade de categorias (o conjunto) reguladas pela classificação (a divisão social do trabalho) bem como pode haver uma substituição de categorias no interior de um conjunto existente (ex: mais especializada por menos especializada) (BERNSTEIN, 1996).

Para Bernstein o controle está sempre presente, qualquer que seja o princípio. O que varia é a forma que o controle assume. A forma de controle é aqui descrita em termos de seu enquadramento. O enquadramento refere-se ao princípio que regula as práticas comunicativas das relações sociais no interior da reprodução de recursos discursivos, isto é, entre transmissores e adquirentes. Mudanças ou variações no enquadramento produzem variações ou mudanças nas práticas pedagógicas, as quais, por sua vez, produzem mudanças ou variações no contexto comunicativo.

Quando o enquadramento é forte, o transmissor, explicitamente, regula as características distintivas dos princípios interativos e localizacionais que constituem o contexto comunicativo. Ele controla a organização, o compassamento, os critérios da comunicação e da posição, a postura e a vestimenta dos comunicantes, juntamente com o arranjo da localização física. Quando o enquadramento é fraco, o adquirente tem um grau maior de regulação sobre as características distintivas dos princípios interativos e localizacionais que constituem o contexto comunicativo. Portanto, ele possui mais controle sobre a seleção, a organização, o compassamento e os critérios da comunicação e sobre a posição, a postura e a vestimenta, juntamente com o arranjo da localização física (BERNSTEIN, 1996).

Qualquer enquadramento carrega consigo os procedimentos para sua perturbação e contestação. As estratégias para contestar o código são dadas pelos princípios do código. "A contestação ou a resistência ao enquadramento da prática pedagógica pelos transmissores ou adquirentes pode se dar dentro dos termos dos princípios classificatórios" (BERNSTEIN, 1996, p. 63), através da variação e oposição. A variação pode ocorrer no interior de uma variável dominante, como por exemplo, mudanças históricas em um currículo acadêmico, ou no interior de uma variável dominada, por exemplo, mudanças no chão-de fábrica ou da produção material. Do mesmo modo, a oposição pode ocorrer no interior de uma modalidade dominante, como o embate entre práticas conservadoras e práticas progressistas, e entre modalidades, como a oposição entre código elaborado e restritos no interior da educação (BERNSTEIN, 1996).

Colocados os conceitos basilares da teoria de Basil Bernstein, iremos avançar no sentido de explorar a ideia de separação social do trabalho de controle simbólico. Bernstein defende a hipótese de que "quanto mais abstrato o princípio das forças de produção, mais simples será sua divisão social do trabalho, mas mais complexa a divisão social do trabalho de controle simbólico, tanto de forma relativa quanto de forma absoluta" (BERNSTEIN, 1996, p. 202). Para fundamentar esta hipótese, o autor explica

a divisão social do trabalho e a divisão social do trabalho de controle simbólico e sua relação mútua, bem como aquilo que a gera, a educação. Para isso, Bernstein busca definir controle simbólico, campo de controle simbólico, seus agentes e suas funções.

A necessidade de criar um ensaio acerca da divisão social do trabalho de controle simbólico, parte da observação de que Karl Marx faz uma análise a partir da premissa de que a existência determina a consciência, esse estudo parte da base cultural e das contradições evidenciando mais o campo econômico, de modo sistemático e historicamente focalizado, do que o campo cultural e seu papel no processo de moldagem da consciência. Bernstein reconhece que as ideias de Marx vêm sendo revisadas desde o final dos anos 50, com a presença de autores como Gramsci, que trata da transformação cultural, a hegemonia e os intelectuais, Althusser com a ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado e Poulantzas, com os grupos de classe, ideologia e especialização da consciência. Portanto, é de se notar que o neomarxismo coloca um foco maior na ideologia e na consciência, porém, o autor percebe uma especificação ainda fraca, de um lado, entre os discursos, as relações sociais e a divisão do trabalho, e de outro, nas especificações dos sistemas de transmissão que criam a relação entre ideologia e consciência (BERNSTEIN, 1996).

Embora Foucault tenha feito do poder, do saber e do discurso uma forte tentativa de mostrar as novas formas de posicionamento discursivo do sujeito, Bernstein entende que falta uma análise substantiva do complexo de agências, agentes e relações sociais onde poder, saber e discurso são colocados em jogo como dispositivos que regulam e controlam. O autor faz uma crítica a Foucault por ignorar as relações sociais em sua análise e não fazer qualquer análise sistemática da educação e sua transmissão, entendido por ele como denominador comum em todos os discursos. A partir dessa crítica, Bernstein diz não tentar preencher as lacunas do trabalho de Foucault, mas esboçar uma possibilidade (BERNSTEIN, 1996) que irá pelo caminho de análise de uma divisão do trabalho de controle simbólico.

Bernstein define controle simbólico como "o meio pelo o qual a consciência recebe uma forma especializada e é distribuída através de formas de comunicação, as quais conduzem, transportam, uma determinada distribuição de poder e categorias culturais dominantes" (BERNSTEIN, 1996, p. 189-190). O controle simbólico é quem faz com que as relações de poder sejam expressas em termos de discurso e o discurso em termos de relação de poder, podendo ele também transformar essa relação de poder. O autor denomina o campo de controle simbólico como "um conjunto de agências e agentes

que se especializam nos códigos discursivos que eles dominam" (BERNSTEIN, 1996, p. 190). Esses códigos são compostos por formas de se relacionar, pensar e sentir que se especializam e distribuem formas de consciência, para que isso ocorra, temos no campo do controle simbólico o importante papel dos agentes dominantes que regulam os meios, os contextos e as possibilidades dos recursos discursivos através dos códigos discursivos.

Dentro do campo econômico, os agentes tendem a partilhar interesses comuns e ter uma ideologia comum, ao passo que no campo do controle simbólico não existe nenhuma ideologia necessariamente partilhada entre os agentes, assim o campo tende a "ser constituído por posições opostas, dependendo da autonomia do campo relativo ao Estado". (BERNSTEIN, 1996, p. 190). Interpretando Bernstein, Gatto e Veit explicam que:

O campo do Estado define e articula, através de seus princípios dominantes, as relações estruturais entre os campos de produção e do controle simbólico, definindo-lhes os graus de autonomia relativa, mas é também, ele próprio, influenciado pelas relações dentro e entre esses campos (2008, p. 85).

Bernstein faz uma distinção entre as categorias de agentes que se especializam nos códigos discursivos dominantes. Esses códigos podem ter uma relação direta com os recursos físicos, onde os agentes são dominantes do campo de produção e assumem funções gerenciais, tecnológicas ou financeiras, bem como podem ter relação direta com os recursos discursivos, neste caso, os agentes se tornam agentes de controle simbólico e são responsáveis por funções especializadas, como os sacerdotes, médicos e cientistas.

Os agentes de controle simbólico podem atuar no campo da produção ou em agências que se especializam em controle simbólico "Mas independentemente de onde esses agentes de produção estão localizados, suas práticas estão diretamente relacionadas com os meios, os contextos e as possibilidades dos recursos físicos" (BERNSTEIN, 1996, p. 191). Também a função do agente pode ser exercida no setor público ou privado, sendo parte do controle estatal ou da empresa privada.

Pode acontecer de agências no campo da produção, ter função de controle simbólico claras e explícitas e não serem consideradas agências especializadas de controle simbólico atuando no controle, são os casos de teatros, galerias, jornais, etc. O que distingue essa agência das que estão realmente no campo de controle simbólico são a organização interna e a diferença de função. Se tratando da organização interna, as agências especializadas no campo de controle simbólico estão sujeitas às políticas públicas, à economia e a restrições por parte do Estado, em sociedades democráticas, também a avaliação popular e a mudança. Na diferença de função "as agências que atuam

no campo do controle simbólico têm, nos termos de Foucault, funções normalizadoras explícitas. Isto é, elas produzem normas gerais de lei, saúde (física, mental e social), administração, educação e produção e reprodução legítimas do próprio discurso" (BERNSTEIN, 1996, p. 194).

Essas agências regulam os discursos especializados de comunicação e operam códigos discursivos dominantes que regulam as relações sociais, a consciência e as disposições. Cabe ressaltar aqui, que a educação e o sistema escolar é vista pelo autor como uma agência especializada no campo de controle simbólico.

Bernstein ainda classifica os agentes de controle simbólico em seis grupos, os regulares, os reparadores, os difusores, os modeladores, os executores e os reprodutores. Os agentes reguladores têm a função de definir, monitorar e manter os limites de pessoas e atividades, estão nesse grupo o sistema legal, agências religiosas, policiais e carcereiros. Os agentes reparadores são agentes "cuja função consiste em diagnosticar, prevenir, reparar, isolar aquilo que pode ser considerado como perturbações nas relações corporais, mentais e sociais" (BERNSTEIN, 1996, p. 195) são exemplos de agentes desse grupo, os médicos, os psiquiatras e os agentes de serviços sociais.

Os agentes difusores são aqueles que atuam dentro dos meios de comunicação de massa e meios especializados. Os agentes modeladores são "os criadores daquilo que se considera como desenvolvimentos ou mudanças nas formas simbólicas nas artes, artesanatos e ciências" (BERNSTEIN, 1996, p. 196). Os agentes executores, tem como função administrar, fazem parte da administração pública ou do governo local. Por fim, os agentes reprodutores, onde estão alocados os professores.

Definir a função de cada agente e o campo de controle simbólico é de grande importância no modelo de Bernstein, considerando que para ele, a construção da consciência e da ideologia se dá a partir de três fatores: Primeiro, a função discursiva: produção/controlado simbólico. Segundo, o campo em que está localizado: produção/controlado simbólico e terceiro, a posição: localização hierárquica (BERNSTEIN, 1996, p. 198).

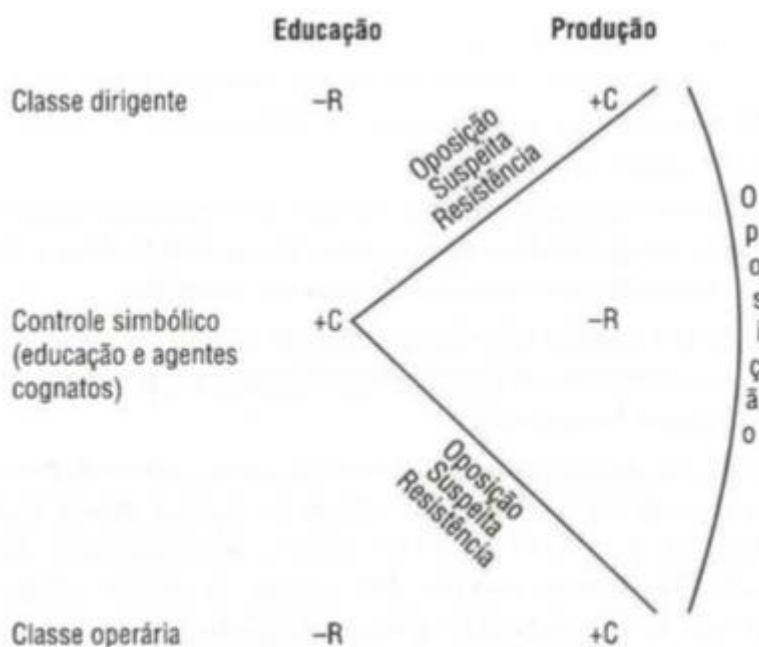
A posição, aqui colocado como o último fator relacionado à construção da consciência, é no sistema educacional, dividido em três classes: a classe dirigente: onde se localizam "aqueles agentes que têm poder decisivo sobre as decisões, com respeito aos meios, contextos e possibilidades dos recursos físicos e, assim, em última análise, sobre os códigos de produção" (BERNSTEIN, 1996, p. 199). A classe de controle simbólico: localizados "aqueles agentes que controlam os meios, contextos e possibilidades dos

recursos discursivos (códigos discursivos) nas agências do campo de controle simbólico" (BERNSTEIN, 1996, p. 199); e a classe operária: onde estão: "aqueles agentes que são inicialmente (mas não, necessariamente, de forma passiva) dominados pela produção e pelos códigos discursivos" (BERNSTEIN, 1996, p. 199).

