

Novo Ensino Médio em Pernambuco: *construção do currículo a partir dos itinerários formativos*

New High School in Pernambuco:
the construction of the curriculum from training itineraries

Nueva Escuela Secundaria en Pernambuco:
construcción del currículo a partir de los itinerarios formativos

 **MARIA DA CONCEIÇÃO SILVA LIMA***

Universidade Federal de Pernambuco, Recife- PE Brasil.

 **DANYELLA JAKELYNE LUCAS GOMES****

Universidade Federal de Pernambuco, Recife- PE Brasil.

RESUMO: O texto examina a implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual de Pernambuco. Tendo por base a pesquisa qualitativa, investigou-se o currículo oficial da Secretaria de Educação e como a proposta foi recepcionada e implementada nas escolas por técnicos/as, gestores/as e docentes das diferentes mesorregiões do estado. Os dados mostraram sentimentos de insegurança, incerteza e expectativas quanto à efetivação da reforma, associados à escolha de trilhas e itinerários formativos, considerando inúmeras complicações apresentadas nos distintos contextos do chão da escola, apontando para futuras disparidades na formação dessa etapa e na não garantia de equidade aos/às estudantes.

Palavras-chave: Currículo. Ensino médio. Reforma Curricular. Pernambuco.

* Professora do Departamento de Políticas e Gestão da Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinar em Formação Humana, Representações e Identidades. *E-mail:* <maria.conceicao@ufpe.br>.

** Doutoranda em Políticas Públicas Educacionais pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco e analista em Gestão Educacional da Secretaria de Educação de Pernambuco. *E-mail:* <danyella.gomes@ufpe.br>.

ABSTRACT: The text examines the implementation of the New High School in the state network of Pernambuco. Based on qualitative research, the official curriculum of the Department of Education was investigated and how the proposal was received and implemented in schools by technicians, managers and teachers from different mesoregions of the state was analysed. The data showed feelings of insecurity, uncertainty and expectations regarding the effectiveness of the reform, associated with the choice of training paths and itineraries, considering numerous complications presented in different school contexts, pointing to future disparities in the formation of this stage and the non-guarantee of equity to students.

Keywords: Curriculum. High school. Curriculum Reform. Pernambuco.

RESUMEN: El texto examina la implementación de la Nueva Escuela Secundaria en la red estatal de Pernambuco. Con base en una investigación cualitativa, se investigó el currículo oficial de la Secretaría de Educación y cómo la propuesta fue recibida e implementada en las escuelas por parte de técnicos/as, directores/as y docentes de diferentes mesorregiones del estado. Los datos evidenciaron sentimientos de inseguridad, incertidumbre y expectativas en cuanto a la efectividad de la reforma, asociados a la elección de caminos e itinerarios formativos, considerando numerosas complicaciones presentadas en los diferentes contextos de la escuela, apuntando a futuras disparidades en la formación de esta etapa y la no garantía de equidad a los/as estudiantes.

Palabras clave: Currículo. Escuela secundaria. Reforma Curricular. Pernambuco.

Introdução

É inegável que o ensino médio tem sido alvo de amplos debates, sobretudo dos que envolvem a recente reforma regulamentada pela Lei Federal nº 13.415/2017, ora chamado Novo Ensino Médio – NEM, a ser implementada pelas redes a partir de 2022. O discurso governamental pautado na flexibilização curricular e na possibilidade de escolha por parte dos/as jovens, baseada em aptidões, foi mote do novo currículo; atribui-se à escola de ensino médio um caráter atrativo e encantador, capaz de solucionar, aparentemente, deficiências do atual modelo. Essa roupagem escancarou, dentre outros aspectos, o alinhamento nítido entre formação da escola básica e as demandas

mercadológicas, acentuando desigualdades regionais relacionadas à adequação das redes de ensino e suas condições físicas, financeiras e pedagógicas para a oferta do novo modelo (AGUIAR & DOURADO, 2018).

A mudança na carga horária é, sem dúvidas, a primeira alteração que chega ao chão da escola. O dispositivo legal determina a progressiva ampliação da jornada escolar, passando das atuais 4 horas para, no mínimo, 5 horas diárias nas turmas de 1º ano. Somam-se a isso alterações curriculares, tornando sua implementação um dos desafios enfrentados por boa parte dos estados e redes de ensino, ficando a cargo dos sistemas a elaboração dos documentos norteadores e a decisão sobre qual tipo de conhecimento comporá tanto a base comum quanto a parte flexível. O currículo, portanto, é o epicentro da reestruturação do NEM, com impactos significativos também fora das escolas, a exemplo da formação inicial de professores/as, avaliações externas (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE, Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM) e produção de material didático.

Segundo dados do Conselho Nacional dos Secretários de Educação – CONSED, 21 estados já possuem currículo para o Novo Ensino Médio aprovados por seus respectivos Conselhos Estaduais de Educação – CEE, estando três ainda sob análise e dois aguardando a homologação¹. Mas longe de ser comemorado, para o então presidente da entidade, Vitor de Ângelo, a falta de uma ação articulada e coordenada pelo governo federal, no âmbito do Ministério da Educação, acentuou severamente as desigualdades entre os entes federados, visto que cada estado e/ou rede de ensino precisou realizar mudanças dentro de suas possibilidades (ÂNGELO, 2022). Ou seja, é possível que estados ou redes tenham avançado mais e outros menos na implementação da proposta, especialmente no aspecto curricular.

É diante desse cenário que nos dispomos a analisar o processo de implementação do NEM em Pernambuco, na visão daqueles/as que estão viabilizando a transição. Especificamente, buscamos compreender o processo de construção do currículo, a partir da escolha dos Itinerários Formativos pelas escolas da rede estadual pernambucana, destacando os principais documentos norteadores e as impressões de técnicos/as, docentes e gestores/as acerca do processo. Longe de esgotar uma análise minuciosa de cada etapa que resultou no documento orientador do currículo da referida rede e dos itinerários, os elementos de análise serão tomados de forma pontual, tendo em vista identificar como aqueles/as que fazem o currículo ganhar materialidade no chão da escola estão recepcionando e contribuindo com tais mudanças. Assim, o presente artigo está dividido em quatro tópicos, além desta introdução. Partindo da pesquisa qualitativa, contextualizamos a política educacional em desenvolvimento em Pernambuco, focalizando as mudanças ocorridas nas duas últimas décadas nessa etapa de ensino no estado. Fizemos uma retomada histórica dos precedentes que orquestraram as atuais escolhas por parte das Gerências de Educação, demonstrando as aproximações já existentes entre o público e o privado no estado.

Na sequência, apresentamos a metodologia e uma breve caracterização da amostra e do campo de pesquisa. As análises iniciam-se pelo instrumento norteador da política curricular no estado, o Currículo para Ensino Médio – CEM, que embasa o processo de formação docente, relacionando-o com os dados colhidos na pesquisa de campo, e pelo questionário aplicado a 38 sujeitos, entre técnicos/as, docentes e gestores/as de quatro mesorregiões: Agreste, Sertão, Mata e Região Metropolitana do Recife. Por fim, apresentamos nossas considerações e os possíveis desafios lançados.

