
SIGNIFICAÇÕES DOCENTES SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS PÚBLICAS DO RIO GRANDE DO NORTE

*Paula Fernanda Paiva Fernandes**, *Marcia Betania de Oliveira***

RESUMO

Este trabalho apresenta significações docentes sobre o Novo Ensino Médio (NEM), política instituída pela Lei n.º 13.415/2017. Tem como objetivo compreender processos de significação do NEM a partir da atuação dos sujeitos em escolas da rede estadual do Rio Grande do Norte (RN). Recorremos ao método de estudo qualitativo, com aporte teórico metodológico no Ciclo de Políticas (CP) de Ball e Bowe (1992) e na Teoria da Atuação (TA) de Ball, Maguire e Braun (2016). A pesquisa empírica foi desenvolvida por meio da realização de grupo focal (com professores, gestor e coordenador pedagógico de duas escolas da rede estadual de ensino) e entrevista semiestruturada (com coordenadora pedagógica da 14.^a DIREC/Umarizal/RN). Os resultados apontam que os sujeitos significam o NEM como desafio e que os profissionais se sentiram / se sentem provocados pelas políticas curriculares que chegam e saem da escola.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio (NEM); ciclo de políticas; significações docentes.

* Mestra em Educação (POSEDUC/UERN). Professora Permanente (SEEC/RN). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3898-2268>. Correio eletrônico: pfpfernandes19@gmail.com.

** Doutora em Educação (PROPED/UERJ). Professora Associada (UERN). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7881-1565>. Correio eletrônico: betaniaoliveira@uern.br.

TEACHERS' CONSTRUCTIONS OF MEANING ABOUT THE NEW HIGH SCHOOL IN PUBLIC SCHOOLS OF RIO GRANDE DO NORTE

ABSTRACT

This study presents teachers' constructions of meaning regarding the New High School (NEM — Novo Ensino Médio in Portuguese), a policy established by Law No. 13,415/2017. It aims to understand the processes of meaning-making related to the NEM, based on the actions of teachers in state public schools in Rio Grande do Norte (RN). We adopted a qualitative research method, with a theoretical and methodological framework based on the Policy Cycle (PC) by Ball and Bowe (1992) and the Theory of Action (TA) by Ball, Maguire, and Braun (2016). The empirical research was conducted through a focus group (with teachers, managers and pedagogical coordinators from two state public schools) and a semi-structured interview (with the pedagogical coordinator of the 14th Regional Directorate of Education — Diretoria Regional de Educação e Cultura, DIREC/Umarizal/RN). The results indicate that the participants perceive the NEM as a challenge and that the professionals felt/feel challenged by the curricular policies that come into and leave the school.

Keywords: New High School (NEM); policy cycle; teachers' constructions of meaning.

2

ENSEÑANZA DE SIGNIFICADOS SOBRE LA NUEVA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE RIO GRANDE DO NORTE

RESUMEN

Este artículo presenta significados de enseñanza sobre la Nueva Educación Secundaria (NEM), una política establecida por la ley n.º 13.415/2017. Su objetivo es comprender los procesos de significado de la NEM a partir de las acciones de los sujetos en las escuelas de la red estatal de Rio Grande do Norte (RN). Se utilizó el método de estudio cualitativo, con soporte teórico y metodológico en el Ciclo de Política (CP) de Ball y Bowe (1992) y en la Teoría de la Acción (TA) de Ball, Maguire y Braun (2016). La investigación empírica se desarrolló mediante la realización de un grupo focal (con profesores, gerente y coordinador pedagógico de dos escuelas de la red educativa estatal) y entrevistas semiestructuradas (con el coordinador pedagógico de la 14ª DIREC/Umarizal/RN). Los resultados indican que los sujetos significan la NEM como un desafío y que los profesionales se sintieron/sienten provocados por las políticas curriculares que llegan y salen de la escuela.

Palabras clave: Nueva Educación Secundaria (NEM); ciclo de políticas; significados de la enseñanza.

1 INTRODUÇÃO

O atual movimento reformista do ensino médio brasileiro, nominado por Novo Ensino Médio (NEM), começou a ser discutido e proposto publicamente em 2016, por meio da medida provisória nº 746 de 22 de setembro. A reforma coloca o ensino médio em posição de destaque no cenário da educação nacional, frente às inúmeras discussões acerca de sua reformulação curricular e da implementação da Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio (BNCCEM).