Bernstein faz essa distinção para perguntar se é o campo da educação ou da produção (economia) a influência primária sobre a formação da consciência. Ele usa o recurso visual, reproduzido abaixo para esquematizar seu modelo:

Na figura [...] o sinal de menos (-) indica que o campo correspondente tem uma influência relativamente fraca sobre a consciência, enquanto o sinal de mais (+) indica que o campo correspondente tem uma influência relativamente forte sobre a consciência. Para reforçar essa distinção, colocamos um R próximo ao sinal de menos e um C próximo ao sinal de mais. R indica que o campo é um regulador, isto é, que ele afeta a conduta, o estilo, enquanto C indica que o campo constitui a consciência, isto é, o campo é o local primário de interesses, relações sociais, orientações. As duas diagonais que partem do controle simbólico mostram as relações esperadas entre esses agentes e aqueles da classe dirigente e da classe operária (oposição, suspeita, resistência), enquanto a curva que liga a classe dirigente com a classe trabalhadora mostra a relação, esperada, de oposição (BERNSTEIN, 1996, p.199-200).

Figura 1. Formação da consciência



Fonte: Bernstein (1996 p. 200).

Em relação a cada grupo Bernstein analisa o local mais provável para a formação da consciência. Na classe dirigente, a produção é a mais provável para a constituição (C) da consciência, enquanto a educação regulará (R) a conduta. Na classe operária, do

mesmo modo que na dirigente, a produção é a mais provável para a constituição (C) da consciência, enquanto a educação regulará (R) a conduta. Já na classe de controle simbólico (agentes educacionais e cognatos), a consciência dos membros é diretamente constituída (C) pela modalidade de educação e indiretamente regulada (R) pela produção (BERNSTEIN, 1996). Ele ainda afirma que "a diferença, em termos dos locais constituidores da consciência, entre os agentes de controle simbólico (aqui agentes educacionais e cognatos) e a classe dirigente levará, provavelmente, a incompreensão mútuas, suspeitas, oposição e resistência" (BERNSTEIN, 1996, p. 202).

No Distrito Federal, a opção pela carreira administrativa na educação, faz com que a função e a posição dos agentes não sejam fixas, isto é, quem atua como professor, pode atuar também como gestor. Nas entrevistas que serão utilizadas neste trabalho, a análise será feita no sentido de observar a diferença do discurso dos agentes a partir de sua função discursiva, campo de atuação e posição hierárquica, considerando o sistema educacional, nos termos de Bernstein, uma agência de controle simbólico, na tentativa de perceber as influências na modelagem na formulação da consciência e conseqüentemente do discurso.

Capítulo 3. Entrevistas e análise

Em um esforço para compreender como vem ocorrendo a implementação da reforma do Ensino Médio no Distrito Federal, foram feitas entrevistas semiestruturadas com professores e gestores envolvidos no processo. Foram oito entrevistas ao todo, sendo cinco professores e três gestores, todas foram realizadas por vídeo-chamada, gravadas e transcritas para posterior análise. O convite para realização das entrevistas foi feito aos professores que apontaram disponibilidade no questionário survey enviado às escolas ainda no projeto de extensão "Acompanhamento e Análise da Reforma do Ensino Médio do Distrito Federal na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas". Deste questionário foram feitas duas entrevistas, uma das professoras indicou mais duas colegas que também aceitaram ser entrevistadas fechando as cinco entrevistas. Os gestores seguiram o sistema de indicação, o primeiro compunha o laboratório de ensino Lélia Gonzalez da qual eu também participava, ele aceitou ser entrevistado e indicou outras duas gestoras, que também aceitaram, formando o grupo de três gestores entrevistados.

Ao decidirmos trabalharmos com entrevistas, foram feitas leituras de dois textos²⁴ de metodologia que versavam sobre essa técnica e feitas discussões em nossos encontros do projeto de extensão. As entrevistas foram marcadas feitas individualmente com cada professor e cada gestor, o dia e horário foram combinados previamente e foi utilizada a plataforma Teams da Microsoft, antes de iniciar a gravação, era explicado aos entrevistados a finalidade da entrevista, que serviria apenas para fins acadêmicos, o motivo da gravação, que era para a posterior transcrição, e que não seria divulgada a identificação de nenhum deles.

As entrevistas com os professores contaram com um roteiro construído no projeto, que era composto por dois professores²⁵, sendo um o orientador deste trabalho, e além de mim, mais dois colegas graduandos. As entrevistas com os professores foram todas feitas em duplas, onde havia um professor e um graduando integrante do projeto, já a entrevista com os gestores tiveram o roteiro adaptado e foi feita apenas por mim. A transcrição das

²⁴ BONI, Valdete. QUARESMA, Sílvia, J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevista em Ciências Sociais. **Em Tese**: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC Vol. 2 n. 01 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80
DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, n. 24, p. 213-225. Paraná, 2004.

²⁵ Professor Marcelo Cigales (Departamento de Sociologia da UnB) e Professor Rodrigo Diego de Souza (Faculdade de Educação da UnB).

entrevistas contou com a participação dos discentes Lucas Sales, Guilherme Quevedo e Isis Chaves.

Para a análise das entrevistas, foi feita uma leitura geral de todas elas e posteriormente, elaborado um documento que alocava as falas em blocos de informações relativos a cada tema questionado, por exemplo: bloco Projeto de via, bloco Ensino Remoto Emergência, bloco Dificuldades enfrentadas e assim por diante. Com estes conjuntos montados, foi feita uma leitura mais apurada sobre as falas, quais pontos foram levantados por cada agente, quais convergiam e quais divergiam e assim destacado os que se sobressaíam. Como a análise foi feita por cada conjunto de tema, a escrita está no formato de síntese de cada um deles, portanto, os subtítulos que se seguem são descrições analíticas de cada tema do bloco de falas. Por último, faço a análise de algumas falas utilizando o conceito de Bernstein de agentes do campo de controle simbólico.

3. 1 Entrevistas

Os entrevistados são caracterizados conforme o quadro a seguir:

Quadro 2. Característica dos/as entrevistados/as

Identificação	Idade	Cor	Gênero	Área de atuação	Regional de ensino	Tempo de trabalho na SEEDF	Data da entrevista
P1	²⁶	branca	Feminino	Filosofia	Taguatinga	05 anos	20/11/2020
P2	39	branca	Feminino	Sociologia	Sobradinho II	15 anos	20/11/2020
P3		branco	Masculino	Geografia	Sobradinho II	01 ano	10/12/2020
P4 ²⁷	27	branco	Masculino	Sociologia	Sobradinho II	03 anos	14/06/2021
P5	30		Masculino	Filosofia	Sobradinho II	04 anos	21/06/2021
G1	30	branco	Masculino	Sociologia	DIEM	17 anos	17/08/2021
G2	48	branca	Feminino	História	EAPE/GPPI	08 anos	27/08/2021

²⁷ Professor de 20 horas, atua apenas na Formação Geral Básica.

G3	48	branca	Feminino	Química	DIEM	27 anos	24/09/2021
----	----	--------	----------	---------	------	---------	------------

Fonte: Elaboração própria (2021)

O Distrito Federal se organizou para implementar a reforma do Ensino Médio, iniciando em unidades escolares piloto, das 92 escolas que oferecem a etapa, inicialmente cinco votaram sim para a pilotagem, que iniciou no ano de 2020; em 2021 outras seis escolas iniciaram também, somando 12 escolas piloto. Em 2022, todas as 92 unidades escolares irão iniciar a implementação progressiva do novo formato.

Todos os professores entrevistados atuam nas cinco primeiras escolas piloto. Chamo a atenção aqui para o período em que cada um estava quando concedeu a entrevista, para considerarmos o tempo de experiência com o novo formato e a fase da implementação no momento. Os três primeiros professores (P1, P2 e P3) foram interrogados no final do primeiro semestre de implementação, os outros dois (P4 e P5) no final do segundo semestre, já os gestores foram entrevistados no início do terceiro semestre de implementação.

Quando entrevistados, os primeiros três professores (P1, P2 e P3), estavam apenas com o 1º ano do Ensino Médio passando pela reforma, as turmas do 2º e 3º ano continuavam no modelo antigo. Na turma da reforma os alunos tinham aula de Projeto de vida, Formação Geral Básica (FGB) e Eletivas Orientadas, os Itinerários Formativos seriam iniciados no ano seguinte, portanto, apenas os professores P4 e P5, já tinham 2º ano no novo médio e os itinerários formativos iniciados²⁸.

Quadro 3: Período da implementação por entrevistado/a

Semestre	Característica	Professores/gestores
Primeiro semestre 5 Escolas Piloto	1º ano / FGB/ Projeto de vida/ Eletivas Orientadas.	P1, P2 e P3
Segundo Semestre 12 Escolas Piloto	1º e 2º ano / FGB/ Projeto de vida/ Eletivas Orientadas / Itinerários Formativos	P4 e P5
Terceiro Semestre	Preparação para a implementação em toda a rede	G1, G2 e G3

²⁸ As informações sobre cada um desses termos podem ser vistas na página 24

Fonte: Elaboração própria (2021)

3.1.1 Discussão da BNCC e Currículo em Movimento

A primeira questão colocada aos professores foi acerca da discussão sobre a reforma, como tomaram conhecimento dos documentos BNCC e Currículo em Movimento e como ocorreu/vem ocorrendo a formação para atuar nesse novo formato. Os gestores foram interrogados sobre como ocorreu a formação.

Os professores contaram que o conhecimento acerca da reforma antecedeu sua chegada à escola, pois eles estavam mobilizados e acompanhavam os trâmites da proposta ainda em nível federal. A percepção geral desse momento foi de que as discussões e decisões foram tomadas de modo vertical, sem ouvir o que os professores tinham a dizer:

Houve toda uma mobilização nacional né, essa discussão em todas as Secretarias de Educação e todos os Sindicatos [...] A gente visualizava o tanto que essas reformas todas, de uma forma geral, elas vêm de cima pra baixo, sem ouvir muito é a base né, sem ouvir o professor, sem ouvir o aluno, a necessidade ali que a gente tem no chão da escola (P2, 2020).