O ensino médio e as influências neoliberais em Pernambuco

Ao estudarmos hoje a implementação do currículo do NEM em Pernambuco, faz-se inevitável ponderar sobre como esses aspectos foram, pouco a pouco, introjetados no projeto educacional do estado. Queremos dizer que nenhuma política se faz no vazio. É preciso pavimentar o caminho para que ela se insira e, assim, possa se estabelecer e se materializar (AZEVEDO, 2008). Em se tratando da educação não é diferente, mesmo porque a escola, enquanto locus de transmissão do conhecimento, detém certamente um privilégio em termos de organização e formação de um ideal político-social que se quer atingir.

Nesse pressuposto, é oportuno ressaltar que as reformas educacionais iniciadas na década de 1990, na esteira do movimento de reforma administrativa do Estado, foram influenciadas pelo discurso da modernização do país, da melhoria da qualificação da força de trabalho e das transformações ocorridas no modo de produção capitalista. A atuação de diversos grupos empresariais ganhou capilaridade nos espaços de formulação e implementação de políticas sociais, como a educação, assim como consolidaram sua concepção de formação por meio de parcerias com as redes públicas de ensino. No caso da recente reforma NEM, novamente foi possível perceber o alinhamento da proposta com os interesses das organizações que representam tais grupos (FERRETTI & SILVA, 2017; FREITAS, 2012).

No estado de Pernambuco, as discussões se fazem presentes desde a década de 1990, coincidindo com um momento de redesenho gerencial do aparelho estatal, fomentado nacionalmente pelo governo Fernando Henrique Cardoso. Nesse caso, o conjunto de ações educacionais alinhadas a essa perspectiva promoveu intervenções significativas de instâncias empresariais nas escolas, desenvolvendo mudanças de caráter pedagógico e gerencial em toda a rede. Deu-se início a um novo paradigma educacional no estado, que serviu de modelo para a atual proposta, nos moldes de uma educação neoliberal, trazendo uma “complexificação dos marcos fronteiros entre a esfera pública e privada” (DOURADO, 2009, p. 11). Tal movimento de reformulação do ensino médio iniciou-se em 1998, durante a gestão do então governador Jarbas Vasconcelos (MDB/1998-2006), com a

implantação do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano – CEEGP, e pode ser facilmente compreendido como a *primeira* fase da reestruturação. Na forma de projeto-piloto, depois ampliado para dez outras unidades, o CEEGP foi o ponto de partida desse processo; sua organização ocorreu por meio de parceria firmada entre o governo do estado e o Instituto de Co-responsabilidade pela Educação – ICE, além de ter o apoio de diversos grupos empresariais, como Gerdau e Philips do Brasil. A atuação de tais corporações revelou os interesses, projetos em disputa e, de igual modo, as forças atuantes aglutinadas representando o empresariado ligado aos serviços educacionais nesse contexto.

O restauro do Ginásio Pernambucano focou, inicialmente, três aspectos centrais: recuperação da estrutura física do prédio; implantação de um novo modelo de gestão administrativa e pedagógica; e ampliação da carga horária. Pautava-se o discurso governamental, à época, pela ideia de que uma pedagogia eficaz, articulada a uma gestão comprometida com resultados, conciliaria a universalização com a melhoria da qualidade da etapa, sinalizando uma concepção de racionalidade técnica em termos de busca pela eficiência (GOMES, 2016; PIMENTA, 2002). Com a ampliação do número de CEEGPs, a partir da criação do Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental – Procentro, iniciou-se a *segunda fase*, na qual as unidades do Procentro passaram a funcionar conforme critérios específicos: criação de Centros em outras regiões do estado; regulamentação das formas de acesso para estudantes, professores/as e gestores/as; adoção de modelos de gestão escolar, com ênfase na gestão por resultados. A implantação do Procentro não ocorreu sem embates próprios da correlação de forças sociais que tensionam o campo das políticas públicas. Houve resistência de instâncias sociais, sobretudo, entidades de classe que alegavam ser esse o passo inicial para a privatização da educação pública no estado (LEITE, 2009; HENRY, 2008). As críticas visavam a atuação direta da iniciativa privada na gestão do modelo gerado em parceria com o ICE, desde a criação do Procentro, em 2004, até a criação do Programa de Educação Integral – PEI, em 2008, quando teve fim a cooperação entre o governo estadual e o referido Instituto, ficando a cargo da Secretaria Estadual de Educação – SEE-PE a coordenação geral das ações.

A *terceira* fase culminou na criação do Programa de Educação Integral – PEI, por meio da Lei Complementar nº 125/2008, durante o primeiro mandato do governador Eduardo Campos (PSB/2007-2010), potencializado nos dois governos Paulo Câmara (PSB/2015-2022), divisor de águas da política educacional em Pernambuco. Os antigos CEEGPs foram transformados em Escolas de Referência em Ensino Médio – EREMs, meio pelo qual a política de educação integral para o ensino médio se materializava e chegava à população. Com o processo de expansão do modelo e o estabelecimento da meta de implantação de 300 escolas de jornada ampliada, sendo uma, pelo menos, em cada município pernambucano até 2014, o foco recaiu sobre a disseminação da concepção de educação integral que permeia o currículo desse seletivo grupo de escolas, tornando-o eixo estruturador das mudanças (GOMES, 2016).

Conforme exposto, a experiência de Pernambuco passou, ao longo das duas últimas décadas, por um processo de reconfiguração estrutural, tornando-se eixo condutor das políticas públicas educacionais, além de ampliar o seu território de ação, estendendo-se a regiões dentro e fora do estado. É possível perceber que as transformações empreendidas perpassaram gestões de diferentes grupos políticos do campo progressista sob forte influência dos reformadores empresariais (FREITAS, 2012; KRAWICZYK, 2014), que ditam o tom da oferta do Ensino Médio na referida rede de ensino.

Ademais, as EREMs, reconhecidamente fruto de parcerias público-privadas, somadas às suas características principais, quais sejam, ampliação da carga horária e flexibilidade do currículo, resultaram numa espécie de projeto-piloto que foi, posteriormente, incorporado pela equipe do então ministro da educação, Mendonça Filho (DEM), e tomado por base para a atual reforma do ensino médio, em vigor desde 2017. Nesse contexto de transformações, Pernambuco está entre os primeiros estados a pavimentar sua implementação, tendo se destacado “entre os exemplos mais exitosos da modernização neoliberal da educação no país” (SILVA, 2021, p. 83) e pelas ações principiadas para a efetivação de suas diretrizes, em especial, aquelas relacionadas ao currículo.

O percurso metodológico

Partindo do paradigma qualitativo (MINAYO, 2006), nossa pesquisa deu-se em três momentos. No primeiro, com base na análise documental, investigamos os instrumentos que ancoram a formatação curricular do NEM no estado. Analisamos o Currículo de Pernambuco 2021 e o Anexo – Portfólio de Itinerários Formativos de Áreas de Conhecimento, a fim de entendermos a dinâmica que envolvia a escolha e a implementação dos itinerários formativos.

