



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE
CULTURA E TERRITÓRIO

EDILEILA SANTOS DE SOUSA

NOVO ENSINO MÉDIO: DECOLONIALIDADE, INTERLOCUÇÕES E SENTIDOS
SOBRE CURRÍCULO E TERRITORIALIDADES NO COLÉGIO ESTADUAL ADOLFO
BEZERRA DE MENEZES EM ARAGUAÍNA-TO

ARAGUAÍNA –TO

2024

Edileila Santos de Sousa

NOVO ENSINO MÉDIO: DECOLONIALIDADE, INTERLOCUÇÕES E SENTIDOS
SOBRE CURRÍCULO E TERRITORIALIDADES NO COLÉGIO ESTADUAL ADOLFO
BEZERRA DE MENEZES EM ARAGUAÍNA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCULT), da Universidade Federal Norte do Tocantins, (UFNT) Campus Araguaína, como requisito para obtenção de título de Mestre em Estudos de Cultura e Território.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Vanessa Lessio Diniz

Araguaína-TO

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Geração de Ficha Catalográfica SGFC-UFNT
Gerado automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S237n Santos de Sousa, Edileila.

NOVO ENSINO MÉDIO: DECOLONIALIDADE,
INTERLOCUÇÕES E SENTIDOS SOBRE CURRÍCULO E
TERRITORIALIDADES NO COLÉGIO ESTADUAL ADOLFO
BEZERRA DE MENEZES EM ARAGUAÍNA-TO / Edileila
Santos de Sousa. - Centro de Ciências Integradas - CCI, TO,
2024.

150 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) (Pós-Graduação -
Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e
Território - PPGCult) -- Universidade Federal do Norte do
Tocantins, 2024.

Orientadora: Vanessa Lessio Diniz.

CDD 301.09

1. currículo. 2. cultura e território. 3. educação.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.


EDILEILA SANTOS DE SOUSA

“NOVO” ENSINO MÉDIO: DECOLONIALIDADE, INTERLOCUÇÕES E SENTIDOS SOBRE CURRÍCULO E TERRITORIALIDADES NO COLÉGIO ESTADUAL ADOLFO BEZERRA DE MENEZES EM ARAGUAÍNA-TO.


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCULT), da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Campus Araguaína, como requisito para obtenção do título de mestre em Estudos de Cultura e Território, e aprovada em sua versão final pela Orientadora e Banca examinadora.

Data de aprovação: 04/12/ 2024


Banca examinadora:

Documento assinado digitalmente
 VANESSA LESSIO DINIZ
Data: 15/12/2024 21:07:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Prof.^a. Dr.^a. Vanessa Lessio Diniz (Orientadora/UFNT)

Documento assinado digitalmente
 AIRES JOSE PEREIRA
Data: 12/12/2024 15:22:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Prof. Dr. Aires José Pereira (Membro externo/UFR)

Documento assinado digitalmente
 ALESSANDRO TOMAZ BARBOSA
Data: 16/12/2024 09:53:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Alessandro Tomaz Barbosa (Membro externo/UFNT)

Documento assinado digitalmente
 JESSICA DA SILVA RODRIGUES CECIM
Data: 15/12/2024 08:56:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a. Dr.^a. Jéssica Rodrigues Cecim (Membro externa/UFG)

Documento assinado digitalmente
 ELIAS DA SILVA
Data: 16/12/2024 14:05:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Elias da Silva (Membro interno/UFNT)

Dedico esta pesquisa a todas/os as/os educadoras/es do Ensino Médio, em especial do Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes, que representam os demais educadores Estado do Tocantins. São profissionais que (sobre)viveram e se (re)significaram, buscando meios, sentidos e formas de (re)existir em meio à Reforma Curricular.