No âmbito do Distrito Federal, os professores disseram ter havido uma tentativa de construir o Currículo de modo participativo, no entanto, a constatação que ficou no final do processo foi de que o documento já veio pronto da Secretaria de Educação, houve uma celeridade das consultas públicas, que não permitiu que houvesse uma mobilização bem articulada entre os professores. Mesmo entre aqueles que conseguiram participar e enviar proposta nas consultas, o sentimento foi de desmotivação, pois viram que suas contribuições não foram consideradas, que apenas participaram como uma estratégia de legitimar uma falsa gestão democrática, um dos professores diz: "houve essa tentativa no âmbito distrital só que no fundo parece que é muito uma coisa pra dizer que fez né, parece que é algo que é feito no sentido de olha só como nós abrimos a possibilidade para vocês participarem" (P5, 2021), nesse mesmo sentido a fala de outra professora corrobora:

É consulta pública é, é popular pública é, sabe-se que na prática não houve isso [...] em relação ao Currículo em Movimento, já teve é uma possibilidade mas [...] eu converso com alguns colegas né hoje, professores, colegas, que a gente trabalha junto numa eletiva, e frustração, ah! tudo que a gente indica, nada! já "tava" tudo pronto" (P3, 2020).

Como não sentiram que suas contribuições foram levadas em consideração, os professores disseram não sentir motivação para participar de novas consultas, essa informação vai ao encontro e pode ser umas das justificativas da fala dos gestores de que

em alguns momentos, havia mais pesquisadores da UnB acompanhando a consulta do que professores da Secretaria.

3.1.2 Formação dos professores

A formação dos professores foi iniciada com aqueles que atuavam nas escolas piloto, ela foi ofertada pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE). Segundo os gestores entrevistados a apresentação da reforma do Ensino Médio começou ainda em 2016, em 2018 foram iniciadas as apresentações do que seria a proposta e em 2019 foi feita a formação dos profissionais das escolas que se interessavam em implantar em caráter piloto: "a gente deu uma formação que era ao mesmo tempo uma formação para a flexibilidade curricular e a formação para o currículo" (G1, 2021). O primeiro curso ofertado era intitulado *Metodologias e Estratégias Pedagógicas para o Novo Ensino Médio*, pré-requisito para o professor atuar em unidade piloto, em seguida ocorreu a continuação, intitulado Ensino Médio Avançado. Esse segundo curso foi alvo de críticas, pois se dá em um momento onde há pouca ou nenhuma participação dos estudantes nas aulas em decorrência do Ensino Remoto Emergencial, sendo que o módulo deveria ser cursado quando os professores já estivessem atuando

Não têm pessoas melhores pra estarem ofertando o curso, pois essas foram as pessoas que participaram da elaboração do currículo [...] acho que a forma de organização do curso é que não está muito adequada [...] tá tudo muito surreal, muito no plano das ideias, a tal ponto que o curso tá virando uma discussão do próprio documento, porque a gente não têm essa prática pra embasar (P2, 2020).

Quanto aos gestores, eles apontam dificuldades com alguns professores que estão resistentes a se adequar ao novo modelo. Como a reforma foi aprovada de uma forma que a maior parte dos professores não estiveram de acordo, ou mesmo porque parte não acredita que é uma boa mudança, já há, assim, uma resistência prévia, mas também porque é uma mudança bastante grande, que exige que os professores mudem a maneira que eram acostumados a trabalhar.

Nós temos ainda uns professores resistentes né, em relação à questão de modulação [...] É um outro formato, né, não adianta o professor ficar só naquelas caixinhas dele. Ele tem que trabalhar em conjunto. Então, isso, eu tenho sentido ainda muita dificuldade. A questão do professor, essa formação dele, sabe?! Porque ele trabalhou a vida inteira de uma forma, e pra começar a mudar é mais difícil (G3, 2021).

Reconhecendo as dificuldades em fazer a formação em um período excepcional, uma das gestoras coloca que, por outro lado, o fato de ter que adotar um modelo remoto também foi benéfico, pois os professores não precisavam se deslocar de suas escolas ou de suas regionais para frequentar as aulas. No entanto, ela ressalta ainda não saber qual a efetividade dessa formação, considerando que o ideal seria o professor estar em sala de aula, em contato com os alunos, ainda destaca que com uma mudança curricular que altera toda a estrutura do Ensino Médio a formação deve ser continuada:

Eu sempre digo isso, ó! é um currículo novo [...] o currículo novo, é uma nova formatação desse novo médio, quer dizer, é repensar um percurso, protagonismo estudantil que é diferente daquele que aconteceu na década de 80, com um ensino tecnicista, porque ele é diferente né, por ter formação geral básica, por ter 5 itinerários, então assim, isso tudo os professores realmente eles precisam ter... a gente vai ter que formá-los, cada vez mais" (G2, 2021).

Os planos da gestão para esse momento, meses antes de todas as demais escolas iniciarem a implementação da reforma, é chamar as escolas piloto e colocarem para conversar com as outras, para que sejam tiradas dúvidas e passadas as experiências. A EAPE deverá formar antes de 2022 mais de 3600 professores, para que isso ocorra, está havendo um trabalho de formação de coordenadores para que estes formem os professores:

A gente tinha muito professor pra formar, mais ou menos uns 3600 professores, né, que são das 80 escolas, que ainda vão implementar ano que vem, porque ano que vem é pra todas, né, que é lei Federal. Nós fizemos a formação assim, nós formamos os formadores da EAPE, nós né, da diretoria do Ensino Médio, esses formadores da EAPE formaram esses coordenadores intermediários e coordenadores locais das escolas. E esses coordenadores é quem estão formando os professores, então é uma rede de apoio (G3, 2021).

Os professores contam que desde o início as coordenações das escolas tiveram um papel muito importante nesse trabalho de formação e discussão acerca do currículo, uma das professoras diz que foi nesse primeiro momento que a Reforma já começou a ser vista como um grande desafio:

No primeiro mês assim é, do ano letivo né todas as coordenações a gente tinha na verdade dias que nem eram dedicados a coordenação [...] não apenas dias de coordenação né, mas outros também, onde a gente só falava em relação ao Currículo, como é que a gente poderia operacionalizar essas mudanças e tudo, então foram feitas bastante, assim, leituras, porque aí foi onde a gente assim, é na escola assim percebeu né que o desafio realmente era muito maior porque muito daquilo que estava ali inserido no currículo [...] precisou alcançar corpo né, na escola, e realmente foi uma dificuldade, um pouco aí grande no início (P1, 2020).

A formação dos professores foi bem pensada, embora tenha dependido muito da escola e dos coordenadores o trabalho interno com os professores, no entanto, com a ocorrência da pandemia, a parte avançada do curso que deveria ser concomitante a prática ficou teórica e para alguns professores, perdeu o sentido.

3.1.3 A implementação

A implementação da reforma do Ensino Médio começou a ocorrer no início de 2020, apenas um mês antes das escolas entrarem no sistema remoto, esse primeiro mês já mostrou alguns desafios, mas para a gestão, foi bastante animador

A gente teve um feedback muito bom desse primeiro mês, que os pais e os estudantes estavam gostando de poder, é... escolher as disciplinas eletivas e os gestores falaram que nunca tinham visto os pais tão interessados e tão envolvidos no que estava acontecendo com os filhos no ensino médio tal (G1, 2021).

Com o alastramento da pandemia da Covid-19 e o início do Ensino Remoto Emergencial, o encaminhamento da implementação foi comprometido, os gestores contam que tiveram todas as dificuldades e empecilhos naturais da pandemia enquanto tentavam implementar uma política pública de enorme porte. Um dos gestores diz que o que a Secretaria fez para se organizar durante a pandemia foi definir prioridades, e a prioridade que era do Novo Ensino Médio passou para o Ensino Remoto Emergencial, essa troca de prioridade foi percebida pelos professores.

A Secretaria tá muito preocupada com o ensino remoto [...] então o que eu percebo assim que ainda não, ainda não chegou o investimento de atenção né, não necessariamente eu to falando de investimento financeiro, tô falando assim a... a Secretaria ainda não está atenta às necessidades e as mudanças que o novo ensino médio exige, que a gente tá muito ocupado [...] então não sei que tá acontecendo, não sei se acontece coisa nos bastidores, na minha experiência de professor, eu não vejo uma Secretaria muito preocupada com isso agora, acho que tem outras demandas que são mais urgentes (P4, 2021).

Para um dos gestores a implementação só deve ocorrer de fato com a volta presencial "eu acredito sim que a implementação começa com o ensino presencial, mas não agora né" (G1, 2021). Para outra gestora, embora a implementação não tenha ocorrido como o planejado, ela ocorreu parcialmente, visto que as cinco primeiras escolas conseguiram implementar os itinerários formativos e as sete últimas, não.

Já para os professores, a visão da implementação durante o período de pandemia é muito mais dramática, principalmente devido a falta de acesso dos alunos às plataformas virtuais, as aulas síncronas e ao ambiente escolar como um todo.

Como é que você vai falar de Novo Ensino Médio num projeto piloto de uma reforma tão grande, que muda praticamente tudo, sem contato com o aluno? E, principalmente, sem aluno, porque dos meus cento e... nós temos, eu teria 5 turmas de primeiro ano, mais ou menos 40 alunos né, e dos meus 200 alunos, eu acho que devem estar participando hoje das atividades dessa forma em torno de 20, no máximo 25 [...] eu escuto alguns professores falando da experiência deles como se tudo estivesse normal [...] os professores que fazem esse discurso de que está acontecendo, estão levando em consideração somente teoria, os planos, porque a prática ela não tá (P2, 2020).

Para alguns professores, a reforma deveria ter sido suspensa quando se percebeu que a pandemia se estenderia, mas isso não ocorreu e a implementação em 2020 ocorreu de um modo que não deveria, podendo esse período gerar consequências negativas como o descrédito de professores que inicialmente acreditavam na proposta.

A gente tá fazendo, mas assim tá atropelado, então a implementação é toda atropelada [...] e pode chegar lá na frente e ter uma consequência, pode ter consequências negativas né, porque *cê* pode [...] já tá criando entre professores, que até gostavam da ideia, de repente vê que, sabe, essa coisa não vai dar certo (P3, 2020).

Para os professores que atuam na Formação Geral Básica, a percepção é de que não houve mudança, mas que apenas tiveram o tempo de aula reduzido, pois os professores que tinham quatro aulas de sua matéria durante a semana, estavam tendo apenas duas. O que contribuiu para esse sentimento de não estar havendo mudança foi também a questão do material didático, pois já no segundo semestre não havia conseguido chegar para os alunos. Os novos livros que tinham sido analisados e escolhidos pelos professores, não chegaram em quantidade suficiente "também como nem todo o estudante faz o trajeto de buscar material na escola, eles não poderiam ter acesso a esses livros, e por isso continuaram com o que já tinham" (P4, 2021).

Desse modo, o que sobressaiu na fala dos professores e mesmo dos gestores, foi que o que vem ocorrendo é uma expectativa de retomada da implementação quando as aulas presenciais retornarem. Os professores, principalmente os que estavam no segundo semestre de implementação, em um momento em que a população já estava sendo vacinada e havia uma movimentação para a volta presencial, conta que tanto a formação, quanto às ideias de eletivas e itinerários formativos estavam sendo desenvolvidos pensando nessa volta.

Então acaba que se discute muito mais sobre o que vai ser quando a gente voltar no presencial, então tipo é um momento muito de preparação do projeto do que de fato uma resposta, um feedback dos estudantes sobre como está sendo o feed, o processo (P4, 2021).

Portanto, tendo sido pensado totalmente para um modelo presencial, ao precisar se adaptar para o Ensino Remoto Emergencial, não conseguiu cumprir a proposta inicial, mas continuou fazendo como propostas experimentais que servirão para quando a situação for normalizada.

3.1.4 Componentes eletivos

Questionados como estava o andamento das eletivas orientadas, os professores explicaram que com a diminuição do tempo de aula de suas disciplinas, as eletivas se tornaram o lugar de realocar a matéria que deixaria de ser dada, foi o modo que encontraram para que o aluno não ficasse defasado.