No segundo, focamos nos sujeitos materializadores da proposta. Em virtude da pandemia, lançamos um questionário semiestruturado no *Google Forms*, disponibilizado através de uma rede social formada por docentes, técnicos/as e gestores/as do estado, para abranger diferentes realidades. Assim, 38 sujeitos assentiram a participação mediante um Termo de Livre Consentimento – TLC (*online*), aqui identificados em razão de sua função: *P-professor/a*, *T-técnica* e *G-gestor/a*. O grupo representa distintos contextos educacionais que compõem as mesorregiões do estado, visto que a flexibilização e a compatibilização com as demandas locais é uma das prerrogativas anunciadas na reforma e, por conseguinte, no currículo pernambucano. Nossa amostra teve a seguinte configuração:

Tabela 1: Perfil da amostra

Quanto à representação			
60,5% Recife e região metropolitana	5,2% Mata	7,9% Agreste	26,4% Sertão
Quanto ao tipo de escola			
18,4% atuantes em EREMs	7,8% atuantes em escolas técnicas	73,8% atuantes em demais escolas	
Quanto ao tipo de jornada escolar			
44,7% Integral	39,5% Regular de turno único	13,2% Semi-integral	2,6% diurno
Quanto ao tempo de atuação na escola			
42,1% entre 1 a 5 anos	23,7% entre 5-10 anos	18,4% entre 10 e 15 anos	15,8% mais de 15 anos

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados coletados, 2022.

Administrativamente, a SEE-PE possui 16 Gerências Regionais de Ensino – GRE, que atuam na operacionalização da política educacional, tendo suas sedes em cidades estratégicas das mesorregiões do estado. Nossa amostra tem um perfil diverso, sendo a maioria, 60,5%, atuantes em escolas do Recife e região metropolitana sob jurisdição de quatro dessas Gerências. Os outros 39,5% têm representação de escolas sob jurisdição de outras sete GREs, com sedes nas cidades de Floresta, Arcoverde, Garanhuns, Petrolina, Vitória de Santo Antão, Palmares e Caruaru. Essa distribuição permitiu traçarmos um panorama de como as escolas de tais regiões estão colocando em ação as diretrizes operacionais da reforma. Diante disso, inferimos que essa diversidade no perfil da amostra corresponde às diferentes formas de operacionalização da política, sobretudo, em relação aos tipos de escola e de jornada escolar.

Destacamos que 39,5% dos/as participantes não atuam em EREMs, o que é interessante. Localizados em escolas de Jornada Regular, os participantes desse grupo iniciaram o ano letivo vivenciando as medidas impostas pela reforma de forma integral. Significa dizer que tanto a ampliação da carga horária, como as alterações curriculares serão experienciadas por essas unidades de ensino a partir do ano de 2022. Essa especificidade nos leva a uma compreensão ampliada acerca da dinâmica que envolve a implementação do Novo Ensino Médio, pois nas EREMs, tais medidas já são consolidadas.

Além dos dados coletados pelo questionário, realizamos uma pesquisa de campo e observação de reuniões de formação ofertadas pela SEE em escolas públicas da GRE – Sertão do Moxotó Ipanema e Arcoverde. Nessa etapa, acompanhamos dois momentos: o primeiro, sob a coordenação dos/as técnicos/as dessa GRE, ocasião em que foram apresentadas às equipes gestoras das escolas (gestores/as, educadores/as de apoio e analistas em gestão educacional) orientações acerca do processo de escolha dos Itinerários Formativos – IFs. Na sequência, sob coordenação da equipe gestora, acompanhamos o repasse da reunião no chão de uma escola dessa Gerência.

Por fim, triangulamos os achados por meio da Análise Temática (BARDIN, 2010), contemplando as etapas de: i) pré-análise; ii) exploração do material e iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Como resultado, surgiram as categorias: *A construção do currículo do Novo Ensino Médio em Pernambuco; As impressões iniciais dos atores envolvidos; Sobre a formação e a escolha dos itinerários.*

A construção do currículo do novo ensino médio em Pernambuco

Ao analisar os elementos envolvidos no processo de implantação de uma base curricular, devemos atentar para aspectos importantes. O principal é que todo e qualquer currículo é sempre um elemento prescritivo que elenca intenções de formação social de um Estado, eivado por questões que privilegiam determinados componentes, em dado momento histórico (SILVA, 2005). Contudo, ele só ganha sentido e atinge seu objetivo quando pensado e incorporado por seus/suas protagonistas “pois somente eles poderão desenvolver práticas relevantes ao processo de ensino e aprendizagem, preparando os educandos para o pleno exercício da cidadania e autonomia” (BARBOSA, 2019, p. 85). Assim, é preciso que os/as envolvidos/as compreendam as ações de forma a que essas possam ganhar significado em sua práxis docente.

No caso de Pernambuco, o Currículo do Ensino Médio foi aprovado pelo CEE/PE, por meio do Parecer nº 07/2021, em 10/02/2021. Alinhado às orientações e diretrizes definidas pela Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio – BNCC/Ensino Médio (BRASIL, 2018), e alterações impostas pela Lei 13.415/2017, o documento foi construído em etapas que, conforme o Parecer, envolveram a escuta e discussão com diferentes atores educacionais (professores/as, gestores/as, sociedade civil organizada etc.), representantes dos municípios e processo de consulta pública à sociedade em geral (PERNAMBUCO, 2021a). Embora o modelo pernambucano já adotasse algumas prerrogativas trazidas na reforma, após um ano de aprovação, dois elementos merecem destaque, a saber: i) ampliação da carga horária mínima nas escolas; ii) organização curricular para a oferta e a escolha dos itinerários formativos. Esses tornaram-se eixos estruturantes da proposta no estado, dada a complexidade que envolve sua efetivação, e por questões igualmente prioritárias, como financiamento, formação docente, recursos humanos, estrutura física das escolas, dentre outras. Assim, convém ressaltar a forma como os dois elementos são operacionalizados nas escolas da rede citada.

Sobre a ampliação da carga horária, informações no site da SEE-PE dizem que, até 2022, 75% das vagas para o ensino médio no estado são oferecidas em escolas de tempo integral – EREMs. A rede possui 1.055 unidades de ensino, sendo 540 funcionando com jornada ampliada, distribuídas em EREMs de 35 tempos² (Jornada Semi-integral) e de 45 tempos (Jornada Integral)³. No caso desse grupo, a ampliação da carga horária precedeu à reforma, não acarretando impactos atuais. Entretanto, as demais unidades de

ensino, que funcionavam até 2021 com apenas um turno de 20 tempos (Jornada Regular), passaram a funcionar como escolas de 25 tempos, obedecendo à determinação legal de ampliação de 4h para 5h diárias. Para esse outro grupo, o NEM trouxe alterações mais relevantes, tanto do ponto de vista da ampliação da jornada, como da organização curricular. Com relação à flexibilização curricular, o novo desenho define sua organização, a partir de percursos formativos dispostos em consonância com áreas do conhecimento propostas pela BNCC/EM (BRASIL, 2018). Dentre os princípios basilares na construção da proposta pernambucana, o documento destaca o projeto de vida dos/as estudantes e o percurso profissional dos/as professores/as como elementos centrais para a elaboração dos itinerários formativos que compõem a parte flexível do currículo.

Nessa composição, tais princípios figuram como estratégias da rede de ensino para implementação. Enquanto o Projeto de Vida institui-se como unidade curricular obrigatória em todas as escolas e espaço de debate sobre a trajetória escolar dos/as estudantes, o percurso profissional dos/as professores/as busca considerar a identidade de cada formação docente, suas possibilidades de articulação entre (e inter) as áreas do conhecimento, e posterior oferta das unidades curriculares denominadas disciplinas eletivas, a partir de cada campo de estudo (PERNAMBUCO, 2021a).