Essa reforma do ensino médio já estava sinalizada no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), instituído pela Lei n.º 13.005/2014 (BRASIL, 2014). A meta três (03) que trata do ensino médio discorre sobre a universalização desse nível de ensino e traz quatorze (14) estratégias para atingi-la: a estratégia 3.1, por exemplo, visa “[...] institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, [...] por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos [...].” Essa “renovação” ganhou força por meio da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que afirma: o país deve buscar melhorar os índices de aprendizagem e que “[...] a BNCC é uma peça central nessa direção, em especial para o Ensino Médio no qual os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes” (Brasil, 2018, p. 5).

Podemos apontar, com base em estudos de Mainardes (2006), que esse discurso em prol dessa última reforma do ensino médio, não é desinteressado. Inclusive, a Base não é um documento normativo neutro que busca, apenas, unificar o currículo da educação básica em prol de um ensino de qualidade. Compreendemos, assim como apontado por esse autor, que há intenções e disputas várias influenciando o processo de concepção da política do ensino médio, o NEM.

Nesse contexto, é objetivo deste trabalho compreender processos de significação do NEM a partir da atuação dos sujeitos em escolas da rede estadual do Rio Grande do Norte (RN). O contexto da pesquisa empírica é constituído por profissionais de duas escolas estaduais, a saber: 04 professores, um coordenador pedagógico e um gestor escolar; mais um coordenador pedagógico da 14.^a DIREC/Umarizal/RN. Elegemos nomes fictícios para os participes, com objetivo de preservar a identidade. As escolas lócus dessa pesquisa estão referenciadas no texto como E1 e E2. Consideramos relevante mencionar que esta pesquisa foi submetida e aprovada ao/pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UERN.

Todos os sujeitos partícipes desta investigação estão nas escolas em pauta desde a chegada do Novo Ensino Médio (2019, e/ou desde anos antes), e junto com os demais profissionais das instituições, significam a política no cotidiano escolar. A escolha do grupo focal como técnica de pesquisa é justificada no objetivo de reconhecer essas práticas cotidianas, processos, disputas e negociações que as envolvem. Para a recolha dos dados foram realizados dois grupos focais com os seis profissionais das escolas, além de uma entrevista semiestruturada com o representante da 14.^a DIREC/Umarizal/RN. Para a análise dos dados consideramos como subsídio teórico/metodológico o Ciclo de Políticas e a Teoria da Atuação.

Apontamos como relevante o Ciclo de Políticas (CP), de Ball e Bowe (1992) para análise de políticas públicas educacionais, neste caso, do ensino médio; para isso, utilizamos referenciais de Santos e Oliveira (2013), de Lopes e Macedo (2011) e de Mainardes (2006). Ball, Maguire e Braun (2016) nos possibilitam compreender a lógica da atuação das/nas escolas.

Esse texto está organizado em dois tópicos, além da introdução e das considerações finais; no primeiro tópico justificamos o Ciclo de Políticas e Teoria da Atuação como relevantes para a compreensão da produção das políticas nas escolas; no segundo apresentamos discussões que apontam como os docentes significam a política do NEM a partir dos seus contextos.

2 CICLO DE POLÍTICAS E TEORIA DA ATUAÇÃO: A ESCOLA PRODUZ POLÍTICA!

Compreendemos, com base em estudos de Lopes e Macedo (2011), que o estudo das políticas é uma ação delicada/intricada, pois o seu campo de produção é permeado por disputas e jogos de poder; dominados por grupos sociais (e políticos) hegemônicos os quais exercem controle sobre os processos de produção, que impõem e influenciam – por meio do discurso – ideais que serão reproduzidos pela política; processo pelo qual “[...] apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas, e apenas algumas vozes são ouvidas” (Lopes; Macedo, 2011, p. 157).

As políticas educacionais, quando elaboradas, visam mitigar determinadas situações problema e, na maioria dos casos, chegam às escolas carregadas de significações que representam a ideologia de grupos de influência. Consideramos que pensar a política apenas

como solução para problemas é reduzir o sentido do processo de atuação construído na prática pelos sujeitos da escola.

Desse modo, para compreender sentidos, negociações, traduções e atuações atribuídos/realizadas ao/no texto da política quando chega à escola, utilizamos o Ciclo de Políticas, por concordar que a “[...] política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos”, na prática a política é traduzida e significada (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 13).