Houve uma frustração dos alunos com a escolha das eletivas, como havia um *marketing* bastante amplo sobre o poder de escolha do aluno no Novo Ensino Médio, todos esperavam cursar a matéria que escolheria, no entanto, não foi disponibilizado um sistema de escolha e a escola precisou criar maneiras de alocar os alunos fazendo com que muitos acabassem não ficando na Eletiva que escolheu. Houve relato de professores onde a escolha foi feita através de pequenos papéis que o estudante escrevia o que queria e os professores organizavam a divisão, caso de escola que não era o aluno que escolhia a eletiva, mas a turma toda, já que não tinham logística para alocar todos os interessados em turmas separadas, também escolas que estenderam a eletiva de seis meses para um ano devido a falta de sistema de escolha.

O estudante faz as eletivas onde eles “entre aspas” escolhem, aí aquelas que ele tem mais afinidade, aquelas que eles têm mais interesse, algo que também assim não foi 100% realidade porque a gente teve muitos estudantes que é, acabaram ficando nas eletivas, porque não tinha mesmo outra opção (P1, 2020).

Aos professores, coube o esforço de alocar matérias, principalmente as que são cobradas em vestibulares, dentro de eletivas para que os estudantes não fossem prejudicados nesse sentido. Também tiveram que ser compreensíveis com a queixa dos alunos devido a frustração com a escolha, ou a falta de escolha, das eletivas.

3.1.5 Projeto de vida

O Projeto de vida é uma eletiva orientada, que no Distrito Federal, embora o nome sugira que seja uma escolha, ela é obrigatória para todos estudantes nos três anos do Ensino Médio como um componente curricular específico dentro da carga horária do estudante.

A formação para a oferta do componente é oferecida pela EAPE em um curso de 180 horas. Não é exigida uma licenciatura específica para conduzir o componente, o professor que desejar conduzi-lo deve somente manifestar interesse e fazer a formação.

Segundo a BNCC, o projeto está pautado na formação integral do estudante, uma vez que a escola influencia no processo de tomada de decisões ao longo da vida, dessa maneira, se torna dever da escola auxiliar o estudante para se reconhecer enquanto sujeito social, construir e consolidar seu projeto de vida.

O projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constringer seus desejos (BRASIL, 2018, p.473).

Diferente dos demais componentes, o Projeto de vida é uma proposta nova em sua formulação, pois não é uma área de estudo sistematizada, teorizada, classificada e convencionalizada como uma área de conhecimento, é um espaço ainda em processo de desenvolvimento, que os gestores enxergam de modo bastante positivo e com muito potencial de crescimento.

Eu encaro o projeto de vida hoje como uma área de conhecimento que tá se desenvolvendo e é uma área transdisciplinar, uma área que tá, vamos dizer, integrando conteúdos e métodos e formas de várias disciplinas tanto da área de exatas, quanto da área de humanas [...] não dá pra dizer que projeto de vida é uma disciplina, mas que você pode criar várias disciplinas a partir dessa área, algumas disciplinas mais práticas, algumas disciplinas mais teóricas, conceituais, enfim, mas ainda tá desenvolvendo né, a gente ainda não tem, vamos dizer, uma demarcação entre o que é científico, o que que não é científico nessa área (G1, 2021).

A procura tá sendo grande, e a EAPE ainda não tá conseguindo formar todo mundo, como são os próprios professores que estão procurando [...] não vou dizer que é nossas meninas dos olhos [...] a gente não pode falar que é, se existe uma preferência maior por uma ou outra coisa, mas estamos dedicando muita atenção a isso, como diz a Base né, o protagonismo do estudante, ele tem que se conhecer, como é que ele pode ser protagonista se ele não se conhece, né? Então a gente vai ter que auxilia lo (G2, 2021)

Como algo que ainda está ganhando forma, a Secretaria está com um grupo de trabalho elaborando as diretrizes para o Projeto de vida, também fazendo uma formação para os orientadores educacionais, preparando-os para situações que possam surgir com os temas sensíveis levantados pelo componente.

Porque quando você trabalha com autocuidado, autoconhecimento, empatia, situações podem surgir. E, para que este estudante não fique desamparado, a gente tem o orientador educacional que vai saber como trabalhar também com este estudante e, de repente, precisar de apoio externo, de rede de apoio externo como o Conselho Tutelar, Secretaria de Segurança Pública, Secretaria de Saúde, pra que este estudante se sinta acolhido (G3, 2021).

O perfil do professor para ofertar o projeto de vida é bastante subjetivo, segundo uma das gestoras, o que é fundamental é que o professor acredite e concorde com o componente, aplicando uma reflexão pessoal sobre seu próprio projeto de vida.

Tem que passar por toda formação. Ele precisa entender situações que podem ocorrer, como lidar com elas, ele tem que ver seu próprio projeto de vida, se é isso mesmo que ele quer. Porque não adianta a gente colocar um professor pra trabalhar o Projeto de vida, sendo que ele não concorda, né?! Porque o Projeto de vida ele só faz se ele tiver aquele perfil (G3, 2021).

Entre os professores entrevistados, nenhum estava cursando ou tinha pretensão de ofertar o Projeto de vida, mas eles comentaram o componente, disseram acreditar que os professores irão se orientar fielmente através do livro didático que já vem estruturado. Uma professora relata conversas que teve com uma colega acerca da formação e se mostra preocupada com a falta de limites entre o que um professor pode trabalhar e o deveria ser explorado apenas com profissionais próprios da área.

Essa semana a gente teve uma coordenação e as meninas que fazem parte desse Projeto de vida estavam falando sobre o curso e reclamando que – isso no curso e não na disciplina – os formadores estavam explicando como fazer constelação. Constelação é uma prática da psicologia, que nem a psicologia reconhece como prática né. E eles fizeram aquilo ali com os professores de forma virtual, sem nenhum preparo, sem nenhum psicólogo... aí professor tava chorando, enfim... parece que foi algo muito bizarro, muito constrangedor [...] Como é que um professor de Química vai trabalhar com constelação, se nem um psicólogo pode trabalhar? É complicado (P2, 2020).

Um outro professor faz uma crítica bastante veemente ao componente:

Eu acho a ideia do Projeto de vida lamentável, eu acho assim quase que criminoso a existência do projeto de vida na educação por mim eu não daria nunca essa matéria [...] o risco disso cair como sendo uma ideologização terrível já é uma forma de estrutura de pensamento do indivíduo liberal ao extremo, pensar não mais a partir de um cidadão, mas pensar como um indivíduo, um investidor em si mesmo e toda essa lógica do *coaching* que tem por trás do Projeto de vida e a audácia, se não a arrogância de dizer que o jovem ele tem que sair da universidade tendo uma ideia do que vai fazer da vida, então

agora ele é senhor de si mesmo [...] eu acho que isso tende a gerar pessoas muito mais sofridas, pessoas muito mais angustiadas, pessoas muito mais neuróticas, pessoas que estão se culpando muito mais porque assim, não adianta você querer ensinar a pessoa a como gastar mil reais por dia se você não vai ter mil reais por dia para gastar e isso é triste (P5, 2021).

Há uma clara dicotomia no discurso dos gestores e professores acerca do Projeto de vida, para o primeiro grupo, um entusiasmo e muita expectativa com o componente, já no segundo, desconfiança e receio do que pode vir a ser. Como ainda não é um campo bem definido, o Projeto de vida parece estar sendo construído e é na disputa de sua construção que será definido o que é bem visto, mal visto, aceitável e não aceitável.

3.1.6 Eixo estruturante Empreendedorismo

A BNCC organizou os Itinerários Formativos em quatro semestres, sendo cada um orientado por um eixo estruturante: 1. Investigação Científica, 2. Mediação e Intervenção Sociocultural, 3. Processos Criativos e; 4. Empreendedorismo. Esse último eixo foi alvo de muitas críticas durante as discussões acerca da Base, para muitos professores o tema de interesse do mercado privado capitalista não era pertinente dentro da escola, no entanto, sendo um eixo descrito na BNCC, as Secretarias de Educação incluíram em seus currículos e as escolas tiveram que trabalhar com ele de alguma forma.

Para os gestores, a própria palavra "empreendedorismo" trás um significado prévio que não é bem aceito pelos professores, há certa resistência e uma associação direta a ideia de "ensinar o aluno a ser empresário", no entanto, embora haja a possibilidade de trabalhar com o viés do empresariado, a gestão tenta mostrar que o tema pode ser expandido e abordado de diferentes modos, como o empreendedorismo social e empreendedorismo sustentável, mas isso fica a critério da escola, cada uma decidirá como irá trabalhar o eixo.

Dependendo do enfoque que o professor vai querer trabalhar [...] não é que é algo imposto, e a Base não coloca dessa forma também, quando a gente fala empreendedorismo social, por exemplo, na nossa área, que eu sou de humanas né, então assim, como é que a gente pode colocar pra que o aluno possa empreender mudanças na sua sociedade, na sua cidade, na sua zona rural, será que se criar uma cooperativa, será se eles ajudarem a instruir os pais deles que aquela quantidade de agrotóxico faz mal não só a eles, mas a toda comunidade, então assim, a gente coloca esse empreender, nesse sentido né, você pode ter várias vertentes e aí vai depender se a escola... se aquela área de conhecimento acha que o empreender tem um outro viés (G2, 2021)

O empreendedorismo é a pesquisa, é a culminância dessa pesquisa, é o fechamento dum projeto, que pode ser na forma de uma empresa, que pode ser na forma de um startup, na forma de um TCC, na forma de um artigo. Tudo que é uma culminância é um empreendedorismo (G3, 2021).

Outro gestor fala do tema de modo mais crítico e analítico. Ele entende que o eixo está na Lei e por isso não pode ser simplesmente descartado. No papel que ocupa hoje como gestor ele diz precisar encontrar profissionais que falem sobre empreendedorismo e nesse momento se torna difícil fazê-lo, principalmente dentro da universidade, onde cursos como Administração não têm interesse em discutir temas ligados à licenciatura e os cursos de Ciências Humanas não saem da zona da crítica, se recusam a tornar-se propositivos e apropriar-se do espaço que passa a ser ocupado por instituições do setor privado com interesse mercadológico.

Então, como a gente tem pensado Empreendedorismo? Bom, primeiro as pessoas se recusam a pensar Empreendedorismo [...] E dentro da UNB, quem é que vai falar? É o departamento de administração, de economia, ou é as ciências sociais? [...] as ciências sociais quando fala de empreendedorismo só detonam, aí o que que acontece? O professor não vai ouvir a ciências sociais, o professor vai falar com o SEBRAE, professor vai falar com o SENAI, com o SENAC, então a gente tem professores que tão tendo contato com o empreendedorismo via SENAC, SENAI, SEBRAE [...] as pessoas têm um apego às palavras, fala assim, “eu não faço empreendedorismo, eu faço economia solidária”, tá certo, são coisas diferentes, mas que tal você aproveitar esse espaço e colocar economia solidária na educação básica? [...] Porque empreendedorismo na educação básica não tem definição ainda gente, não tem, então por exemplo, a autogestão, economia cooperativa, então o conceito de empreendedorismo na educação básica, ele não tá preenchido, ele tá em disputa, aí as pessoas falam assim, “ah, eu não quero saber de empreendedorismo” (G1, 2021).