De maneira geral, o documento Currículo de Pernambuco – Ensino Médio está organizado em *quatro sessões*. Inicialmente, são explicitadas as concepções de currículo, formação de professores/as, avaliação e aprendizagem para essa etapa de ensino. Na sequência, são abordadas questões relacionadas à identidade e aos sujeitos do ensino médio, a trajetória dessa etapa no estado e os desafios que se apresentam para o NEM. As duas últimas sessões são dedicadas aos aspectos estruturadores do currículo, suas definições e referenciais normativos, como: a Formação Geral Básica – FGB e os Itinerários Formativos – IF, com suas áreas de conhecimento. Por último, nos anexos, o documento apresenta as Trilhas Formativas – TF para a implementação na prática (PERNAMBUCO, 2021a). Detemos nossas análises nas duas últimas sessões e nos anexos do referido documento.

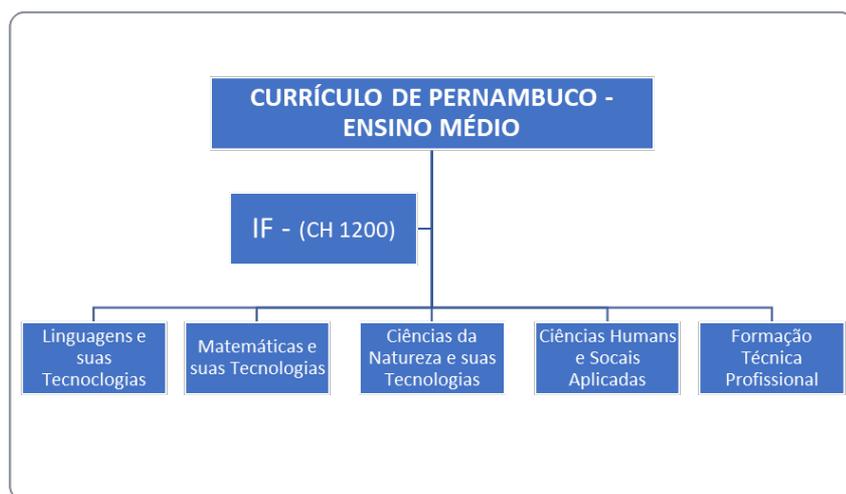
A FGB, parte obrigatória e comum a todos/as os/as estudantes, é o conjunto de aprendizagens organizadas em quatro áreas do conhecimento, de acordo com a formulação da BNCC/EM. De maneira geral, cada uma das áreas traz competências e habilidades que envolvem conhecimentos relativos aos componentes curriculares que as compõem. As habilidades foram detalhadas em sessões denominadas *Organizadores Curriculares*, com a descrição das habilidades propostas pela BNCC/EM, bem como aquelas específicas de cada um dos componentes para Pernambuco, distribuídas ao longo dos três anos do ensino médio. Tais organizadores sistematizam os eixos e campos de atuação, no caso da área de Linguagens, assim como as habilidades e os objetos de conhecimento, no caso das demais áreas. Outra característica é a organização a partir de Unidades Temáticas, ou seja, blocos temáticos a serem vivenciados dentro das áreas de conhecimento de forma integrada entre os componentes curriculares.

Embora dedicada à formação geral, apenas as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa são obrigatórias nos três anos. Nessa nova versão curricular, as demais disciplinas sofreram mudanças com relação à distribuição da carga horária anual, o que parece um paradoxo: ao passo que se ampliam as jornadas escolares, visando oferecer a formação mais abrangente e diversificada, outras experiências formativas são estreitadas ou mesmo aligeiradas (SILVA, 2021). Resta claro que há uma redução dos conteúdos a serem ensinados/aprendidos ao longo do ensino médio, que são submetidos a uma (re)distribuição na parte dedicada ao aprofundamento do percurso formativo de cada estudante: os Itinerários Formativos – IFs.

A parte flexível do currículo fica por conta da implementação desses IFs, destinados ao aprofundamento dos conhecimentos em determinada área, de acordo com a escolha feita pelos/as estudantes. Nora Krawczyk e João Ferretti (2017) alertam sobre o termo flexibilização, utilizado de forma tentadora, remetendo à ideia de autonomia, liberdade de escolha, espaço de criatividade e inovação, mas podendo representar, em certo nível, desregulamentação, instabilidade, precarização e exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social. Ao considerarmos que essa parte do currículo é definida de acordo com a realidade da unidade escolar, é possível que tenhamos grande diversidade de IFs para escolha das escolas, mas uma oferta bastante reduzida se levarmos em conta as reais condições físicas, pedagógicas e de pessoal docente para sua efetiva implementação no estado.

O Currículo de Pernambuco estabelece quatro IFs, de acordo com as respectivas áreas de conhecimento, mais um de Formação Técnica Profissional, totalizando cinco. Na imagem abaixo, verificamos a organização curricular com base nas áreas de conhecimento.

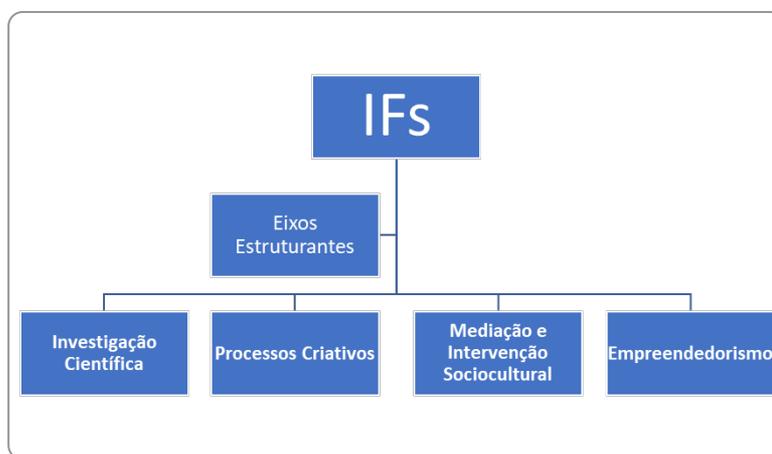
Imagem1: Organização Curricular dos Itinerários Formativos



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em PERNAMBUCO, 2021a.