A escolha pelo CP como referencial teórico-analítico dessa pesquisa deve-se à possibilidade de enxergar, por meio dele, a escola e seus sujeitos como aqueles que atuam e ressignificam a política; reescrita em diversos contextos, a partir das significações dos profissionais, e não apenas executada (seguindo um passo a passo, cronograma, guia), como se a escola não pudesse produzir política:

[...] pode-se afirmar que a abordagem do ciclo de políticas oferece instrumentos para uma análise crítica da trajetória de políticas e programas educacionais. Uma das vantagens dessa abordagem é a sua flexibilidade, uma vez que é apresentada como uma proposta de natureza aberta e como um instrumento heurístico (Mainardes, 2006, p. 58).

Utilizamos o CP para compreender os processos de produção e de negociação, constituídos, no/do contexto da prática; e para contemplar “[...] a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática”, na análise de políticas. No entanto, não é simples, pois, “isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas” (Mainardes, 2006, p. 50).

Esse movimento é possível, de acordo com Ball e Bowe (1992), por meio do CP e seus contextos, contínuos e inter-relacionados, não lineares, pois, possibilita uma análise da realidade, os quais significam as mudanças sugeridas (e possíveis) interpretando e recriando o texto. O ciclo está organizado em três contextos fundamentais:

os três ciclos principais do ciclo de políticas são o contexto de influência, de produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos são intimamente ligados e inter-relacionados, não têm dimensão temporal nem sequencial e não constituem etapas lineares. Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates (Lopes; Macedo, 2011, p. 157).

Para Oliveira (2016), as políticas se iniciam no contexto de influência; no entanto, consideramos que esse contexto, o da influência, perpassa os demais contextos, pois, ao chegar à escola, o texto da política sofre influência dos sujeitos, que a partir de seus valores tornam a política possível ou não. Concordamos com Santos e Oliveira (2013, p. 501) quando afirmam que “[...] a política não nasce, necessariamente, no contexto de influência e é ressignificada no contexto da prática. Por sua caracterização cíclica, as influências são constantes, denotando a complexidade da elaboração, significação e ressignificação das políticas educacionais”. Ademais, defendemos a ideia de que ela “[...] não é ‘feita’ em um ponto no tempo; em nossas escolas é sempre um processo de ‘tornar-se’, mudando de fora para dentro e de dentro para fora. É analisada e revista, bem como, por vezes, dispensada ou simplesmente esquecida” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 15).

Contudo, é no/a partir do contexto de influências que o discurso toma corpo, considerando os acordos, parcerias e embates travados para legitimação da concepção de escola, educação, sociedade (entre outros) que política abarcará. Constituem esse contexto organizações não governamentais, sindicatos, bancos internacionais/nacionais, dentre outros, “[...] que disputam não somente a direção para as políticas educacionais, mas, e talvez principalmente, a constituição das relações (políticas, sociais, econômicas, culturais) a partir da regulação de certos discursos” (Santos; Oliveira, 2013, p. 502).

Os movimentos a partir do contexto de influência legitimam conceitos/discursos sobre a política (Mainardes, 2011), constituindo o contexto da produção do texto da política, que será convertido em forma de “[...] textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios” (Mainardes, 2006, p. 52). Esse, por sua vez, é formado por parlamentares, técnicos do governo, especialistas, membros de organizações não governamentais, pesquisadores, dentre outros (Santos; Oliveira, 2013).

Depois de produzidas, as políticas que “[...] são invenções textuais, [...] carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o da prática” (Mainardes, 2006, p. 52).

No contexto da prática, a política, é interpretada, considerando as características, significados e valores dos atores, do contexto e dos sujeitos (estudantes e comunidade). A

partir da tradução da política, os professores se identificam ou não com o que sugere o texto; encontram justificativas para validar sua prática:

[...] o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas” (Mainardes, 2006, p. 53, grifo nosso).

Nesse processo, com o CP, compreendemos que ao chegar à escola o texto da política sofre influência dos grupos dominantes de cada realidade, podendo ser analisada, recriada, adaptada àquela realidade, a partir dos valores e significados os quais envolvem o contexto da prática. Novas/outras disputas entram em cena, com objetivos de influenciar e/ou impor seus interesses.

Esse movimento de interpretação e tradução de políticas constitui, conforme Ball, Maguire e Braun (2016), a teoria da atuação. Para os autores, a interpretação “[...] é uma leitura inicial, um fazer sentido da política – o que este texto significa para nós? O que nós temos de fazer? Nós temos de fazer alguma coisa?” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 68). As interpretações, no caso da política do NEM, podem ser constituídas em momentos formativos na escola, ou na secretaria de educação, pelo compartilhamento de documentos oficiais, como o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio, visando orientar a prática. Conforme Ball, Maguire e Braun (2016, p. 69-70), a tradução aproxima-se da prática:

[...] é uma espécie de “terceiro espaço” entre política e prática. É um processo iterativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente “atuar” sobre a política usando táticas que incluem conversas, reuniões, planos, eventos, “caminhadas de aprendizagem”, bem como a produção de artefatos e empréstimo de ideias e práticas de outras escolas, a compra e a utilização de materiais comerciais e sites oficiais, sendo apoiado por conselheiros da autoridade local.