A resistência dos professores apontada pela gestão vem de uma preocupação que passa pela questão do tema ser ainda pouco definido e estar aberto para ser trabalhado de diversas maneiras. Dependendo da escola e do professor pode ser guiado para um contexto mais voltado para entender as estruturas e os impactos das ações econômicas ou pode virar a propaganda capitalista de que é possível ser o próprio chefe e enriquecer dependendo de si mesmo, o que pode ser muito prejudicial na formação de adolescentes. Uma das professoras aponta que o tema precisa ser bem pensado para que a escola não proponha uma coisa e o aluno saia com outra.

Quando a gente pensa na nossa sociedade hoje, esse tema do empreendedorismo muita das vezes tá relacionado aí a uma péssima condição de trabalho, péssima condição aí de direitos que são negados né [...] eu fico assim pensando muito nessa questão da mediatização desse tema, o que muita gente espera, e o que realmente a gente enquanto escola, enquanto professor consegue oferecer aí de conteúdo prático mesmo aí para os nossos estudantes [...] qualquer trabalho que seja realizado, ele precisa ser realizado com muito cuidado[...] pra que a gente até mesmo assim não iluda o nosso estudante, pra que a gente não diga pra ele que as coisas são realmente assim, é, sendo que a realidade é assim uma face assim, muito cruel né, as condições do

empreendedor né, que a gente tem visto aí na realidade assim, tem sido assim bastante difíceis né (P1, 2020).

Já um outro professor demonstra entusiasmo com o tema e diz que irá trabalhar com seus alunos no próximo semestre trazendo a ideia do empreender para além do sentido usual de venda de mercadoria, mas empreender em outros aspectos da vida, com o sentido de atividade de engajamento, visão próxima a defendida pelos gestores entrevistados.

Eu acho que podem surgir coisas boas daí também, não acho que isso seja um problema por si só [...] não trazer algo exatamente que ele (estudante) realmente vá produzir alguma coisa que ele vá começar a vender nem nada assim do tipo [...] mas pensar a ideia do empreendedorismo talvez como uma forma de produção cultural, talvez pensar o empreendedorismo como uma forma de participação na sociedade uma participação em algum tipo de associação de bairro, associação de juventude, pensar no empreendedorismo mais em um caráter de atividade de engajamento vamos dizer assim do que necessariamente no sentido de mercadoria (P5, 2021).

Fica visível a preocupação dos professores com a entrada do tema na escola. Aqueles que não enxergam de modo tão negativo, trabalham em ressignificar o termo em razão da palavra ser ligada ao mercado financeiro e sua prática estimulada de modo muito romantizado pela mídia. Os gestores, por outro lado, tentam quebrar a resistência apresentando novos conteúdos que podem ser discutidos atrelando novas ações ao termo empreendedor, no entanto, as entidades que estão em parceria com a Secretaria e as escolas são justamente as do Sistema S²⁹, ligado aos grupos que impulsionaram a entrada do tema na BNCC e símbolo do interesse da iniciativa privada.

Dentro do curso de Projeto de Vida tem um módulo que trata sobre empreendedorismo, em que a gente tem uma parceria com o SEBRAE. E agora nós vamos ter o SEBRAE em parceria com a Secretaria de Educação, fornecendo um curso de MBA sobre empreendedorismo (G3, 20321).

De modo semelhante ao Projeto de vida, o eixo Empreendedorismo divide opiniões e críticas, como o trabalho a ser realizado nesse eixo depende do viés da escola, há as que levarão para um lado mais mercadológico do aprender a empreender, e há as

²⁹O termo Sistema S define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest).

Fonte: Agência Senado

que pretendem desenvolver o eixo em um pilar mais crítico, colocando a dificuldade, a autoexploração e a concorrência injusta do pequeno empreendedor com grandes empresas.

3.1.7 Atuação da Secretaria pelos gestores

Dentre os entrevistados, temos dois gestores trabalhando na Secretaria de Ensino Médio - DIEM e uma na Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação - EAPE. Por estarem participando diretamente da reforma, esses setores se vêm bastante engajados e desempenhando um papel ativo na operacionalização do novo modelo de Ensino Médio, mas apontam que nem toda a Secretaria está na mesma sintonia, principalmente devido à constante troca de pessoal. É apontada uma heterogeneidade de perspectivas e de atuações na reforma, por ser um órgão que trata de muitos assuntos, as atividades acabam por não ocorrer de forma integrada, então nem sempre todos os setores olham para a mesma direção, às vezes eles brigam e às vezes ocorrem falhas na comunicação.

Troca muito, e ai toda vez que troca gente em algum setor, a gente tem que apresentar tudo do zero, quando troca secretário é uma luta pra você tentar apresentar o que a diretoria de ensino médio tá fazendo e os secretários são os representantes de cargos políticos né, eles não são, necessariamente preocupados com a sala de aula, eles são preocupados com questões políticas (G1, 2021).

Outra gestora caracteriza a implementação como democrática, ela lembra que o currículo foi aberto para consulta pública e que foram feitas plenárias, onde professores foram convidados a participar, mas afirma que não foram tão presentes.

Nós tentamos englobar de todas as formas a rede de uma forma geral né, tivemos mais participação, alguns momentos, dos professores da UNB, do que propriamente dos professores daqui da nossa rede, aconteceu em alguns casos né, mas a gente chamava eles pro debate (G2, 2021).

Essa fala contrasta com a dos professores que disseram estar desmotivados em participar das consultas por não se sentirem ouvidos e entenderem que a participação serviria apenas como uma estratégia para legitimar a gestão como sendo democrática.

Já na visão dos professores, houve o reconhecimento do trabalho de alguns setores dentro da Secretaria e crítica a outros. Além do apontamento de algumas condutas que os professores não concordaram:

Tem alguns setores que são extremamente burocráticos [...] mas em outros setores nós somos muito bem-ouvidos, eles recebem as críticas e fazem as reuniões quantas vezes nós precisamos. Eu acho que, de uma forma geral, eu gosto muito desse pessoal que está na frente desse projeto, apesar de não acreditar que ele vá pra frente, mas eu acho que eles estão engajados em fazer dar certo(P2, 2020).

Podemos resumir em três principais pontos as críticas dos professores a atuação da Secretaria: 1. Falta de rapidez para direcionar as aulas para o sistema remoto quando percebeu que a pandemia não acabaria tão cedo; 2. Percepção de que a implementação da Reforma do Ensino Médio ficou em segundo plano em detrimento da implementação do Ensino Remoto; 3. Ausência de apoio e articulação na implementação da Reforma, o que delegou à escola e aos coordenadores a tarefa de criar soluções de acordo com as demandas surgidas. Uma das professoras conta que a escola vem se articulando para resolver os problemas, eles dependem da disposição de professores e dos coordenadores para articular conhecimentos de forma colaborativa "mas isso a nível de secretaria da educação assim, eu percebo que o apoio é nulo" (P1, 2020).

3.1.8 Dúvidas e dificuldades

A questão comum que aparece como dúvida e dificuldade entre gestores e professores é a parte burocrática, com ênfase em como preencher o diário de classe e como avaliar os objetivos de aprendizagem. O Diário do novo modelo de Ensino Médio não é contemplado no sistema que era registrado o antigo I-Educar. Os gestores reconhecem a necessidade de um sistema de gestão acadêmica que consiga registrar as informações necessárias para uma melhor organização das atividades escolares.

A gente tem que ter um sistema de gestão acadêmica que dê conta de registrar, por exemplo, a quantidade de eletivas, que vai surgir, a infinidade de casos que isso vai gerar em termos de transferência do estudante, em termos de adaptação de estudo...É então assim, o nosso problema aqui no DF é tecnológico, a Secretaria de educação não tem um sistema que dê conta de escriturar o Novo Ensino Médio (G1, 2021)

Essa questão do sistema que a gente não tem é o que nos dificulta demais, sabe. Essa questão de sistema, a quantidade que nós temos de formadores também ainda na EAPE ainda é pequena, né. E, enfim. Acho que é o principal problema que eu visualizo é essa questão do sistema. Porque eu me coloco agora como se eu estivesse na sala de aula. Como é que eu iria trabalhar a avaliação desse estudante? Como eu vou trabalhar se eu não tenho um sistema? (G3, 2021)

A falta de um sistema de gestão não é um problema novo, um dos gestores conta que há três anos que os professores pedem que haja um sistema mais rebuscado, no entanto essa é uma questão que para ser resolvida precisa da tomada de decisão de

instâncias superiores, que por estar distante da sala de aula não compreendem a importância da demanda e sua urgência.

A gente precisa que os decisores percebam isso, só que muitas vezes eles não tão pensando na sala de aula, eles estão pensando é, em outras coisas que não a sala de aula, quem tá em nível de secretário, subsecretário, não tem como pensar a sala de aula, entendeu? Quem pensa a sala de aula são os técnicos, que somos nós, porque a gente também está professor, muitas vezes quem tá lá na alta gestão não é professor (G1, 2021).

Sobre as dificuldades, os professores reclamaram de falta de orientação técnica. Quando a carga que antes era para uma disciplina foi dividida entre o componente curricular e a eletiva, não foi passado aos professores quais conteúdos deveriam ser ministrados e quais deixariam de ser, desse modo, os professores tiveram que escolher por conta própria o que poderia ser entendido como essencial. Também na divisão do conteúdo para cada ano não havia orientação, ficou a cargo do professor decidir o que ministrar em cada um: "Então é a primeira grande dificuldade é: quais são os conteúdos, porque no currículo fala os eixos temáticos, mas aqueles eixos eles tanto podem servir para primeira, segunda ou terceira séries" (P1, 2020).

A avaliação também foi mencionada como uma grande dificuldade, pois diferente do antigo modelo de notas, o atual passou a ser feito por conceito, um modelo mais complexo e com análises qualitativas aprofundadas que demanda maior tempo e análise individualizada do aluno pelo professor. Também levantam a questão da falta de um sistema para organizar as informações, o que torna mais difícil a elaboração dos registros.

Tem sido assim bastante desgastante [...] o Diário, ele está sendo bem é... vamos dizer assim, bem amador, tá sendo a partir de um Excel [...] precisa fazer manual então tem sido muito trabalhoso mesmo (P1, 2020).

Isso já era pra tá no sistema, e foi uma promessa do início lá, que eles renovaram. Ah! vai sair, vai sair, nunca saiu, que é integração do novo ensino médio com o... com o sistema do I- Educar que a Secretaria tem, pro segundo e terceiro ano, é, então assim, acho que tem é, muito vacilo, teve muito vacilo (P3, 2020).

Outro ponto ainda referente ao Diário foi a dificuldade de analisar aspectos subjetivos do aluno. Os professores disseram que reclamaram, fizeram reuniões e pediram a mudança do Diário, pois não viam sentido em fazer uma avaliação tão complexa e enfadonha com tão pouco conhecimento dos alunos, tanto por ser primeiro ano, e os alunos novos na escola, quanto pela situação de Ensino Remoto que distanciou os professores dos alunos.

Eu tenho que analisar coisas do tipo, se o aluno tem capacidade emocional de lidar com dificuldades, eu tenho várias outras coisas, se eu não me engano são 30 características que eu tenho que analisar individualmente, todas relacionadas a essa questão emocional, psíquica, psicológica dos alunos sem conhecer o aluno né, que é aluno do primeiro ano [risos] e no ensino remoto (P2, 2020).

Não há ainda um modelo de como avaliar e por isso os professores acham confuso e nebuloso, têm dúvida de como fazer a avaliação semestralmente, dado que no antigo modelo era bimestral.