AGRADECIMENTOS

Neste gesto de gratidão reconheço minha natureza incompleta e insuficiente, de sozinha ser capaz de realizar este sonho e muito menos de completar esta etapa tão significativa em minha vida. Como uma pequena peça de um mosaico que isolada não tem sentido ou razão de ser, mas que ao se encontrar com demais partes, forma um todo capaz de causar impressões das mais diversas, pois o resultado impressiona a quem se propôs mesmo sem entender que fazia parte de ato subjetivamente artístico e arquitetônico na elaboração de um novo Ser, “eu”. Assim, agradeço a Deus por todas as graças concedidas, vida em plenitude, saúde em abundância e fé inabalável. Aos familiares e amigos que sempre me apoiaram e incentivaram.

Aos meus queridos pai/mãe, Maria da Consolação e José Francisco. Preciso dizer o quanto foi lindo ver a alegria no olhar de vocês diante da minha aprovação no Mestrado, como foi importante cada escuta, oração e conselho que me ofereceram, sempre preocupados com tudo à minha volta, principalmente com o meu bem-estar.

Ao meu querido esposo Antônio Carlos, que esteve comigo em cada momento desde sempre, me incentivando e compreendendo cada percalço, desta caminhada. Meu amor, você foi meu grande trunfo, pois sua compreensão, apoio, colo e carinho foram essenciais nesta jornada. O cuidado com nossas filhotas Tayla e Antonela, o cafezinho e a pipoca que você preparava para eu levar para faculdade, consagraram sua presença em cada aula do mestrado em todo o percurso.

À minha querida sogrinha Cícera (*in memoriam*), mesmo sem entender a dimensão desta grande realização em minha vida, se fez presente de forma tão amorosa e zelosa com cada detalhe para que eu jamais desistisse dessas grandes batalhas. Diante desse desafio do mestrado, foi terrivelmente avassalador, mas preciso acreditar que em algum lugar você está vibrando com mais esta conquista, como sempre fez durante a nossa convivência. Mesmo em meio a dor da sua partida, precisei ser forte, sabendo que se ainda estivesse conosco, continuaria me prestando todo o seu apoio e jamais permitiria que eu abandonasse este sonho.

Às minhas queridas irmãs, Eudinaíres, Franceíres, Edineude e Viviane, como foi importante as palavras motivadoras e carinhosas de cada uma de vocês!

Ao grande amigo Aires José Pereira, responsável por projetar em minha vida, o sonho do mestrado, vislumbrando habilidades e capacidades que eu mesma desconhecia. Seus direcionamentos forjaram em mim versões aprimoradas tanto nos aspectos profissional, me encorajando para o exercício da docência no ensino superior, quanto no pessoal, ao insistir

incansavelmente que eu acreditasse no meu potencial. Seus conselhos e muitas broncas, surtiram efeito, meu amigo!

Ao casal de amigos Lidiane (amiga da faculdade) e Carlos Augusto (querido professor da graduação) que ocupam um lugar especial em vários capítulos da minha história, pois ambos insistiram tanto que acreditei que daria certo.

Aos Professores Marivaldo e Vinícius, que me apoiaram incansavelmente sem ferir a ética profissional, de forma que somente grandes profissionais são capazes de tamanho feito.

Aos amigos/as Professores/as Eli, Luciméa e Isa S. Rego, profissionais admiráveis que foram essenciais nesta caminhada, compartilhando experiências e conselhos os quais me conduziram a uma tomada de consciência em minha crença de capacidade contribuindo significativamente para uma maturidade acadêmica inimaginável.

Agradeço à minha orientadora, Vanessa Léssio, por compartilhar sua experiência auxiliando-me nesta pesquisa de forma muito criteriosa e zelosa, conduzindo-me por caminhos teóricos a fim de alcançarmos resultados inimagináveis.

Estendo os agradecimentos de forma honrosa a este magnífico programa de pesquisa PPGCULT e a todos/as os/as professores/as que nos permitiram interlocuções grandemente valiosas e nos apontaram os meios para desempenharmos com cuidado e apreço a construção das nossas pesquisas.