Os registros realizados pelos profissionais durante as atividades desenvolvidas, as conversas, os momentos de planejamento, ou reuniões para divulgar práticas consideradas bem sucedidas, a observação de ações, relatos de experiência, são exemplos de como a atuação da política ocorre no contexto de prática. Para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 72), “interpretações e traduções são geralmente atuações de políticas em diferentes arenas. São diferentes partes do processo de política e têm diferentes relações com a prática, mas, também interagem em pontos que relacionam mais diretamente práticas às prioridades”.

Na obra *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*, Ball, Maguire e Braun (2016) definem quatro dimensões contextuais da atuação da política. A primeira, contexto situado (refere-se à localização geográfica das instituições, informações sobre matrícula, histórico da escola na comunidade); culturas profissionais (responsabilidade, valores e compromisso dos sujeitos), a segunda; a terceira, contextos materiais (recursos humanos, financeiros, tecnológicos e infraestruturais) e a quarta contextos externos (resultado de avaliações externas, incentivo das autoridades locais), segundo os autores os contextos supracitados, podem influenciar/moldar a forma como a política é atuada nas escolas (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 38).

3 NOVO ENSINO MÉDIO: SIGNIFICAÇÕES DOCENTES

Com objetivo de compreender os desdobramentos do NEM nas escolas, consideramos interessante questionar os sujeitos sobre uma definição para a política, na perspectiva de percebermos como eles descrevem a atuação da proposta nas escolas. Algumas falas tentam mostrar pontos positivos da reorganização curricular; contudo, outras se remetem às falas próprias dos estudantes quanto à necessidade de aprofundar as disciplinas da base comum, questionando a serventia dos componentes curriculares recém-chegados por meio do NEM.

Mencionam a forma como a política chegou até as escolas e questionam a quem serve esse projeto, uma vez que diminui a carga horária das disciplinas que são cobradas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), principal porta de acesso às universidades públicas no país, e pode implicar nas aprovações dos estudantes para continuação dos estudos em nível superior. Destacamos, a seguir, algumas falas que nos chamam atenção quanto a isso:

um lugar de desafio. Eu [estava] acostumada a lidar com a minha disciplina única e exclusiva, e aí eu vou ter que me abrir pra outras disciplinas e eu vou ter que estudar pra essas disciplinas, e ser desafiada todo dia em sala de aula, porque é sempre uma nova vivência. Então, assim, é todo dia um desafio novo. É. Às vezes, muitas vezes é o aluno que não quer. [...] Eu já cansei de ouvir aqui que essas disciplinas eletivas, o projeto de vida não vai me levar pra lugar nenhum, não sei pra que essas disciplinas, não vou precisar disso. Então a gente tem que usar da lábia, da boa lábia, pra conversar com o aluno, mostrar o porquê dessas disciplinas, qual é a importância delas dentro dos contextos que a gente tá vivendo, [...] o novo ensino médio na verdade é um desafio e grande, muito grande. (Jane/Professora Eletivas E1, 2023).

Como se concebe um novo ensino médio que busca, digamos assim, uma capilaridade dentro do processo educativo e de certos conteúdos se não há instrumentos, se não há outro ambiente, e não há uma nova maneira de cenário e de ambiente pra que o aluno possa estar? Então, isso gera conflitos grandes não somente com o rendimento [deles], mas principalmente de algumas dissonâncias

entre a realidade deles com o estar totalmente na escola (João/Professor Projeto de vida/Eletivas E2, 2023).

Nós fomos desafiados a trabalhar com algo desconhecido com o qual tivemos que nos adaptar, ao qual tivemos que nos adaptar. Com a mudança de cargas horárias, os alunos. É como professora falou, eu não sei pra que serve isso, devia ter mais aula de biologia, ter mais aula de língua portuguesa, ter mais aula de matemática, porque tem o ENEM, porque não sei o que. A gente vê muito essa conversa do ENEM no dia a dia, e aí eles não acham que essas disciplinas que entraram, de currículo aberto, elas ajudam; eles acham que não. Mas, eu tento mostrar pra eles que há por trás de tudo isso é, uma tentativa de reflexão sobre a própria questão mesmo do próprio ENEM. Aí já entra, toca até essa questão do projeto de vida em si (Joaquim/ Professor Eletivas E2, 2023).