É um processo de avaliação semestral e mais do que nunca ele exige que seja de maneira formativa, o que acaba sendo um problema, porque pra uma avaliação formativa, você precisa de um feedback dos estudantes que seja rápido e nem sempre esse feedback acontece (P4, 2021).

Embora a escola tenha discutido a avaliação dada por dimensão, não fica claro para os professores como essa questão se dará na prática.

Então, toda questão de notas de avaliação, de significados, notas, etc, está posto, foi discutido pelo colégio que a gente vai tratar de dimensões, mas como essas menções vão realmente ser construídas me parece que acabou sendo mais uma vez simplesmente o critério numérico (P5, 2021).

A falta de um sistema de gestão para acompanhar o que as escolas vêm fazendo, quais eletivas estão propondo, como os alunos estão sendo distribuídos na parte diversificada dificulta o trabalho dos gestores, enquanto um Diário muito complexo e ainda manual faz com que o trabalho dos professores seja enfadonho e confuso.

3.1.9 Ensino Remoto Emergencial

Ensino Remoto Emergencial foi o nome dado à modalidade adotada durante a pandemia, onde os professores utilizavam o ambiente virtual de aprendizagem Google Classroom para ministrar aulas síncronas e assíncronas, disponibilizar material de estudo e fazer avaliações.

Os professores ressaltam o papel da escola em não deixar que os alunos se dispersassem quando as aulas presenciais foram suspensas, eles apontam uma demora na reação da Secretaria em estabelecer o modelo remoto e por isso o protagonismo da escola nessa questão. No entanto, logo quando iniciaram as conversas online perceberam a falta de condições dos estudantes, seja com o aparelho, seja com o acesso a internet ou mesmo a falta de autonomia para acompanhar o modelo.

A escola ela teve uma iniciativa desde do primeiro dia, independente da Secretaria, de não deixar os alunos se dispersarem, então a gente parou no dia onze de março, no dia doze a gente continuava conversando com eles através do Google sala de aula [...] e aí a gente foi perceber que, cara a maior parte dos alunos não têm condições de acessar, sabe? Não tem o equipamento, não tem o computador, não tem um celular e se tem, não tem a rede, ou não tem ambos, então é, a gente ficou bem amarrado (P3, 2020).

Sobradinho II é um área que recebe pessoas muito carentes, então a gente tem turmas a... até a divisão das turmas foi pensada em quem tem acesso a um computador, a uma internet de qualidade e quem não tem acesso a um computador e uma internet de qualidade, então tem, algumas turmas são cheias de pessoas que não têm acesso, então eu imagino que, a eletiva que é oferecida pra algumas turmas não.... não recebe ninguém, não recebe respostas (P4, 2020).

Uma solução encontrada para que estudantes que não tivessem acesso a internet pudessem estudar foi a disponibilização de atividades impressas, elas eram elaboradas pelos professores e organizadas no formato de um caderno, eram retiradas na escola pelo aluno ou algum responsável e depois devolvida aos professores. Essa dinâmica ocorria a cada dois meses quando um novo caderno era disponibilizado. Sobre essa prática foram apontadas duas dificuldades, a primeira foi relacionada ao trabalho que o professor tinha para disponibilizar a matéria online e impressa que era exaustivo e às vezes apenas para constar, a segunda, a falta de interatividade com o aluno que impedia um feedback sobre as atividades, correção dos itens com o aluno e, conseqüentemente, a perda de um processo formativo importante.

Existe um *delay* muito grande entre você mandar o caderno de atividades, a coordenação entregar para os alunos de fato, e depois receber esse caderno, então a gente recebe eles em mãos né. É um pro...é um trabalho, é um processo muito demorado que não possibilita respostas rápidas, não possibilita inclusive é... feedback (P4, 2021).

Você ter que produzir um material impresso e ainda assim sai com pouca qualidade, por mais que você tente alguma coisa ele vai sair com pouca qualidade e você vai acabar mais uma vez tendo um trabalho exaustivo em algo que você não vai ver nada dele, ele está somente sendo colocado ali para constar [...] Um excesso de trabalho que não chega em muitos lugares, né. Não chega em muitos alunos, acaba não tendo o impacto (P5, 2021).

A sobrecarga tanto dos professores quanto dos alunos foi bastante colocada nas falas dos professores, com destaque para uma decisão de que em todas as aulas deveria haver uma atividade para contar como presença, então além da produção do conteúdo o professor deveria disponibilizar uma atividade que a realização teria como contrapartida a marcação de presença no Diário. Segundo a professora de Filosofia: "foi bastante desgastante que toda aula tem que ter uma atividade, um exercício né, é condicionado a

uma avaliação, então isso realmente gerou uma sobrecarga assim muito grande" (P1, 2020).

Uma questão central foi a baixa participação dos estudantes nos ambientes virtuais de aprendizagem, seja devido a falta de acesso à internet, a falta de ferramentas como computador e celular, a falta de um espaço apropriado para estudo ou mesmo por não ser comum aos alunos de ensino médio a autonomia para estudar e organizar o tempo para executar as atividades dentro de casa. Por essas razões mais gerais, e também outras que podem ser específicas a cada realidade, os professores apontaram o "sumiço" dos alunos das plataformas de aprendizagem.

Eu tenho uma média assim de, das turmas de primeiro ano que deveriam corresponder a um total de cento e oitenta alunos, aproximadamente eu tenho aí uma média assim de oitenta estudantes ali participando, nos momentos que a gente tem de plantão ali online, uma média de cinco estudantes participam, nas eletivas uma média de um, dois estudantes participam, então é essa realidade né do, do novo ensino, e aí é por conta da pandemia (P1, 2020).

No fim, os professores veem o Ensino Remoto Emergencial como algo que não deu certo, eles destacam que os alunos não participaram e não aprenderam e que o esforço dos professores foi para cumprir burocracia, mas com a pouca participação dos estudantes e com a sobrecarga de tarefas, uma efetiva aprendizagem não foi possível.

Uma frase que às vezes eu até repito para os alunos é que o problema não é sofrer, o problema é não arrumar sentido no sofrimento, então a minha dificuldade com o Ensino Remoto, para mim, pessoal, é fazer algo que eu não vejo resultado, me esforçar muito para produzir uma série de conteúdos que eu tô patinando e não estou indo para lugar nenhum na maioria das vezes (P5, 2020).

Os gestores também reconhecem as dificuldades do Ensino Remoto Emergencial, principalmente no primeiro semestre em que foi implementado.

O primeiro momento eu fiz uma pesquisa com os professores [...] nós temos assim uma resposta negativa né, os professores se sentindo ali com dificuldades pra trabalhar de uma forma geral, o aluno que não tem internet [...] um choque, o aluno sumia, então assim, no primeiro momento não foi positivo (G2, 2021).

Em suma, ficou visível que a dificuldade em relação à implementação da reforma do Ensino Médio foi bastante elevada, pois não se tinha os alunos, figura central para a reforma e o acompanhamento que os gestores fariam das escolas piloto ficou comprometido, em especial, o contato com a comunidade escolar externa que não aconteceu.

A gente não tem um mapeamento de tudo que tá acontecendo, a gente só tem informações a partir do que a gestão fala, a gente, por exemplo, precisa entender o ponto de vista do aluno, o ponto de vista do estudante, o ponto de vista do pai, o ponto de vista dos outros profissionais da educação e isso, o trabalho a distância né, o trabalho remoto impediu (G1, 2021).

a gente tem trabalhado muito com o futuro, sabe assim, o futuro do momento que a gente vai voltar, se fala muito do momento que a gente vai voltar assim, a expectativa é muito grande que agora é o momento de trabalho, de desenvolvimento do projeto, pra quando a gente voltar vai dar tudo certo, então existe muito essa expectativa (P4, 2021).

Diante das inúmeras mazelas trazidas pela pandemia e a pouca efetividade de um Ensino Remoto Emergencial, o que se trabalha atualmente é com o futuro, os planos que foram executados parcialmente ou adiados deverão voltar junto com a volta presencial dos alunos à escola.

3.1.10 A tecnologia na sala de aula

Embora tenha havido uma gama de problemas relacionados ao uso da tecnologia nos estudos, principalmente concernente a falta de acesso, um ponto levantado pelos professores e gestores quanto a necessidade emergencial do uso de ambientes virtuais foi o avanço do aprendizado acerca do uso das plataformas digitais, tanto dos professores quanto dos alunos. Houve relatos de dificuldades não por falta de instrução, mas pela recusa de professores em se adaptar "a gente se deparou no início, apesar de muitos colegas já usarem o Google Sala de Aula, mas muitos professores com dificuldades, porque não aceitavam" (P3, 2020). Também aqueles que tinham dificuldade por não terem sido inseridos no mundo digital e possuírem uma tradição mais manual precisaram iniciar, de forma abrupta, esse novo modo.

E a gente pensa que o professor não tem dificuldades, mas tem[...]Principalmente professores que trabalharam a vida inteira com diário de papel, gente! Como é que o professor que trabalhou a vida inteira com diário de papel aí ele é bruscamente inserido neste contexto de aulas remotas, né?! [...] As pessoas falam assim, "como pode não saber?". Pode. Pode, sim. Ele trabalhou a vida inteira de uma forma, então, de repente, o novo pro professor, novo pra qualquer um de nós, viu (G3, 2021).

Outros relatos foram de otimismo, a aprendizagem dos professores e alunos no uso das plataformas é vista como um grande avanço.

Em relação ao ensino remoto [...] eu acho que foi válido, foi válido o ensino remoto, assim, é uma coisa que não muda é... até falando pros meninos que eu to no estágio da geografia comigo agora, que é muito legal que eles estão

acompanhando e participando das aulas no Google Meet comigo pra eles verem, porque isso vai ser a realidade deles (P3, 2020).

Essas tecnologias fizeram os alunos também dar um avanço rápido em relação a conseguirem se conectar, conseguirem falarem com os colegas, nós temos que analisar ainda o salto qualitativo que os próprios professores tiveram né, muitos professores não estavam habituado às tecnologias mesmo, falava, como é que eu dou uma aula, como é que é o Meet, como é que eu entro numa reunião? [...] professores que não tinham o menor contado com essas tecnologias, então a gente a dar a formação, a gente pensava sempre na formação utilizando metodologias ativas, então a gente falava pro professor, vamos fazer um jambo, vamos fazer um quizzes, então nós lançamos pros professores na plataforma, obviamente que eles fazendo com a gente aqui na formação, é, nós demos várias formações, a EAPE deu como trabalhar com essa tecnologias, nós tivemos mais de 30.000 acessos Doralice, nesses encontros, porque o professor sentia essa necessidade, então assim, nós não, eu acho que nós, não só Brasília, mas o Brasil, o mundo (G2, 2021).

A Secretaria ainda conta que cursos disponibilizados pela EAPE que ensinam a utilizar ambientes virtuais de ensino passaram a ser mais acessados pelos professores. Ainda, foi incluído em edital de contratação de novos professores conhecimento em Google Sala de Aula.

3.2 As entrevistas e Bernstein

Existe uma diferença visível entre a leitura dos professores e dos gestores sobre aspectos de uma mesma questão, o que pode ser entendido pela diferença na função discursiva e na localização hierárquica, dentro do que Basil Bernstein denomina como o campo de controle simbólico. Para Bernstein, o sistema educacional está dentro do campo de controle simbólico, este campo, junto com a função discursiva e a localização hierárquica define a construção da ideologia e, conseqüentemente, do discurso dos agentes (BERNSTEIN, 1996).