De modo especial agradeço à Professora Olivia e Elias que demonstraram sempre respeito e carinho aos pesquisadores em educação, nos empoderando em todo o processo acadêmico. Professora Olívia, suas palavras são terapêuticas, sua presença nos traz segurança e paz e seu abraço é conforto na alma, deixa o nosso coração tão quentinho! Muito melhor que café com bolo “oreia”.

Aos colegas do mestrado Zilma, Edvan, Wemerson, Edicleia, Mary, Bruna, Ricarto, James, Marcos e Dione. Juntos formamos um belo time, pois acredito que formos a turma mais unida, ansiosa, aloprada do PPGCULT. Juntos choramos, sorrimos e muitas vezes surtamos, o importante é que ninguém soltou a mão de ninguém. Porém, tem sempre aqueles que seguirão conosco para além dos protocolos acadêmicos, aqueles que a vida capricha no tempero da amizade. Zilma, Edvan e Wemerson, quantas aventuras, hein! Juntos superamos o impossível pela fé e pela força da amizade.

Aos principais atores que oportunizaram a construção desta pesquisa, queridos colegas, professores de Ciências Humanas, Abadio, Ana Amandia, Eli, Hevorlanda, Gleici, Maria Creudimar, Maria Regina, Mônica e Naaty coordenados por um profissional admirável e grande

amigo professor Salvador Reis (in memoriam), os quais contribuíram significativamente com suas valiosas interlocuções.

Agradeço ainda à Orlene Aparecida pelo seu apoio voluntário e essencial nos momentos de realização do Grupo de Interlocuções, cujo desempenho se deu com muita discrição, cuidado e ética.

Cada pessoa aqui citada me fez entender que é muito mais que uma jornada acadêmica, é a vida entrelaçada e tecida numa rede de conexões e relações humanas. Se uma pessoa nunca se banha no mesmo rio, é fato que eu já não sou a mesma, pois tenho em mim a essência de cada um de vocês que me fortaleceram e me tornaram melhor do que antes.

O currículo é, em suma, um território político. [...] currículo é uma construção social. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Tomaz Tadeu e Silva

RESUMO

Nesta pesquisa apresentamos estudos desenvolvidos a partir da Reforma curricular do Ensino Médio, (Lei 13415/2017) considerando que as mudanças relacionadas a este tema permitem discussões em suas dimensões sociopolíticas e territoriais. Entendemos que as dinâmicas curriculares contemporâneas atuam sob a égide do capital globalizado, imbricadas às políticas neoliberais. Sob essa perspectiva, buscamos compreender os sentidos de currículo e territorialidades resultantes da reforma e das discursividades produzidas pelos educadores de Ciências Humanas do Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes em Araguaína, na efetivação do novo ensino médio. Através da metodologia problematizadora e dialógica, de Paulo Freire, propomos interlocuções a fim de trilhar uma rota de decolonial. Os resultados evidenciam que há na proposta curricular do Estado do Tocantins, elementos do fortalecimento da aliança entre o capital e o Estado, pela narrativa colonial onde se acirram as injustiças sociais, silenciam e invisibilizam comunidades indígenas, quilombolas e ribeirinhas. Ao analisarmos os sentidos produzidos pelos educadores na implementação da reforma curricular, por meio da Análise do Discurso (AD) de Eni Orlandi, constatamos que a reforma produz sentidos polissêmicos e parafrásticos, os quais se configuram pelos processos sociopolíticos e formações ideológicas de cada interlocutor. Perpassada por relações de poder, a reforma gera desterritorializações (i)materiais, desafiando os educadores a se alocarem no novo contexto de desvalorização do currículo de ciências humanas. Além disso, os educadores sinalizaram em suas falas a percepção de uma reforma curricular impositiva.