Os itinerários são formados por conjuntos de unidades curriculares oferecidas semestralmente, tendo por finalidade promover a ampliação das aprendizagens em relação à FGB. As unidades podem ser: obrigatórias (para todos/as os/as estudantes de determinada Trilha), optativas (dependem da oferta de cada escola para aprofundamentos em dada Trilha), eletivas (são mais amplas e não relacionadas diretamente à Trilha escolhida) e, por fim, o projeto de vida (obrigatória para todos/as os/as estudantes durante os três anos). A imagem 2 mostra esquematicamente os eixos estruturantes que estão na composição curricular dos IFs:

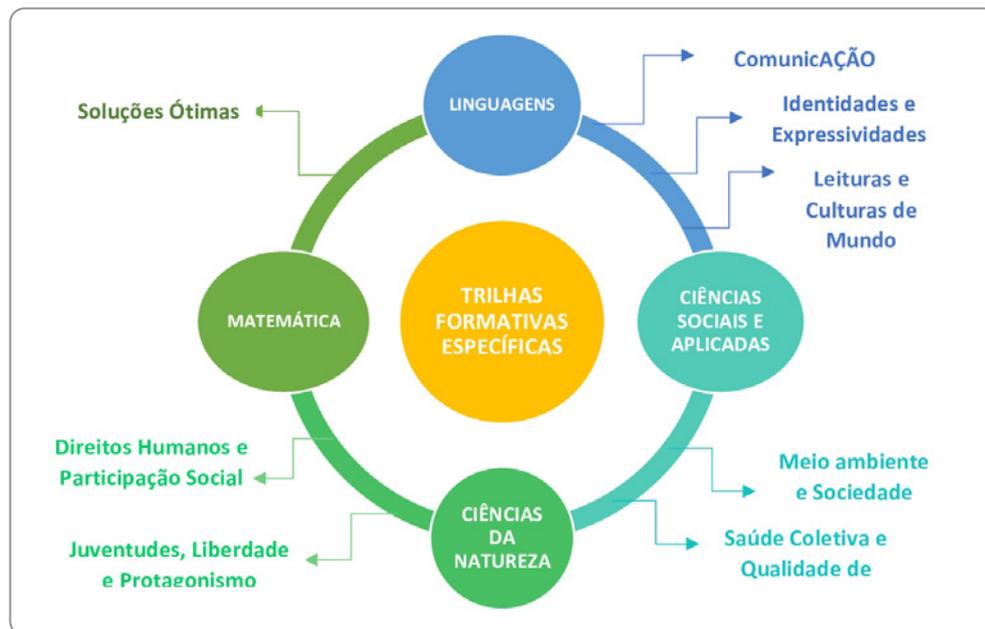
Imagem 2: Eixos estruturantes dos Itinerários Formativos



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em PERNAMBUCO, 2021a.

Em Pernambuco, optou-se pela oferta dos quatro IFs, desdobrados em 14 Trilhas Formativas. Elas podem ser *Específicas* (08), correspondendo à abordagem de conteúdos específicos de uma determinada área; e *Integradas* (06), resultantes da articulação entre conteúdos e habilidades de duas áreas do conhecimento. Vejamos nas imagens 3 e 4 a organização curricular de cada um dos tipos de Trilhas e suas respectivas áreas de conhecimento:

Imagem 3: Trilhas Formativas Específicas por área de conhecimento



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em PERAMBUCO, 2021b.

Imagem 4: Trilhas Formativas Integradas por área de conhecimento



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em PERAMBUCO, 2021b.

As Trilhas de Aprofundamento são ofertadas, exclusivamente, a partir do 2º ano. Todavia, podem ser introduzidas ainda no 1º, por meio das unidades curriculares eletivas. Conforme o documento, a oferta por parte da escola deve ser de, ao menos, duas Trilhas, e tal organização precisa possibilitar ao/à estudante uma escolha mais consciente e articulada com suas aptidões (PERNAMBUCO, 2021b). A responsabilidade de escolha das Trilhas a serem oferecidas é da escola, o que nos leva a questionar: de qual escolha estamos tratando?

O marco regulatório do NEM determina que os sistemas de ensino ofertem os IFs conforme suas reais condições. Desse modo, em Pernambuco, dois processos de escolha se apresentam: o *primeiro* por parte da escola, que, no ‘cardápio’ de IFs e Trilhas elencadas no documento curricular, selecionará os percursos (ao menos dois IFs) que melhor se adequem a sua realidade concreta (estrutura física, equipamentos e espaços pedagógicos, corpo docente etc). Dessa seleção, inicia-se o *segundo* processo de escolha, agora dos/as estudantes, que deverão, ainda no ato da matrícula, indicar o percurso formativo mais próximo de suas aptidões e interesses. Ressaltamos que o anexo do Currículo de Pernambuco resultou no Portfólio dos Itinerários Formativos de Áreas de Conhecimento, documento que reúne a descrição detalhada das Trilhas Formativas, apresentando: o perfil do/a egresso/a de cada Trilha, os cursos superiores relacionados ao perfil do/a egresso/a da Trilha, as unidades curriculares distribuídas por ano, o perfil de professores/as requerido para determinada Trilha e os eixos estruturantes. De maneira geral, esse portfólio serviu de subsídio durante o processo de escolha do IFs e, conseqüentemente, das Trilhas, tanto para as escolas como para os/as estudantes.

As impressões iniciais dos atores envolvidos

Acreditamos que o conhecimento das estruturas políticas, pedagógicas, econômicas e sociais presentes numa proposta curricular oportuniza um embasamento melhor, em termos de sua implementação. Sobre tal aspecto, 94,7% dos/as pesquisados/as afirmaram conhecer o currículo a ser implementado no ensino médio em Pernambuco. Após aprovação do documento pelo CEE/PE, a Secretaria de Educação iniciou um amplo processo de ações: formações continuadas (para professores/as, gestores/as e educadores/as de apoio), no formato de webinários, principalmente, além da produção de materiais de divulgação e estudo disponibilizados nas plataformas digitais da própria Secretaria, objetivando divulgar o documento na rede de ensino. Essa estratégia possivelmente contribuiu para a afirmação positiva dos/as pesquisados/as acerca do conhecimento do referido documento. Entretanto, no tocante às impressões iniciais, observamos que o conhecimento teórico da proposta não afastou um cenário de desconfiança, sobretudo, em torno de seus reais objetivos, “A proposta é interessante, mas como tudo na educação, é sem um objetivo claro. Sem um fim em si mesmo que não seja o eleitoreiro” (G-3, 2022); “Neste período de distopia que passamos, é bem sofrível no que tange os objetivos e o currículo” (T-2, 2022); “Desconfiança da proposta” (P-18, 2022).

Para além dos aspectos didáticos e curriculares, elementos como as condições físicas e a falta de informações mais concretas sobre a maneira pela qual as mudanças encontrariam materialidade nas distintas condições operacionais das escolas foram tidas como dificultadores da articulação entre teoria e prática, conforme revelado pelas falas seguintes: “A impressão é que ninguém sabe como vai funcionar” (P-15, 2022); “Obscuro. Ninguém soube explicar como vai acontecer” (P-22, 2022); “Inadequado para as condições estruturais dos espaços das escolas” (P-18, 2022); “Fora da triste realidade das péssimas estruturas escolares” (G-3, 2022).

Essas respostas se mostram relevantes, porque estamos num ano de execução, cabendo aos sistemas escolares a adaptação de seu currículo. Nesse sentido, o conhecimento da base nacional oficial e da proposta estadual seriam condições *sine qua non* para a construção e escolha de Trilhas que contemplassem as reais condições entre o currículo prescrito e o executado. Portanto, concordamos com Beatriz Barbosa, entendendo que “uma base curricular comum somente fará sentido se trazer, e efetivar, um currículo que seja capaz de discutir tudo o que permeia e compõe a educação” (BARBOSA, 2019, p. 85). Nesse caso, os/as pesquisados/as chamam atenção para as reais condições do chão da escola, que como se sabe, tem carências que vão além do caráter pedagógico.