O autor chama os agentes com função administrativa dentro do setor público de agentes executores e os professores como agentes reprodutores. O termo reprodutor, não está ligado à ideia tradicional de educação onde o professor reproduz conteúdo, mas refere-se a sua função no campo do controle simbólico, considerando que as regras vêm hierarquicamente acima de sua autoridade, restando como atribuição que as cumpra, neste caso, reproduzindo o discurso das classes dirigentes; o que não impede de fazê-lo de modo crítico ou mesmo criar uma oposição, o que Bernstein chama de oposição no interior da variável dominada, que pode ocorrer no chão da fábrica, ou neste caso, na sala de aula.

No campo do controle simbólico há o importante papel dos agentes dominantes que regulam os meios, os contextos e as possibilidades dos recursos discursivos através

dos códigos discursivos, esses agentes encontram-se concentrados na figura do Estado, pois é ele quem define e articula, através de seus princípios dominantes, as relações estruturais entre os campos de produção e do controle simbólico, definindo-lhes os graus de autonomia relativa.

No caso da reforma do Ensino Médio, a não participação dos docentes na elaboração da BNCC e a tomada deste espaço pelo campo econômico, no papel das organizações e fundações não deixou espaço algum de autonomia para os gestores escolares e professores. Já no processo de elaboração do Currículo em Movimento e na implementação, o espaço de autonomia dos agentes foi pouco e dos professores quase que inexistente.

A questão da divisão das funções serve para analisarmos as discussões acerca da BNCC e a elaboração do novo Currículo do Ensino Médio do DF. O Estado em sua figura de detentor do poder do discurso, sofre influência das relações existentes dentro do campo, portanto a participação dos professores nas primeiras discussões foi forte, mas havia outras forças, principalmente do campo de produção, disputando essa influência e ganhando espaço.

No âmbito do Distrital, os gestores, na função de agentes executores precisam trabalhar a partir do discurso que foi gerado pelos agentes dominantes, para isso, precisam reproduzir esse discurso, o que exemplifica essa condição é que embora não haja logística e não ocorra na prática a escolha de matérias eletivas pelos alunos, a afirmação de que os alunos têm poder de decisão e escolhem as matérias que querem cursar são presentes.

O componente Projeto de vida e o eixo estruturante Empreendedorismo, foram os temas que causaram grande estranhamento ao entrarem no sistema escolar, acredito que pelo fato de serem as mudanças mais inéditas e sem ainda um formato bem definido. Na fala dos gestores, esses espaços estão em construção e ganharão forma na medida que forem sendo apropriados e trabalhados, é dentro desse processo que ocorre a construção dos significados e das falas, separando as que serão entendidas como significados relevantes e falas legítimas e as que serão irrelevantes ou ilegítimas.

O código deve gerar princípios para a criação e produção das relações especializadas dentro de um contexto, entendido aqui quanto ao enquadramento. A construção do código dentro do contexto perpassa as instâncias de poder, disputa, legitimação e controle. Por isso, há uma preocupação de quais grupos irão se apropriar da construção do Projeto de vida, professores que irão estudar e desenvolver cientificamente o tema ou grupos de informações não científicas de ideias motivacionais ou religiosas?

Quem irá se apropriar do Empreendedorismo, grupos com viés puramente economicista ou grupos com o olhar crítico, amplo e mais humanizado sobre o tema? Os professores temem as consequências de uma má formulação e uma mensagem mal passada aos alunos, os gestores são mais entusiastas e a despeito da crítica dos professores, afirmam ter uma boa aceitação da comunidade escolar.

O código gera princípios para a criação e produção das relações especializadas dentro de um contexto (enquadramento). Sendo importante salientar que a mudança no enquadramento produz mudança na prática pedagógica. Vemos nessa reforma o papel das disciplinas escolares passando de um forte enquadramento, com metodologia, limites e linguagem bem definidas, para um enquadramento fraco, onde a finalidade, entendida quanto objetivo de aprendizagem, se torna mais importante que o processo e o conteúdo, os professores, por sua vez, têm dúvida de quais matérias de seus componentes (antiga disciplinas) devem trabalhar na Formação Geral Básica e quais devem ser deixadas de ser trabalhadas ou mesmo alocado em um componente eletivo.

Outra questão da reforma bastante criticada foi o fato de a oferta dos Itinerários Formativos não serem todas obrigatórias, a escola deve ofertar, no mínimo, dois dos cinco possíveis. Essa condição deverá afetar as escolas que atendem uma população mais vulnerável e podem ter dificuldade na contratação de professores. Enquanto as escolas com maiores recursos, em grande parte, centrais e que atendem as classes médias, poderão ofertar os cinco itinerários, aquelas com menores condições poderão ficar limitadas a apenas dois. Considerando que a maior parte dos vestibulares acarreta pesos diferentes a depender da área do curso que se deseja fazer, as escolas que não ofertarem itinerários de Ciências da Natureza, por exemplo, terão alunos defasados para cursos dessa área que somam mais pontos no vestibular.

Neste caso, Bernstein é um autor que faz uma análise crítica do currículo e do processo de escolarização, colocando em questão o papel da educação na reprodução cultural das relações de classe e evidenciando que a pedagogia, o currículo e a avaliação são formas de controle social. O regulador desse controle é o código, na medida que posiciona os sujeitos relativamente às formas dominantes e dominadas regulando propensões, identidades e práticas (MAINARDES, STREMEL, 2010). O que nos leva a pensar se essa modificação instalará novamente as práticas da escola dualista; menos itinerários e mais profissionalização para as classes populares, todos os itinerários e preparação para o ensino superior para as classes dominantes.

Tratando de desigualdades, não podemos deixar de falar do Ensino Remoto Emergencial, onde a falta de condições dos alunos para estudar no formato, escancarou a diferença de condições, oportunidades e acesso que temos no país, seja pela falta de recursos tecnológicos, pela falta de um espaço adequado, ou mesmo pela falta de domínio da tecnologia ou autonomia para estudar sem a cobrança presencial de um professor.

Os agentes de controle simbólico podem atuar no campo da produção ou em agências que se especializam em controle simbólico, como a educação. "Mas independentemente de onde esses agentes de produção estão localizados, suas práticas estão diretamente relacionadas com os meios, os contextos e as possibilidades dos recursos físicos" (BERNSTEIN, 1996, p. 191).

Portanto, retirando a prioridade de agenda da implementação da reforma do Ensino Médio, a Secretaria se voltou para tentar resolver a questão da falta de acesso dos estudantes ao ensino durante o período não presencial, limitados aos recursos, trabalharam como podiam caindo na sobrecarga dos professores produzindo atividades impressas e gerando uma nova diferenciação entre os que acessam as aulas remotas e os que fazem atividade impressa.

Ainda sobre a limitação de recursos, há a falta de um sistema de gestão escolar capaz de dar conta do novo modelo de Ensino Médio, o que sobrecarrega os professores com diários manuais e dificulta o trabalho dos gestores no gerenciamento de componentes ofertados pelas unidades escolares, motivo de crítica tanto dos professores quanto dos gestores, tendo em conta que para a instalação desse sistema de gestão é necessária ações dos agentes das classes dirigentes.

No modelo de reprodução do código de Bernstein, a consciência dos agentes dirigentes são formadas, mais provavelmente, pela produção enquanto a educação regula a conduta, já na classe de controle simbólico, onde estão localizados os agentes educacionais e cognatos, a consciência dos membros é diretamente constituída pela modalidade de educação e indiretamente regulada pela produção. Consciência e conduta regulados por princípios diferentes podem explicar a dificuldade de compatibilização da urgência e necessidade da demanda desse sistema de gestão.

Considerações finais

Este estudo buscou discorrer acerca da implementação da reforma do Ensino Médio no Distrito Federal, a partir do ponto de vista dos professores que atuam nas escolas piloto e dos gestores envolvidos no processo. Para compreender o cenário que se dá essa implementação, passamos por rever como a aprovação do chamado "Novo Ensino Médio" ocorreu na esfera política federal, quais os grupos de interesses envolvidos e quais as justificativas para uma reforma às pressas dentro de um governo com pouca legitimidade social.

Neste caminho vimos como a reforma chegou ao Distrito Federal, com a necessidade de mudanças nos documentos normativos locais, com destaque ao Currículo em Movimento. Desde as consultas públicas e fóruns para a discussão do Currículo, onde os professores embora enviassem propostas para o texto, disseram não se sentir ouvidos e por isso desmotivados a participar, os gestores, por outro lado, entende que chamaram e criaram espaços para debate, mas que em alguns momentos a participação dos professores foi pequena.

Na capacitação dos professores oferecida pela EAPE, os gestores apontaram certa resistência de alguns professores a se adaptar ao novo modelo, mas em geral, os treinamentos ocorrem bem, tendo sido até facilitado devido aos cursos serem remotos, diminuindo problemas com locomoção dos professores.

No início da implementação, ainda em modo presencial, os gestores contam que a comunidade escolar estava entusiasmada, e a despeito de alguns problemas pontuais, os planos corriam bem. Os problemas apontado pelos professores, foi a complexidade do Diário de classe e a falta de um sistema para o aluno escolher a matéria eletiva que deseja cursar, além de não saber qual conteúdo deveria ser dado para cada ano, considerando que o tempo de aula havia diminuído e precisava ser definido o que sairia e o que continuaria e em qual semestre cada um dos objetivos de aprendizagem seriam trabalhados.

O projeto de vida foi um componente bastante discutido, por não se saber ao certo qual o viés será trabalhado, ele é entendido como um componente ainda em construção, no sentido de que ganhará corpo conforme for sendo trabalhado. Não existe uma

licenciatura específica para lecionar o componente, basta que o professor tenha interesse e faça a formação, os professores têm algumas ressalvas por não saber se ele pode ser ministrado de maneira a individualizar o estudante, colocando sobre ele a responsabilidade por seu futuro, sem fazer uma análise crítica da realidade social em que o aluno está inserido.

Esta ressalva também é encontrada no eixo estruturante Empreendedorismo, os professores falam da importância de não iludir o aluno vendendo o sonho do empreendedor de sucesso, mas que seja mostrado de modo crítico a situação do empreendedorismo no país. A gestão fala sobre o tema ser mais amplo e embora trate do empreendedorismo econômico, pode trazer temas como desenvolvimento sustentável e empreendedorismo social, é um campo que estará em disputa e terá o viés de quem se apropriar, seja profissionais com visão humanista, que entende o eixo no sentido mais amplo do que a economia neoliberal, ou profissionais economicista e que podem apresentar um caminho estreito sobre empreendedorismo, regado por discursos motivacionais e que no fundo, invisibilizam as estruturas sociais e as dificuldades de agenciamento dos indivíduos dado a ampla desigualdade social e econômica no país.

A maior dificuldade na implementação certamente foi o período de Ensino Remoto Emergencial devido a pandemia da Covid-19, os professores se mostraram bastante aflitos com a falta de participação dos estudantes no ambiente virtual de aprendizagem, eles apontaram sobrecarga deles próprios e dos alunos, além da falta de estrutura e material adequado para estudar em casa. Está constatação dos professores é feita também pelos alunos das escolas piloto, como mostra o resultado de uma pesquisa desenvolvida no DF pelo Observatório da Educação e do Ensino Médio (ObEM)³⁰: "os discentes têm enfrentado dificuldades no que se refere às condições materiais de estudo em casa (uso compartilhado de smartphones e falta de espaço apropriado para estudo, entre outras), causadas pela situação de ensino remoto" (PORTUGAL et al, 2021 p. 51). Os professores alegam não achar viável seguir com a reforma nessas condições considerando também que gestores que trabalhavam com prioridade na reforma tiveram que definir o ERE como nova prioridade, restando a continuidade da reforma a cargo de dirigentes e coordenadores das unidades escolares.