Palavras-chave: Contextos da Reforma. Problematização dialógica. Discursividades. Desterritorialização (i)material

ABSTRACT

This research presents studies developed in the context of the High School Curriculum Reform (Law n. 13.415/2017), considering that the changes associated with this reform allow for discussions within its sociopolitical and territorial dimensions. We understand that contemporary curricular dynamics operate under the aegis of globalized capital, intertwined with neoliberal policies. From this perspective, we seek to comprehend the meanings of curriculum and territorialities resulting from the reform and the discourses produced by Humanities educators at Adolfo Bezerra de Menezes School in Araguaína, during the implementation of the new high school model. Using Paulo Freire's problematizing and dialogic methodology, we propose interlocutions aimed at outlining a decolonial route. The results indicate that the curricular proposal of the State of Tocantins reinforces the alliance between capital and the State through a colonial narrative that intensifies social injustices, hushes and renders indigenous, quilombolas and riverside communities invisible. By analyzing the meanings produced by educators during the implementation of the curriculum reform, through Eni Orlandi's Discourse Analysis (DA), we found that the reform generates polysemic and paraphrastic meanings, shaped by the sociopolitical processes and ideological formations of each interlocutor. Marked by power relations, the reform leads to (im)material deterritorializations, challenging educators to position themselves within the new context of the devaluation of the Humanities curriculum. Furthermore, the educators signaled in their statements the perception of a curricular reform as an imposition.

Keywords: Reform Contexts. Dialogic Problematization. Discursiveness. (Im)material Deterritorialization.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Localização do Colégio Est. Adolfo B. de Menezes em Araguaína-TO	26
Figura 2: Foto da fachada do Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes	27
Figura 3: Correlação entre reforma curricular e os conceitos teóricos metodológicos trabalhados na pesquisa.....	31
Figura 4: Correspondência do Ciclo de Políticas (Stephen Ball) contemplando a realidade da Reforma Curricular do NEM no Estado do Tocantins	44
Figura 5: Post sobre a realização do Feirão das Eletivas.....	63
Figura 6: Apresentação do projeto de pesquisa e primeira interlocução sobre o NEM	64
Figura 7: Participação dos professores na dinâmica “caminhos e descaminhos”	65
Figura 8: Conselho de classe 3º bimestre 2023	68
Figura 9: Reunião de planejamento coletivo da equipe de Ciências Humanas: Reunião de planejamento coletivo da equipe de Ciências Humanas.....	69
Figura 10: 1º encontro com apresentação da proposta de pesquisa e discussões iniciais.....	82
Figura 11: Realização do 3º encontro do Grupo de interlocuções.....	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quantitativo de alunos por turma — 2023	28
Quadro 2: Quantitativo de servidores — 2023	29
Quadro 3: Dispositivo teórico mobilizado na pesquisa	104
Quadro 4: Levantamento bibliográfico sobre a Reforma Curricular do Ensino Médio — Teses	105
Quadro 5: Levantamento Bibliográfico sobre o Novo Ensino Médio-Dissertações	106
Quadro 6: Levantamento bibliográfico sobre o Novo Ensino Médio-Artigos	107
Quadro 7: Enfoques recorrentes nas pesquisas sobre a Reforma do Ensino Médio - Estado da arte	108
Quadro 8: Levantamento bibliográfico no repositório da UFT/UFNT	109

LISTA DE ABREVIATURAS

AD - Análise do discurso

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEE - Conselho Estadual de Educação

CH - Ciências Humanas

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CN - Ciências da Natureza

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONEP - Conselho Nacional de Ética em Pesquisa

DCT/TO - Documento Curricular do Território do Tocantins

D-T-R - Desterritorialização, territorialização e reterritorialização

EJA - Educação de Jovens e Adultos

MEC - Ministério da Educação

NEM - Novo Ensino Médio

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFT - Universidade Federal do Tocantins