Esse sentimento de desconfiança, longe de ser pontual, também é apontado por autores da área (AGUIAR & DOURADO, 2018), que indicam que os maiores entraves da reforma residem não somente na questão curricular, mas na sua implementação em termos de formação docente, estruturação de escolas, material e organização, o que, como no caso dos pernambucanos, causa insegurança em sua efetividade. Por esse motivo, os depoimentos analisados nos fazem refletir acerca do processo de reformas pelo qual a educação tem passado nos últimos tempos em nosso país, com uma visão de racionalidade técnica e mercantilização que evidencia a ação de entidades privadas no âmbito escolar – do qual a própria elaboração da BNCC é um produto, afastando-se da realidade da maioria das escolas (GOMES, 2016). Assim, concordamos novamente com Barbosa, ao entendermos que

A superficialidade da BNCC fecha os olhos para os abismos existentes entre os polos no Brasil, enquanto há regiões que possuem escolas com ampla infraestrutura, capaz de oferecer um bom atendimento a todos os estudantes, ainda mais com os recursos vindouros da aceitação ao programa. Há, também, outro extremo: regiões com infraestrutura insuficiente, sem acesso ao básico como laboratórios, bibliotecas e, até mesmo, saneamento básico (BARBOSA, 2009, p. 95).

Ou seja, um currículo que afirma respeitar as diversidades peca por não considerá-las, em termos de sua aplicabilidade. Ora, se o/a docente não vê condições materiais de efetivar os elementos curriculares dentro de seu contexto de trabalho, enxergando com ressalvas e desconfianças uma proposta, como podemos esperar que sua execução seja realizada a contento, de maneira a apresentar os resultados esperados? Assim, acreditamos que a desconfiança de nossos/as pesquisados/as possa retratar a forma de

instrumentalização do trabalho docente que “confina os professores à esfera da aplicação de regras e teorias e os distancia da produção de conhecimento e investigação de sua própria prática” (PUCCI & ANTUNES-SOUZA, 2021, p. 16). Isso pode indicar um rompimento, dentro da escola, com a proposição pedagógica e curricular adotada e um descompasso dentro e fora das instituições escolares.

Sobre a Formação e a escolha dos Itinerários

Entendendo a complexidade inerente às mudanças curriculares, é preciso que existam momentos de aprofundamento de discussões teóricas e reflexões *na* e *sobre* a prática das distintas realidades educacionais, para haver uma adaptação dos programas propostos às condições das escolas e das redes. Conforme indica Tomaz Silva (2005), é salutar que os sujeitos envolvidos no processo de implementação de qualquer currículo possam opinar, refletir, tecer ponderações, afinal, o currículo também agrega um elemento de identidade a quem o efetiva.

Diante das falas, questionamos os/as pesquisados/as acerca da formação recebida, visto que no projeto de implementação defendido pelo estado de Pernambuco constavam formações e discussões nas escolas, para a compreensão dos documentos norteadores e a adoção dos Itinerários Formativos. Dos 38 sujeitos que compuseram nossa amostra, sete informaram não terem recebido nenhuma formação para escolha dos Itinerários Formativos. Dentre esses, destacamos um subgrupo formado por quatro docentes atuantes em Recife, ou seja, dos/as oito professores/as que trabalham em escolas da capital e que participaram da pesquisa, 50% ainda não receberam qualquer formação para atuar. Nesse sentido, no grupo dos/as que afirmaram ter participado de discussões, foi apontado que ocorreram de forma presencial ou *on-line*, utilizando instrumentos como questionários, webnários, dentre outros. No rol das respostas, 74,1% não consideraram a formação plenamente satisfatória: “Da formação que participei, os formadores não sabiam explicar como seriam aplicados os itinerários. Quando questionados diziam: ‘não sabemos’ e ‘temos que aguardar’” (P-22, 2022); “Ainda precisa de mais informação/formações na escola” (G-3, 2022); “Ainda existem muitas questões sem respostas” (P-10, 2022).

Mesmo com a criação dessa estratégia de formação oferecida pela rede de ensino, ao que parece, muitos questionamentos se dão em torno da materialização da proposta na prática, no dia a dia das escolas. Assim, podemos supor que há uma urgência na redefinição do foco das formações oferecidas, de modo a subsidiar a prática dos/as docentes. A formação precisa estar articulada com o universo no qual os sujeitos atuam, interagem e transformam. Sem essa condição, seria como

se o professor(a) fosse um cata-vento que gira à mercê da última vontade política e da última demanda tecnológica. A cada nova ideologia, nova moda Econômica ou política, pedagógica e acadêmica, cada novo governante gestor ou tecnocrata, até

de agências de financiamento se julgam no direito de nos dizer o que nós somos, e o que devemos ser, de definir nosso perfil, de redefinir nosso papel social, nossos saberes e competências, redefinir o currículo e a instituição que nos formaram através de um simples decreto (ARROYO, 2009, p. 24).

Dentre os itens mais questionados, destacamos o esclarecimento sobre os próprios itinerários, indicando a *“falta de formação dos professores para um currículo tão aberto em sua parte de itinerários formativos. O material pedagógico de apoio [...] é insuficiente para a vivência em uma carga horária tão grande”* (P-4, 2022); *“O que ficou claro que vai ter redução das aulas de humanas (ciclo regular/obrigatório) e uma possível compensação das h/a nos itinerários. Como vai ser essa compensação? Não sabemos”* (P-22, 2022); *“A princípio, um acúmulo de itinerários formativos, pouco esclarecidos”* (P-26, 2022). Aqui nos deparamos com um dilema entre a oferta e a qualidade da formação continuada, visto que no caso em tela, proporcionar uma formação não quer dizer que ela seja efetiva, em termos de seus objetivos de aprendizagem e construção coletiva (ARROYO, 2004).

Ao investigarem o novo currículo para o ensino médio na perspectiva adorniana, Guilherme Leite e Emanuely Peplinski trazem o conceito de *semiformação*, como basilar das atuais reformas e da formação. Nele há uma tentativa de *“conformar/adaptar o indivíduo ao real, ao que o meio lhe oferece, sem questionamento”* (LEITE & PEPLINSKI, 2021, p. 131). Além disso, lacunas na formação inicial ou continuada entram em consonância com o discurso neoliberal presente na própria BNCC, incorporado, aparentemente, na prática desenvolvida pela SEE-PE, na qual cada docente é responsável por sua própria qualificação:

Na perspectiva de um modelo de colaboração, considera-se a corresponsabilidade dos professores pela sua formação, a legitimidade das instituições de ensino superior na organização de uma formação centrada na escola, assim como a responsabilidade das secretarias de educação na elaboração de critérios e de parâmetros para a formação docente. (PERNAMBUCO, 2021a, p. 27)

Aos currículos eleitos nas escolas cabe uma ação complementar, no bojo da proposta de diversificação, com foco nas diversidades e condições de cada Secretaria, de maneira a *“assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica”* (BRASIL, 2017); a nós, coube questionar sobre a forma como ocorreu a escolha dos Itinerários Formativos, uma vez que, na opinião da maioria dos/as entrevistados/as, as formações se mostraram insuficientes para um balizamento do que poderia ser escolhido.