Acho que a forma como [a política do NEM] foi construída. A forma como foi feita, a forma como chegou às escolas. A gente está vendo que as licenciaturas, pra gente pegar pra formação, as licenciaturas estão mexendo em currículos agora. Foi jogado. A gente foi ‘jogado’. E eu prefiro pegar na dimensão projeto de quem, pra quem? O novo ensino médio é um projeto de quem? Pra quem? Porque assim, o aluno sempre vai trazer esse estereótipo social da finalidade ser o ENEM. Eu acho que essa é uma ideia que não sai. Todo aluno sai com essa finalidade. Então, terminado o ensino médio eu tenho que fazer o ENEM. E quando ele pega essas disciplinas ele não tem vontade porque eles não enxergam a relação de sentido [com os conteúdos exigidos pelo ENEM] (José/ Professor Projeto de vida/Eletivas E1, 2023).

Se pudéssemos definir o NEM em uma palavra, a partir das falas dos professores, seria “desafio”. Desafio para assumir um componente eletivo, quando a sua formação específica é em matemática, inglês, etc., desafio para manter os estudantes motivados, quando se percebe dúvidas quanto à política, desafio para ensaiar o ensino em tempo integral em escolas sem estrutura mínima necessária, desafio para adaptar o currículo; sem falar do desafio frente às políticas de transporte escolar e de alimentação escolar. Tudo acontecendo ao vivo, em tempo real, sem chance para ensaio, ou teste.

9

Vale destacar que, nesta investigação, não ouvimos os estudantes; mas, consideramos enquanto possibilidade para pesquisas futuras. Conhecer o impacto, os reflexos da atuação da política na formação dos estudantes, os desdobramentos para pós-médio, a relevância do PV nesse processo, a continuação ou finitude dos estudos com o ensino médio, o enfoque empreendedor, dentre outros. Essa possibilidade surgiu após o diálogo com os professores. Saber que os alunos questionaram a política, a reorganização curricular, questionaram a necessidade do PV, não vislumbraram aplicação e/ou utilidade para sua construção pessoal. Os efeitos do NEM podem afetar todos os segmentos escolares.

Ainda com relação ao que os professores definem e como significam o NEM, nos parece claro o quanto a reforma encontra dificuldades em se materializar na estrutura das escolas. Para o professor João (Professor Projeto de vida/Eletivas E2, 2023), o contexto material, conforme descrito por Ball, Maguire e Braun (2016), representado pela ausência de

espaços outros (entendemos como laboratório, quadra, espaço de lazer, etc.) para desenvolver o que propõe a política, afeta o rendimento dos estudantes. “Em geral, as escolas e os professores têm de trabalhar dentro das limitações que os edifícios impõem a eles. [...] as formas que as escolas são equipadas internamente impactam nas atividades de ensino e aprendizagem e, portanto, nas atuações de políticas [...]” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 54).

Essa ausência coloca o professor em posição de desafio, uma vez que ele considera necessário reinventar sua prática; no entanto, as fragilidades próprias da escola dificultam e/ou impedem esse avanço pedagógico.

Com interesse em conhecer as principais mudanças no cotidiano docente com a chegada do NEM, perguntamos aos partícipes desta investigação o que mudou na organização pedagógica deles para atender à política, aos ajustes, às lutas e negociações, implicados pela política. Os professores foram unânimes em mencionar a redução da carga horária das disciplinas para as quais se formaram e se submeteram a concurso público. Em decorrência disso, migraram para componentes eletivos que compõem as trilhas de aprofundamento (a redução ocorreu após a publicação do documento curricular do RN, no fim de 2021; com vigência a partir do ano letivo 2022).

10

Eu passei de quatro pra três aulas no primeiro ano, de quatro pra duas no segundo ano e de quatro pra duas no terceiro ano, a professora de português do mesmo jeito. O professor de física que tinha duas passou a ter uma. Então assim, o próprio aluno ficava pensando, porque ele tem essa compreensão: porque eu tinha quatro aulas de matemática, e agora eu tenho só duas? Existe uma dualidade. A gente vê que hoje existe um estudo que demonstra que a problemática da língua portuguesa e do ensino de matemática é um negócio que o Brasil precisa pensar. Porque a cada ano piora; aí, quando você vê o processo, o processo da escola, como é? Não, o Brasil não tá bem na língua portuguesa, nem na matemática, nem nas ciências também. Aí o que a gente faz? Vamos pensar um novo currículo. A primeira decisão, redução de carga horária. E eu acho que as eletivas não têm essa perspectiva de cobrir [a carga horária reduzida da base comum]. O objetivo delas é outro. Mas a gente às vezes é até cobrado pelos nossos próprios alunos de ter que usá-las pra sanar essas dificuldades (José/Professor Projeto de vida/Eletivas E1, 2023).