UFNT - Universidade Federal do Norte do Tocantins

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 DO CONTEXTO DA IMPLEMENTAÇÃO AOS PROCESSOS FORMATIVOS DA PESQUISADORA	16
1.2 Definindo rotas para a pesquisa	22
1.3 Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes: Da realidade de improvisos aos dias atuais	25
2 ARTICULANDO O CURRÍCULO COM ABORDAGENS TERRITORIAL, DISCURSIVA E DECOLONIAL	31
2.1 O currículo nas perspectivas discursiva, política e territorial.....	32
2.2 O currículo na perspectiva decolonial	35
2.3 O Ciclo de Políticas de Stephen Ball e a implementação do Novo Ensino Médio.....	43
3 CAMINHOS PARA UMA PESQUISA PROBLEMATIZADORA E DIALÓGICA ...	47
3.1 A PROBLEMATIZAÇÃO DIALÓGICA DE PAULO FREIRE	48
3.2 Análise do discurso (AD) como aporte para análise	51
3.3 Sistematização das etapas da pesquisa	54
3.4 Trabalho de campo e observações.....	55
3.5 Levantamento bibliográfico.....	55
3.6 Levantamento Documental.....	59
4 ANALISANDO A IMPLEMENTAÇÃO EM SUAS POSSIBILIDADES DISCURSIVAS E TERRITORIAIS	62
4.1 Observando a rotina escola.....	63
CONSIDERAÇÕES	92
5 REFERÊNCIAS.....	97
APÊNDICE I.....	104
APÊNDICE II	111
APÊNDICE III.....	113
APÊNDICE IV	114
APÊNDICE V	115
ANEXO I – Parecer	120

1 INTRODUÇÃO

O campo educacional é, historicamente, disputado, pois nele e através dele se torna possível dimensionar e materializar o projeto para a formação de uma sociedade mais equitativa, sendo necessário buscar entendê-lo, sob o viés da superação de dicotomias a ele impostas, compreendendo que todos os sujeitos e instituições atuam neste campo de disputa com maior ou menor intensidade. Sabe-se que os debates em torno de uma educação emancipadora perpassam pela necessidade de reconhecer a importância e limites dessa ferramenta na formação da sociedade. Nas disputas sobre o currículo em geral, e nesse caso específico, sobre o ensino médio como etapa final da educação básica, cujo objetivo é consolidar o projeto sócio político do país, e do debate em torno das reais finalidades, dos princípios e da sua função social as quais validam o “perfil do egresso” da educação básica no Brasil.

A Constituição Federal de 1988 preconiza um sistema de ensino democrático e igualitário. Sabemos, no entanto, que as disputas empreendidas em torno do currículo, geram discursos, conceitos políticos e sociais que dão a tônica no ambiente escolar. Projetar esta análise sobre o currículo do Ensino Médio, compreendendo que neste contexto, estas tensões e disputas se tornam ainda mais evidentes, já que esta etapa da educação consolida um projeto de estado que nem sempre é compreendido pela população.

As discussões em torno das recentes reformas curriculares na educação brasileira têm seus pressupostos na Constituição Federal de 1988, sendo desenhada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional–LDB, n.º 9394/96, que em seu artigo 26, trata das questões de organização da Base Nacional Comum Curricular, que deveria contemplar as especificidades regionais e locais de modo a garantir diversidade no currículo. As dinâmicas para uma reformulação do Ensino Médio efetivamente, deram-se a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+, 2000), onde foram traçadas as Diretrizes Curriculares Nacionais e no ano de 2015, iniciaram-se as mobilizações e debates em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em 2017. No entanto, antes da conclusão desse processo, no ano de 2016, foi homologada a Medida Provisória (MP) n.º 746/2016, que posteriormente foi convertida na Lei 13.415/2017 que ficou conhecida como a Lei do Novo Ensino Médio.

O escopo desta nova Lei do apresenta alguns objetivos a serem alcançados, tais como: protagonismo estudantil; valorização da criatividade pedagógica do professor; permanência escolar e aprendizado com qualidade. Estes objetivos, deverão ser alcançados alinhados às normas contidas na BNCC; itinerários formativos; ampliação da carga horária e o apoio ao projeto de vida dos estudantes.

No bojo destas discussões, destacamos que antes do período de consolidação da reforma curricular do Ensino Médio, algumas ações estratégicas para o redesenho curricular vinham sendo desenvolvidas nas redes de ensino por todo o Brasil, tais como a instituição do PROEMI¹ e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio² sendo estes utilizados como elementos de sustentação das justificativas de implementação do novo currículo, os quais consideramos como instrumentos importantes no contexto de influência para as novas políticas curriculares.