Os dados apresentam diferentes dinâmicas adotadas, como reuniões e discussões tidas como democráticas por docentes e equipe gestora: *“através de reuniões pedagógicas e estudo dos portfólios disponibilizados pela Secretaria de Educação de Pernambuco, analisando as especificidades de cada trilha para melhor atender a realidade dos nossos estudantes”* (G-5, 2022); *“De forma coletiva, a gestão dividiu o grupo de professores em dois grandes grupos por área do conhecimento e realizamos nossas escolhas”* (P-20, 2022); *“De forma coletiva,*

nos reunimos com professores e equipe gestora. Analisamos o material e chegamos a um consenso do que seria o melhor para a comunidade estudantil” (P-2, 2022). Essas transcrições mostram-se animadoras quando nos aproximamos de um contexto de escolha democrática, no sentido mais amplo da palavra. Tal cenário ganha relevo quando nos colocamos numa posição de escolha de uma identidade curricular, tendo em vista que “toda escolha exige pensar, ponderar. Supõe um gesto de autonomia, exige um compromisso pessoal com a temática escolhida, com os professores e colegas da mesma empreitada” (ARROYO, 2004, p. 332).

Contudo, alguns/umas docentes trouxeram contrapontos: “Numa manhã, foi apresentada e escolhida sem muito debate” (P-15, 2022); “Arbitrário, praticamente já pré-selecionado. Os professores disseram apenas o amém” (P-19, 2022); “A maioria dos itinerários foram implementados, sem escolhas, apenas as eletivas foram escolhidas por docentes e discentes” (P-26, 2022). Tal conduta apontada pelos/as entrevistados/as chama atenção, pois destoava do que delega a BNCC, ao afirmar que “os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (BRASIL, 2017, grifo no original), sobretudo se considerarmos que, nas escolhas da composição curricular, os/as estudantes só foram citados/as por um único participante.

Esse processo nos remete ao contrassenso existente entre as possibilidades de escolha sobre o percurso formativo a ser ofertado pelas escolas – diante da grande diversidade de IFs presentes no documento curricular – e o que de fato as escolas têm condições concretas de ofertar, tendo em vista aspectos citados anteriormente pelos próprios sujeitos deste estudo: condições físicas e estruturais das escolas, corpo docente qualificado, formação, entre outros.

Destacamos ainda que, durante o acompanhamento das reuniões realizado na pesquisa de campo, foi possível perceber o esforço das equipes gestoras em tentar ‘traduzir’ a proposta prevista no currículo para a realidade concreta das escolas, por meio de estudos do material disponibilizado pela SEE-PE, de modo a aproximar o currículo pensado e o que de fato será efetivado em cada realidade. Esse cenário nos leva a refletir sobre a autonomia das escolas e dos/as docentes, assim como maneira a forma pela qual foi garantida (ou não) a participação coletiva e democrática desses e de outros atores durante o processo de construção do documento em Pernambuco. Em que pese sua origem, desde a tramitação e aprovação da Lei 13.415/2017, tal processo ocorreu sob práticas autoritárias, fato que não podemos desconsiderar em nossas análises. Conforme aponta Jamerson Silva (2021), tendo o processo iniciado dessa maneira, há de se levar em conta que a implementação da proposta estará, possivelmente, imbricada por práticas igualmente autoritárias, dada a tradição gerencialista já consolidada nesta rede de ensino.

Ainda sobre as escolhas de Trilhas nas escolas pesquisadas, obtivemos o seguinte panorama, a partir dos dados coletados durante a fase inicial da pesquisa de campo: a de Comunicação (23,7%), a de Juventude, Liberdade e Protagonismo (18,4%), a de Meio Ambiente e Sociedade (15,8%), juntamente com Identidades e Expressividades (15,8%), foram as mais escolhidas. A menor concentração de escolhas ficou por conta das Trilhas de Tecnologias

Digitais (2,6%) e Direitos Humanos e Participação Social (5,3%). Isso poderia ser explicado por distintas vertentes e nos remonta um panorama perigoso. Por um lado, tais escolhas podem ter se dado em função das características gerais de cada escola, por exemplo, ser ou não EREM, ETE ou de Jornada Regular; por outro, podem ter seguido a indicação das demandas locais (vocação econômica da região), da capacidade estrutural das unidades de ensino e da qualificação do corpo docente (mais professores/as de uma ou outra área do conhecimento). Seja qual for a hipótese que levou a esse horizonte, fica evidente que boa parte dos IFs oferecidos é composta por Trilhas Formativas Específicas, que se concentram nas áreas de Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

É sabido que houve uma orientação de algumas Gerências para que as escolas fossem cautelosas quanto às escolhas de seus itinerários, pois era um processo a ser construído paulatinamente. Esse direcionamento explicaria o porquê de a maioria delas ter optado por apenas um ou dois itinerários formativos. Além disso, as trilhas de Tecnologias Digitais (2,6%) e Matemática, Design e Criatividade (10,5%), por exemplo, mote que permeou a reforma por um currículo mais alinhado com as demandas tecnológicas, estiveram concentradas nas escolhas de escolas de referência (EREMs), que, conforme anteriormente exposto, gozam de prerrogativas diferenciadas em termos de gestão, organização e aspectos físicos.

Esse dado é importante, visto que o documento oficial de Pernambuco afirma que a “escola, como um dos espaços de educação, precisa estar preparada para lidar com o uso da tecnologia de forma em que ela se torne uma aliada no processo pedagógico” (PERNAMBUCO, 2021a). Ora, se as Trilhas que contemplam esse elemento permanecem ligadas às escolas que são referência na adoção, entende-se haver duas realidades diferentes. Entendemos que a situação pode incidir num descompasso futuro na formação dos/as estudantes dentro da própria rede, pois não há garantias de formação equânime para todos/as. Em que pesem aquelas instituições de ensino em condição de maior vulnerabilidade quanto à “infraestrutura, aos recursos de manutenção e qualificação profissional, não é muito difícil visualizar o agravamento das desigualdades de aprendizagem entre os estudantes” (FERRAZ, 2019, p. 102), o que nos leva a acreditar que o direito constitucional à educação de qualidade fica em risco.

Considerações finais

Ao investigarmos mais profundamente o processo de implementação do NEM em Pernambuco, sob o olhar dos atores escolares, observamos um mix de três sentimentos: desconfianças, incertezas e expectativas.

A *desconfiança* decorre do desconhecimento da forma como as alterações poderão ser colocadas em prática. Os/as próprios/as docentes e gestores/as, ao se depararem com os

conteúdos, viram-se diante do desafio de materializar propostas por vezes distanciadas de seus cotidianos. A flexibilização tem sido tomada como a palavra da vez, permeando todo o debate recente em torno das políticas públicas. Entretanto, ressaltamos que essa ideia está presente não apenas ligada à educação, mas encontra-se em boa parte dos discursos que se opõem a uma estrutura de ação do Estado sob a proteção de direitos sociais e do trabalho, historicamente conquistados, e que estão no foco de reformas que promovem o desmonte e a desregulamentação. É oportuno lembrar que tem alcançado outras esferas e, de igual modo, ‘flexibilizado’ outras frentes, como a das relações e jornada de trabalho, do financiamento, passando pela vinculação das receitas e de recursos públicos, entre outros; isso nos remete a uma ideia economicista, pensando não somente a educação, mas todos os outros setores apoiados em análises de caráter reducionista e em proposição de soluções imediatistas. (KRAWICZYK & FERRETTI, 2017).