Essas mesmas gerências da educação que elaboraram esse currículo também ficam toda hora falando no ENEM, ou seja, é como ele [o professor José] falou é pra melhorar nas provas externas, é pra o aluno conseguir mais aprovação no Enem, mas ao mesmo tempo vamos diminuindo a carga horária, por quê? (Joaquim/Professor Eletivas E2, 2023).

Aí os alunos dizem assim: poderia pegar uma dessas eletivas e colocar aula pra português? Colocar aula pra matemática? Porque são, não sei pra quê, tantas eletivas. O que se trabalha nas eletivas não necessariamente está nas provas (Jane/Professor Eletivas E1, 2023).

É perceptível nas falas dos professores uma luta dos estudantes em busca do conhecimento, contestando a política, sugerindo escape ao controle e ao formato de currículo do NEM; ao tempo em que os professores refletem em como potencializar ações com a carga horária semanal reduzida. Para tentar fugir do controle exercido pela política, alguns dos professores pesquisados mencionam associar os componentes eletivos à sua disciplina de formação, por exemplo, língua portuguesa, língua inglesa, etc., fazendo associações entre o ensino regular e o que orienta a elaboração de um componente eletivo. Essa atitude não é regra, é uma transgressão da política, a qual varia de acordo com as culturas profissionais de cada docente, em cada escola, conforme apontam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 101):

[...] os professores estão posicionados de forma diferente em relação à política em uma variedade de sentidos. Eles estão em pontos diferentes de suas carreiras, com quantidades diversas de experiência acumulada. Eles têm quantidades e tipos de responsabilidade diferentes, aspirações e competências variadas. Algumas pessoas avançam, outras estão desgastadas ou não evoluem; experiência pode produzir possibilidades e limites à realização.

E ainda há a responsabilização. Os escapes ao controle podem gerar responsabilização por meio das equipes de orientação da escola e da 14.^a DIREC/Umarizal/RN. Perguntados sobre essa possibilidade, os professores informaram que sim, havia reuniões de monitoramento das ações em prol da implementação da política, onde o desempenho da escola frente às avaliações externas (Prova Brasil – IDEB) e da Rede (SIMAIS) eram apresentadas, ranqueando e destacando os resultados positivos e também os negativos. Sobre isso, o professor Joaquim (Professor Eletivas E2, 2023) relatou que “Naquela hora que está sendo apresentado [os resultados da escola], a gente está se ‘sentindo’, totalmente; se for coisa positiva a gente ‘se sente’ também, né? Claro. Mas, também se não for...”

Para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 101),

11

a política, então, não pode ser reduzida a um algoritmo (iterações, comunidade, aprendizado, influência ou qualquer outro), mas também a escola não pode ser reduzida à política. O que surge em nossa análise é a escola como um conjunto social obsoleto, que é revalidado continuamente, sustentado e mudado pelos diversos esforços de redes de atores sociais com interesses e compromissos dispare, mas mais ou menos focados. É necessário reconhecer o lugar da incoerência em tudo isso; políticas (e outras coisas, particularmente as vicissitudes do contexto) produzem uma tendência ao que a teoria ator rede chamaría de "precariedade".

Nessa perspectiva, compreendemos, a partir deles, que

a escola é constantemente interrompida ou confrontada com expectativas contraditórias, mas isso é uma incoerência que pode ser colocada para funcionar, na maioria das vezes. Essa precariedade é produzida em parte pelas especificidades da política, mas é também inerente às incompatibilidades incorporadas nas demandas funcionais gerais da escolaridade (ordem, aculturação, certificação) (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 102).

Tentar compreender o movimento da política na escola é algo que demanda esforço; a escola e seus sujeitos se transformam, podendo produzir insegurança durante o processo de atuação da política, mas, esse movimento, também, pode apontar para a revalidação da escola mesmo que os profissionais, os esforços, os contextos da/para a recepção da política seja desigual. Intricado.