No ano de 2022, em cumprimento à portaria do Ministério da Educação (MEC) n.º 521, de 13 de julho de 2021, que estabelecia o cronograma nacional de implementação do Novo Ensino Médio gradativamente entre os anos de 2022 e 2024. O estado do Tocantins consolidou parcialmente a implementação do Novo Ensino Médio, abrangendo as escolas da rede pública, iniciando pelas turmas de 1º ano do Ensino Médio Regular e os três períodos do 3º segmento para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Porém, em 2023, decidiu-se pela ampliação da cobertura do Novo Ensino Médio em toda a rede estadual do Tocantins.

1.1 DO CONTEXTO DA IMPLEMENTAÇÃO AOS PROCESSOS FORMATIVOS DA PESQUISADORA

No estado do Tocantins os primeiros experimentos para implantação de um currículo reformulado para o Ensino Médio tiveram início em 2012, com o projeto ProEMI³ implementado em 24 escolas que durou até o final de 2015, àquela altura o estado mantinha 255 escolas, porém, em 2017, apenas 55 escolas participavam do programa⁴. Paralelo a isso, em 2016, houve a implementação da Política de Fomento — Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral em 29 escolas, tornando-as Escolas-Piloto. Em 2019 o Novo Ensino Médio foi implementado em 56 unidades escolares com um programa de mesmo nome, servindo como base de experimento para a elaboração das Diretrizes Curriculares do Tocantins, as quais foram aprovadas em novembro de 2021. Mesmo num contexto de pós-pandemia (Covid-19), diante de instabilidades e incertezas em diversos setores da sociedade, o Governo do Estado

¹ Programa Ensino Médio Inovador, instituído pela Portaria n.º 971, de 9 de outubro de 2009.

² Portaria n.º 1.140, de 22 de novembro de 2013, institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação.

³ Programa Ensino Médio Inovador, instituído pela Portaria do Ministério da Educação-MEC n.º 971, de 9 de outubro de 2009

⁴ Informações disponíveis em Diniz (2019). Segundo o autor, a SEDUC não dispõe de uma sistematização clara sobre os dados da implementação do PROEMI.

considerou como prioridade a implementação do Novo Ensino Médio para o ano de 2022, sendo este o marco da implementação em maior escala, cumprindo o cronograma nacional de implementação⁵.

As informações acerca do processo de implementação do Novo Ensino Médio, chegavam por meio de *lives* e reuniões com as equipes da Diretoria Regional de Ensino, onde os discursos se pautavam no esforço de convencimento dos servidores com uso dos termos: flexibilidade do currículo, autonomia e protagonismo dos estudantes. Para tanto, analisamos como se dá a materialidade desta proposta dentro da realidade do Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes, em Araguaína–TO, e como ela perpassa sobre a infraestrutura, os sujeitos e suas funções. Além disso, suas ações e discursos são desafiados a se adequar ao modelo proposto, mas, principalmente, como isso se processa na figura do educador. Deste modo, percebemos que o currículo do Novo Ensino Médio corrobora com todo o projeto neoliberal para o esvaziamento do real debate, desconsiderando a sociedade em sua conjuntura sociopolítica e territorial.

Neste sentido, as reflexões propostas nesta pesquisa, provêm das observações do cotidiano de trabalho no Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes em Araguaína–TO, onde atuo desde 2018 como coordenadora pedagógica. As indagações surgiram diante dos inúmeros desafios na operacionalização da reforma curricular do Ensino Médio, pelos quais emergiram as tensões, inquietudes e questionamentos por parte da maioria dos educadores desta unidade escolar.