A *incerteza* das escolas em relação à atuação dentro desse novo contexto nos coloca em alerta. Ao levarmos em conta a configuração curricular imposta pela Reforma, é possível perceber um novo arranjo na distribuição do conhecimento social e historicamente produzido, que se forja à medida que o ensino médio é colocado “a serviço da produção de sujeitos técnica e subjetivamente preparados do ponto de vista instrumental, tendo em vista os interesses do capital” (KRAWICZYK & FERRETTI, 2017, p. 38). Esse fato pode ser evidenciado, sobretudo, pelas opções formativas reunidas no documento que orienta a rede de ensino de Pernambuco, bem como pelo processo de escolha dos percursos formativos que, sem uma definição clara de critérios comuns de oferta aos/as estudantes, tende a ser reduzido a meras possibilidades de escolha, cada vez mais distantes do que realmente é oferecido pelas escolas. Ou seja, esse novo modelo dentro da escola formará o/a cidadão/ã-autônomo/a-trabalhador/a, ou o foco recairá apenas nesse/a último/a? Além do que, as escolhas das Trilhas acabam por revelar uma situação desigual de implementação e construção de conteúdos pedagógicos relevantes aos/as jovens, cujo direito de escolha não será efetivamente concretizado, ocorrendo mediante os condicionantes da escola na qual estiverem matriculados/as.

Por fim, surgem as *expectativas*, que dizem respeito à definição de um caminho a ser percorrido, seja por parte do governo federal ou do estadual, que oriente de fato as práticas a serem desenvolvidas e efetivadas no chão da escola. Conforme vimos, as medidas adotadas em Pernambuco começaram a ser gestadas antes mesmo da elaboração do documento curricular aprovado e publicado no ano de 2021. Tal estratégia já era vista com ressalvas pelos diversos atores que participaram das etapas do processo, sobretudo, pelos indícios de um movimento verticalizado no que se refere à oferta dos Itinerários Formativos, tornando a ‘escolha’ por parte da escola mera formalidade e a ‘escolha’ por parte dos/as estudantes uma utopia, pondo em questão o discurso da participação democrática na construção do currículo.

É preciso que haja um efetivo acompanhamento de como essas políticas vão se concretizar, sobretudo, de forma a garantir o princípio da equidade “que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (BRASIL, 2017). Embora seja teoricamente cedo para apresentarmos resultados concretos dessas mudanças, o histórico de como o ensino médio foi tratado ao longo dos anos no país não deixa dúvidas sobre a falta de compreensão, a descontinuidade das políticas públicas de formação e o descaso para com essa etapa. Nesse sentido, acreditamos que mudanças possam ser necessárias, mas devem estar ligadas aos anseios sociais, políticos e históricos de quem faz a escola, e não de mecanismos terceirizados do mercado que tentam nela se infiltrar.

Recebido em: 18/04/2022; Aprovado em: 25/06/2022.

Notas

- 1 O levantamento foi realizado pelo CONSED junto aos Conselhos Estaduais de Educação no início de 2022, ano-base para a implementação de tais medidas.
- 2 O termo ‘tempo’ passou a ser utilizado pela rede de ensino para reforçar a ideia de que as escolas funcionam em tempo integral, substituindo o termo ‘horas’, usado anteriormente para indicar a quantidade de aulas.
- 3 Essas nomenclaturas são utilizadas pela rede de ensino para diferenciar a jornada das escolas de acordo com o funcionamento em turnos: 1) Semi-integral: dois dias com jornada completa; 2) Integral: todos os dias com jornada completa; e 3) Regular: turno parcial (diurno ou noturno).

Referências

AGUIAR, Márcia Ângela da S. & DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018.

ÂNGELO, Victor de. Novo ensino médio começa a ser implantado esse ano. *Jornal Hoje*. Online, 07 de fevereiro de 2022. Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/10278398/>> Acesso em: 09 fev. 2022.

ARROYO, Miguel. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: Imagens e auto-imagens*. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. *A Educação como Política Pública*. 3 ed. Campinas: Autores. Associados, 2008.

BARBOSA, Beatriz Menezes. *A implantação da reforma do ensino médio e a organização do trabalho pedagógico em uma escola de Minas Gerais*. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. 4 ed. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio*. Brasília, 2018.
- DOURADO, Luiz Fernandes. (Org.). *Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios?* São Paulo: Xamã, 2009.
- FERRAZ, Roselane Duarte. A BNCC e os desafios aos profissionais da docência: debates necessários. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*. Salvador, v. 7, p. 95-111, 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/9830>>. Acesso em: 07 mar. 2022.
- FERRETI, Celso João & SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176607>>. Acesso em: 26 fev. 2022.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade*. [online]. 2012, vol.33, n.119, p.379-404. Disponível:<<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>> Acesso em: 26 fev. 2022.
- GOMES, Danyella Jakelyne Lucas. *Programa de Educação Integral em Pernambuco e as Escolas de Referência em Ensino Médio: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2016.
- HENRY, Raul. *Ginásio Pernambucano: os desafios para transformar um projeto piloto de sucesso em política educacional*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.
- KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. *Educação e Sociedade*, Campinas: v.35, n.126, p.21-41, 2014. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br>>Acesso em: 23 fev. 2022.
- KRAWCZYK, Nora & FERRETTI, João Oliveira. Flexibilizar para que? meias verdades da “reforma”. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>Acesso em: 23 fev. 2022.
- LEITE, João Carlos Zirpoli. *Parcerias em educação: o caso do ginásio pernambucano*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3999>>. Acesso em: 24 fev. 2022.
- LEITE, Guilherme Antunes & PEPLINSKI, Emanuely. Reforma curricular, semiformação e insatisfações administradas: reflexões sobre a BNCC do ensino médio à luz do esclarecimento adornoiano. In: AMESTOY, Micheli B.; FOLMER, Ivanio & MACHADO, Gabriella Eldereti (Orgs.). *BNCC em cenários atuais: currículo, ensino e a formação docente*. Santa Maria-RS: Arco, 2021.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- PERNAMBUCO. *Parecer CEE/PE nº 07/2021*. Dispõe sobre a Aprovação e Análise do Currículo de Pernambuco – Ensino Médio. Recife, 2021a. Disponível em: <<http://www.cee.pe.gov.br/wp-content/uploads/2021/04/PARECER-CEE.PE-N%C2%BA-007.2021-CEE-Curr%C3%ADculo-do-Ensino-Medio.pdf>> Acesso em: 20 dez. 2021.
- PERNAMBUCO. *Currículo de Pernambuco: ensino médio*. Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação. Recife. 2021b.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: Construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

PUCCI Renata H. P & ANTUNES-SOUZA, Thiago. A formação continuada de professores da educação básica no contexto de implementação da BNCC. In: AMESTOY, Micheli B.; FOLMER, Ivanio & MACHADO, Gabriella Eldereti (Orgs.). *BNCC em cenários atuais: currículo, ensino e a formação docente*. Santa Maria-RS: Arco, 2021, p. 14-29.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Jamerson Antônio de Almeida da. Reforma do ensino médio em Pernambuco: a nova face da modernização-conservadora neoliberal. *Revista Trabalho Necessário*, Niterói, v. 19, n. 39, p. 82-105, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/48626/29246>> Acesso em: 05 mar. 2022.