Nessa perspectiva, ouvimos a equipe gestora da E1 com intuito de entender/conhecer como a escola organizou o trabalho pedagógico ao tempo que acolhia o NEM, quais foram as suas dificuldades contingenciais e as possíveis estratégias utilizadas para enfrenta-las e/ou resolvê-las. O gestor e a coordenadora pedagógica da E1 responderam que, apesar da forma como a política chegou à escola, não foi tão difícil adaptar a dinâmica escolar ao NEM.

12

Os problemas, eu confesso a você, que não foram tantos, tão graves, porque nós temos um quadro de professores aqui que só tinham um vínculo. E a gente criou o contra turno para poder cobrir essas disciplinas; então a gente distribuiu carga horária suplementar. E eles gostaram. A gente encontrou um problema com os alunos não quererem vir, logo de início, mas depois eles se adaptaram. A princípio, no contra turno, a gente colocou só as disciplinas do novo ensino médio, as eletivas e projeto de vida; a gente viu que não dava para ser assim, porque os alunos não valorizavam. Eles não acreditavam que era uma disciplina de importância. Então a gente colocou, a gente mudou. Mesclou. Tanto, tinha projeto de vida, a parte diversificada, como tinha da [base] comum (Jorge/Gestor E1, 2023).

Entendemos, a partir do relato do gestor, que a ampliação do turno de aulas foi um ganho positivo para os professores da E1, com relação ao benefício financeiro pela concessão de aulas suplementares¹. No entanto, a experiência de um dia letivo apenas para a parte diversificada do NEM ocasionou uma evasão temporária e possível desinteresse dos

¹ De acordo com os artigos 30, 31 e 32 da Lei Complementar n.º 322, de 11 de janeiro de 2006, o professor que não possua acúmulo de cargo poderá substituir professores com um acréscimo de carga horária de até 10 horas semanais (disponível em: <http://www.al.rn.gov.br/storage/legislacao/2019/07/10/0134877c5c15008c67d45ba457b30453.pdf>). E com o Artigo 14 da Portaria 114/2018 – SEEC/GS, a carga horária suplementar é solicitada à 14ª DIREC/Umarizal/RN que procede com o processo de implantação junto a SEEC/RN (disponível em: http://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20180124&id_doc=598268).

estudantes, que não relacionavam às disciplinas (eletivas e PV) à importância do conhecimento e da aprendizagem.

Não conseguimos identificar, nas falas dos partícipes desta investigação, durante o grupo focal, se o posicionamento dos estudantes com relação a essas disciplinas trazidas pelo NEM permanece/permaneceu, pois, de acordo a gestão a estratégia foi mesclar o horário de aulas com as disciplinas da base comum e as da parte diversificada. Com essa estratégia, os estudantes passaram a frequentar as aulas e, a evasão foi contida; entretanto, não sabemos se o significado/sentido dessas disciplinas foi se constituindo, para os jovens, ao longo do processo e/ou se a concepção/pensamento a respeito foi apenas suprimida pelo arranjo do quadro de aulas.

A coordenadora pedagógica da E1 se refere como uma das dificuldades a resistência docente de sair de sua disciplina de formação para assumir a parte diversificada das turmas do NEM. Para eles, foi/é um grande desafio. E não houve adesão espontânea para essas disciplinas; foi o diálogo, o convencimento e as relações mantidas dentro da escola que possibilitaram à gestão reorganizar a distribuição da carga horária docente. Como destaca a coordenadora da E1:

13

logo de início, eu acho que um dos maiores desafios, ainda hoje, é essa questão do professor, da sua disciplina migrar para outra que não é da sua área. Então, assim, é desafiador porque vai mexer com você, vai tirar você da zona de conforto; requer mais, mais empenho requer mais esforço. Então, isso acaba sendo um pouco, tendo um pouco de resistência nessa parte. Na época, teve, principalmente porque era algo novo, então todo mundo [os professores], ninguém queria. E a gente ia colocando ali o professor que tem uma carga horária descoberta, a gente colocava, encaixava ali para completar. Mas assim, tipo assim, por livre e espontânea vontade? Não. Não existia não [o fato de o professor migrar para os novos componentes do currículo]. Eu quero ser professor de eletiva. Eu quero ser. Não existia. Então, tinha essa resistência. Mas, a gente ia conversando e, graças a Deus, ia se entendendo (Júlia, Coordenadora Pedagógica E1, 2023).