Uma dificuldade apontada tanto pelos gestores quanto pelos professores foi a falta de um sistema de gestão acadêmica que suporte o novo modelo, para que os gestores

³⁰ Grupo de pesquisa cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), composto por professores(as) de diversos institutos e departamentos da UnB.

acompanhe as atividades desenvolvidas em cada escola, que o Diário de classe seja automatizado e que os alunos tenham um sistema para escolher suas matérias eletivas, no entanto, essa questão está relacionada a decisão de agentes hierarquicamente superiores.

A análise de trabalhos publicados sobre a temática da reforma mostrou intenções mercadológicas e consequências não desejáveis, como aumento da desigualdade educacional no país. Com a análise das entrevistas a partir de Basil Bernstein, analisou-se como o discurso chega na sala de aula sofrendo influência da posição, localização, orientação da ideologia e da conduta dos agentes localizados no campo de controle simbólico.

Em suma, a reforma vem ocorrendo, em algumas escolas já vigora o novo modelo, em outras a implementação foi parcial, acredita-se que a mudança ocorrerá de fato, com a volta das aulas presenciais. Em 2022 não apenas as escolas piloto, mas toda a rede do DF deverá estar no novo modelo, fazendo-se necessário que pesquisadores continuem desenvolvendo estudos e acompanhando como essa reforma se dará em sala de aula, seu efeitos a curto, médio e longo prazo.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 02 mar. 2021.

_____. Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. Brasília: 2017.

_____. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 1.432, de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 abr. 2019. Seção 01 p. 94.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Tendências demográficas: Uma análise da população com base nos resultados dos censos demográficos 1940 e 2000. Estudos & Pesquisas: Informação geográfica e socioeconômica, Rio de Janeiro, 2007. Acesso 20. set 2021 <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv34956.pdf>

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BONI, Valdete. QUARESMA, Sílvia, J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevista em Ciências Sociais. **Em Tese: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC** Vol. 2 n. 01 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80

CASAGRANDE, A. L., ALONSO, K.M., Sistema econômico, direitos sociais e escolas desiguais: reflexões sobre a reforma do ensino médio. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE**. Rio Grande do Sul, v. 35, n.03, p. 961-979, set/dez. 2019.

CIGALES, Marcelo, P.; ASSIS, Doralice, P.; FIGUEREDO, Lucas, S.; QUEVEDO, Guilherme, H.C. Reforma do Ensino Médio e Educação Remota: o que pensam os(as) estudantes do Distrito Federal? **Revista Novos Rumos Sociológicos**. Pelotas, v. 08, n.14, p. 65-89, 2020.

CIGALES, Marcelo; GREINERT, Diego. O debates sobre o Currículo de Ciências Sociais: da Lei 11.684/2008 a BNCC/2018. **Revista Espaço do Currículo (online)**. João Pessoa, v.13, n.2, p. 235-50, maio/agos 2020.

CIGALES, Marcelo; SILVA, Ileizi. Ensino de Sociologia no Brasil: Entrevista com Ileizi Silva. **Revista Em Aberto (INEP)**, Brasília, n.111, v.34 p.167-183, maio/agos, 2021.

DISTRITO FEDERAL. Currículo em movimento do Novo Ensino Médio versão definitiva. Secretaria de Educação do Distrito Federal. Brasília, DF. 2020h. Disponível

em <http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/08/Curriculo-em-Movimento-do-Novo-Ensino-Medio_fev21.pdf> Acesso em: 10 mai. 2021.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, n. 24, p. 213-225. Paraná, 2004.

ESQUINZANI, R. S., SOBRINHO, S. C., O retrocesso da reforma do Ensino Médio, a BNCC, o neoliberalismo educacional e a marginalização dos institutos Federais-IFs. **Inter-Ação**, Goiania, v. 45, n.1, p.151-168, jan/abr. 2020.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 38, nº. 139, p. 385-404, abr.-jun., 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302017000200385&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 28 ago. 2018.

_____. Dos embates por hegemonia e resistência no contexto da reforma do Ensino Médio, **Revista Trabalho Necessário** v.17, n. 32, jan-abr, p.114-131, Rio de Janeiro, 2019

FORQUIN, Jean-Claude, As abordagens sociológicas do currículo: Orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação e realidade**, 21 (1), p.187-198, jan/jun. Rio Grande do Sul, 1996.

FURTADO, Renan Santos. SILVA, Vitória Andrade. A reforma em curso no Ensino Médio Brasileiro e a naturalização das desigualdades escolares. **Revista e-Curriculum**, v.18, n.1, p.158-179, jan-mar. São Paulo, 2020.

GATTO, Carmem Isabel, **O processo de definição das diretrizes operacionais para a educação de jovens e adultos** : participação democrática das agências do campo recontextualizador oficial. 2008. Tese (Doutorado), pedagogia, Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2008.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Lei nº 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do ensino Médio, **Ensaio: avaliação e política pública em Educação**, Rio de Janeiro, v.28, n.108, p. 579-598, jul./set. 2020

KUENZER, Acacia Zeneida, Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciências & Saúde Coletiva**, v.25 p.57-66, Curitiba-PR 2020.

LOTTA, Gabriela Spanghero; BAUER, Marcela; JOBIM, Rita; MERCHÁN, Catherine Rojas; Efeito de mudanças no contexto de implementação de uma política multinível: análise do caso da Reforma do Ensino Médio no Brasil. RAP: **Revista de Administração Pública RAP**, Rio de Janeiro 55 (2): 395-413, mar. - abr. 2021.

MAINARDES, Jefferson. STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, v.11 n. 22, p 31-54, mai-ago, Rio de Janeiro, 2010.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Editora Melhoramentos, 2021. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=operacional>> . Acesso em maio de 2021.

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 35, n. 102, 2020.

NAVARRO, K. E. C.; OLIVEIRA, G., S. R.; SILVA, C., E. C. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e222442, 2020. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982020000100250&lng=pt&nrm=iso>. Acesso: em 15 mar. 2021.

SILVA, I. F. BNCC, o ensino de Sociologia e a. In: BRUNETTA, A; BODART, C; CIGALES, M. (Orgs). **Dicionário do Ensino de Sociologia**. Editora Café com Sociologia: Maceió, 2020. p. 51-55.

SILVA, T. Tomaz. Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas, **Caderno de Pesquisa Temas em debate**. p. 59-66, maio, São Paulo, 1990.

SOUZA, R, A; GARCIA, L, N, S. Estudos sobre a Lei 13.415/2017 e as mudanças para o novo ensino médio. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 14, n. 41. Setembro de 2020.

SOUZA, G. M.; PEREIRA, M. Z.; SOUZA, R. F., O que dizem sobre a reforma do Ensino Médio: produções sobre a lei 13.415/2017 no período de 2016 a 2019. **South American Journal: of Basic Education, Technical and Technological**. UFAC, V.7 n.1 Jan-Abr pg. 476-498, Rio Branco, 2020.

MARTINS, Lígia Márcia. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e educação em debate**. Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, jan. 2013. ISSN 2175-5604. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705>>. Acesso em: 01 Ago. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias. v. 4. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2021.

PORTUGAL, Kalil; CIGALES, Marcelo; SOUZA, Rodrigo; RABELO, Mariana. C, LIMA, Igor. Reforma do Ensino Médio no Distrito Federal: notas de pesquisa do Observatório da Educação e do Ensino Médio da UnB. **Revista Com Censo**, (25), v. 8, n. 02, maio, 2021.

PIOLLI, Evaldo., SALA, Mauro., Reforma do Ensino Médio e a formação técnica profissional. **Revista USP**, São Paulo, (127), p.69-86 ou/nov/dez, 2020.

RÖWER, Joana Elisa; OLIVEIRA, Brena K. A; FREIRE, Newton M. Currículo em disputa: as componentes de Sociologia e NTPPS na escola de Ensino Médio. **Revista Latitude**, UFAL Vol. 15, edição especial, p. 257-285. jan. 2021. Disponível em <<https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/11388>>. Acesso: em 10 mai. 2021

Anexos

Roteiro de entrevista dos professores

Dados Gerais: Você poderia nos falar sua idade, formação, tempo de trabalho com o magistério, se tem filhos, onde você vive atualmente?

1. Como a discussão da BNCC e do Currículo em Movimento do Distrito Federal chegou na escola? - Participou de alguma consulta pública? - Vocês fizeram a leitura do documento?
2. Como está a implementação da Reforma do Ensino Médio neste momento na Escola?
3. Quais projetos você pretende trabalhar com o novo currículo, mais especificamente nos Itinerários Formativos?
4. De que forma você pretende trabalhar o projeto de vida na escola?
5. De que forma ele/ela está pensando em trabalhar com o empreendedorismo na escola?
6. A gente sabe que na BNCC fala da interdisciplinaridade, e o currículo em Movimento também, qual sua concepção sobre a interdisciplinaridade? - Como pretende trabalhar em sala de aula?
7. Quais dúvidas você tem sobre o novo Ensino Médio?
8. Quais as principais dificuldades com o Ensino Remoto neste ano?
9. Como você percebe a atuação da secretaria de educação na condução da implementação do novo ensino médio?

Roteiro de entrevista dos gestores

Dados Gerais: Você poderia me falar sua idade, formação, tempo de trabalho na Secretaria, se tem filhos, onde você vive atualmente?

1. Qual a sua alocação dentro da Secretaria de Educação, exerce alguma função específica? Qual sua principal incumbência nesta função, em quais atividades você já atuou ou está atuando?
2. A implementação nas primeiras unidades escolar piloto se deu no início de 2020, agora, 3 semestres depois, como você está enxergando a implementação da Reforma do Ensino Médio neste momento?
3. Quais vem sendo as ações da Secretaria na orientação, formação e respaldo aos professores para a implementação dos projetos que devem ser trabalhados, mais especificamente nos Itinerários Formativos?
4. Acerca do projeto de vida, como os professores são selecionados, capacitados e como você vê o andamento desse componente curricular? Já há algum feedback dos professores sobre o componente? A participação dos alunos, sucessos, dificuldades, algo que ache relevante compartilhar?
5. De que forma a Secretaria vem trabalhando para a implementação do eixo estruturante empreendedorismo? Como você percebe a entrada deste tema e as discussões sobre ele nas escolas? Como os professores são preparados para trabalhar com empreendedorismo em suas áreas, eles recebem uma formação específica, eles trabalham com as informações que possuem, eles são instigados a buscar informações sobre o tema de modo autônomo?
6. A gente sabe que na BNCC fala da interdisciplinaridade, e o Currículo em Movimento também, qual sua concepção sobre a interdisciplinaridade? - Como a Secretaria pretende operacionalizar isso em sala de aula?
7. Quais as principais questões e dúvidas das escolas sobre o novo Ensino Médio?
8. Quais as principais dificuldades na implementação da reforma do ensino médio no Distrito Federal?
9. Como o Ensino remoto emergencial influenciou na implementação da reforma?
10. Como você percebe a atuação da secretaria de educação na condução da implementação do novo ensino médio?