Em meio às recentes modificações curriculares é necessário evidenciar os discursos que permeiam a figura do professor como sujeito essencial para a consolidação dos projetos educacionais, os quais trazem repercussões tanto para os sujeitos que os operacionalizam quanto nos territórios em que se materializam. Como coordenadora da área de ciências humanas, ao iniciar a implementação, vivenciei as tensões e angústias atentando-me aos limites e possibilidades, bem como às disputas por um maior campo/espço de atuação desta área de ensino. Dessa forma, me ocorreram questionamentos importantes como: como se dão as territorialidades produzidas a partir da implementação de um novo currículo? Quais as implicações práticas trazidas pela Reforma do Novo Ensino Médio aos profissionais de Ciências Humanas? Quais são os sentidos atribuídos às Ciências Humanas durante a implementação do novo currículo?

⁵ Portaria do MEC n.º 521, de 13 de julho de 2021.

Neste sentido, tecemos as discussões sobre territorialidade, segundo as abordagens trazidas por Saquet (2013), onde o autor se refere a um fenômeno social que envolve indivíduos que fazem parte de grupos que interagem entre si, mediados pelo território; mediações que mudam no tempo e no espaço. Ao mesmo tempo, a territorialidade não depende do sistema territorial local, mas também de relações intersubjetivas (...) O agir social é local, territorial e significa territorialidade (Saquet, 2013, p.115). Assim, acreditamos que as alterações impostas pela reformulação do Novo Ensino Médio (Lei 13.415/2017), trazem implicações materiais e (i)materiais a quais produzem novas territorialidades, a partir das disputas curriculares, promovendo novas concepções de sentido à prática profissional dos educadores da área de ciências humanas.

Quanto aos processos formativos que colaboraram para a minha versão pesquisadora, é importante reconhecer que esta trajetória, que não é só minha, traz elementos que traduzem as regionalidades, a realidades sociais de um determinado tempo são elementos comuns à história de uma região dada como a “periferia da periferia” global. Nessas localidades as marcas da colonialidade se fazem presentes e, por muitas vezes, podem parecer inquestionáveis, por ser a única realidade que conhecemos. Realidade de comportamentos subalternizados projetados em traços culturais que se repetem de forma naturalizada.

Nasci em Presidente Dutra, no estado do Maranhão, filha de mãe professora e pai autônomo, que migraram para norte de Goiás, no ano de 1986, onde puderam acompanhar o movimento para criação do estado do Tocantins. O novo tempo da história da família foi marcado por uma nova configuração político territorial do país. A trajetória da família que migrava em busca de oportunidades nos fez percorrer a geografia do estado passando temporadas em algumas cidades como Pau D'arco, Arapoema, Bandeirantes e enfim Araguaína, almejando melhores condições para a família composta pelo casal, cinco filhas e um filho. Sendo resultado da educação pública e primeira pessoa da família a acessar o ensino superior sempre me apoiou nos processos da educação formal, na certeza de que este seria o único caminho que permitiria o mínimo de consciência e mobilidade social.

Percorri caminhos que me fizeram compreender a grandeza e as peculiaridades da profissão docente. Licenci-me em geografia pela UNITINS — Fundação Universidade do Tocantins (2003) e em Pedagogia pela INTERVALE (2022). Com especializações em Gestão Ambiental e Administração/Supervisão Escolar e Orientação Educacional. Iniciei a experiência em docência no ano de 2003, perpassando pelos níveis fundamental, médio e superior em escolas públicas e faculdades públicas como UFT — Universidade Federal do Tocantins e outras instituições privadas de Ensino Superior como: CESTEP/UNIRG, ESEA e IPEF. Exerci

ainda, por 04 anos, o cargo de supervisora educacional efetiva na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Santa Fé do Araguaia–TO.

Além disso, assumi funções de gestora, secretária e coordenadora pedagógica em escolas da rede estadual do Tocantins, buscando pautar minha postura profissional através do engajamento em busca do aprimoramento da docência frente aos desafios do ensino e aprendizagem, bem como, pela consciência do efeito transformador que a educação exerce na sociedade como um todo, e principalmente nas vidas do educador e educando.