Júlia (Coordenadora Pedagógica E1, 2023) menciona, ainda, que considera como dificuldade o fato de não ter havido preparação para receber a referida política; as formações para a escola começaram logo no início do ano letivo. Então, a equipe iniciou mesmo sem ter clareza, de fato, sobre o que demandava a proposta do NEM; apenas com a disposição da equipe em gerir os processos e fazer o ano letivo acontecer, e manter a organização e a motivação da comunidade escolar em relação à proposta da escola.

Da escola à 14.^a DIREC/Umarizal/RN a política foi acontecendo. Questionamos a coordenadora pedagógica da regional sobre o NEM, suas implicações na organização das escolas e da DIREC, as novidades. Juliana (Coordenadora Pedagógica/14.^a

DIREC/Umarizal/RN, 2023) mencionou as críticas ao ‘novo’ atribuído à política reforçando que as ações da escola, anteriores à política, não podem simplesmente ser apagadas:

eu ouvi muita crítica em cima do “novo”. Que é como se o novo precisasse apagar o que nós já tínhamos. E, na verdade, o diferencial que eu percebo é que as políticas anteriores, o que veio anteriormente, eram projetos e essa reforma trazendo aí o que sugere o novo ensino médio, ela foi algo que veio para ficar e a gente tem a visto crescendo, tem visto ela se ampliando, ganhando segurança, não é tipo a escola se apropriou e de repente precisou esquecer para implementar outra coisa. Não!! Juliana (Coordenadora Pedagógica/14^a DIREC/Umarizal/RN, 2023, grifos do autor).

Uma enchente de políticas, projetos, programas, parcerias (inclusive público-privadas) inundaram as escolas da rede estadual de ensino (algumas citadas na introdução dessa produção), geravam a sensação de que “rebobinaram a fita” outra vez. “O sentimento de ‘eterno recomeço’ pode gerar incertezas e dúvidas, além de frustração, comprometendo ainda mais a condição de trabalho na escola” (Santos; Oliveira, 2013, p. 511); o movimento de auge e declínio de políticas pode enfraquecer o potencial da escola, causando a impressão que tudo pode ser reiniciado a partir de um novo projeto. Contudo, enfatizamos a fala de Juliana (Coordenadora Pedagógica/14.^a DIREC/Umarizal/RN, 2023) quando afirma que o que chega (novas políticas) não apaga o que a escola constitui como força, as experiências e *expertise* profissional.

14

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação em pauta nos possibilitou apontar que os profissionais escolares transformaram a política e foram transformados por ela; sentiram-se/sentem-se desafiados pelas políticas curriculares que chegam e saem da escola, que os colocam posição de lida com o novo constantemente.

O Ciclo de Políticas e a Teoria da Atuação, enquanto abordagens teórico-metodológicas, nos possibilitaram analisar a política do NEM, a partir de múltiplos contextos aonde a política vai sendo adaptada, atuada; e esses contextos influenciam a forma como a política será traduzida.

Os professores, o gestor e os coordenadores pedagógicos (da escola e da 14.^a DIREC) ressignificaram o texto político, ajustando sempre que necessário às contingências cotidianas de seus espaços de trabalho, desenvolvendo um processo criativo para atuação da política, conforme aprendemos com Ball, Maguire e Braun (2016).

A formação continuada tardia (para apresentação da política e sua proposta didático/pedagógica para a escola) e a falta de estrutura física, além do déficit de professores, foram/são contingências enfrentadas pelos profissionais das escolas. Compreendemos por meio dessa pesquisa que os sujeitos significam o NEM como desafio.

Entendemos que não houve resistência ou questionamentos em relação à política do NEM por parte das escolas frente à 14.^a DIREC, nem desta DIREC à SEEC/RN. O processo de “implementação” do NEM começou a receber críticas e resistência ao chegar à sala de aula, quando os estudantes colocaram em questão a reestruturação curricular do ensino médio (que apresentava supressão da carga horária de componentes curriculares da base comum e ampliava a carga horária de disciplinas eletivas – parte diversificada). A política do NEM seguiu o fluxo de implementação sem ser posta em dúvida, até que os estudantes começaram a refletir sobre o currículo e como esse novo currículo impactava a formação básica em nível médio.

REFERÊNCIAS

15

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

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg.; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas?** Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 set. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 10 ago. 2021.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTxvYtCQHCJFyhsJ/?format=pdf> Acesso em: 10 ago. 2021.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; OLIVEIRA, Márcia Betânia de. Políticas curriculares no ensino médio: Ressignificações no contexto escolar. **Curriculum sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 497-513, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3/articles/santos-oliveira.pdf> Acesso em: 10 ago. 2021.

Recebido em: 12 jun. 2025.

Aceito em: 9 set. 2025.