Trago em mim pedaços de tantas versões idealizadas e algumas ainda encrostadas que por mais que eu me esforce não consigo ainda ser de outro modo, pois sei que estou desaprendendo para reaprender de uma forma mais coerente comigo mesma. Questiono, a partir de Haesbaert, quantas territorialidades cabem em mim? Logo entendo que são múltiplas, diversas, pois, trago todas as marcas dessas territorialidades, únicas e que permanecem intactas em minha memória, porém, também são resignificadas pelas diversas experimentações da vida. Em Saquet, compreendo que as minhas subjetividades me fazem única a partir dos processos históricos de vivências e tomam a dimensão das territorialidades (i)materiais. Em cada novo movimento tomo consciência que sou uma mulher que rompe a pele que reveste o útero da consciência disciplinar como que em movimento de parto dando à luz uma nova forma de pensar, agir e de ser, mesmo que hora prematura e fragilizada, buscando alento no seio dos debates e interlocuções do PPGCULT.

No processo de formação para o Mestrado foi possível acessar as dimensões conceituais das principais categorias de análise à luz do programa, Cultura e Território e Interdisciplinaridade, sendo esta última superada por novos conceitos a exemplo: Ecologia de saberes, geopolítica do conhecimento. Cultura e Espaço: lugar, paisagem e a identidade regional. Paisagem e territorialidade, os quais se referenciam em Stuart Hall, Haesbaert, Saquet, Raffestin, Milton Santos. Cada autor nos convida a perceber a força local, como contraponto à globalização, em busca de novas possibilidades de construção da rede de conhecimentos, perceber à luz da ciência as categorias, técnica, tempo, razão e emoção de forma interligada. Além disso, supera as fronteiras do conhecimento, cria conceitos, valoriza os conhecimentos já existentes em meio às comunidades, reconhecendo os valores do saber ancestral.

A partir do trabalho de campo em Porto Franco–MA, na sede da CIATDAL — Companhia Independente de Teatro, Dança e Arte Livre, fundada por um colega da turma, Edvan Oliveira, vivenciamos um dia memorável de interlocuções entre o saber acadêmico e o movimento popular que transformam vidas, há quase duas décadas, promovendo oportunidades em uma realidade periférica, nos fazendo compreender o conceito de Comum.

Através da disciplina de Metodologia da pesquisa em cultura e território, cujo objetivo era compreender as tendências teórico-metodológicas de investigação interdisciplinares aplicados ao campo da cultura e do território, trazendo como principais possibilidades metodológicas a História Oral com referências de Portelli e Paul Thompson, a Pesquisa participante com Brandão e Pesquisa Ação com Michel Thiollent, dentre outros, nos fazendo compreender os critérios para a definição da metodologia mais adequada, bem como a responsabilidade e o respeito devido com campo de pesquisa e nossos interlocutores.

Nos debates da disciplina Estado, Sociedade e Natureza, com referências como Acsehrad, Milagres e Parente, dentre outros, foi possível uma aproximação com temas que englobam estas categorias de modo a correlacioná-las às dimensões econômicas e sociais, destacando as estratégias de domínio e apropriação territorial e cultural que forjam disputas e novas forma de ressignificação.

Com base nos conhecimentos adquiridos, projetei o olhar para o currículo tecendo as discussões expostas no capítulo 4 (quadros 11 e 12 dispostos no apêndice I), organizadas em forma de artigo que foi publicado pela Revista Tocantinense de Geografia — RTG no ano de 2024. Na participação do Seminário Internacional sobre Economia e Cultura dos Comuns, foram discutidos temas acerca da realidade Amazônica e de modo específico do MATOPIBA⁶, suas fronteiras políticas e epistêmicas no limiar entre capital e os Territórios, realidades e discussões invisibilizadas e silenciadas no currículo.

Na disciplina de Tópicos especiais tendo como eixo central o tema: perspectivas decoloniais na contemporaneidade foi possível acessar as bibliografias cujos autores buscam os caminhos da decolonialidade para superar os paradigmas da sociedade capitalista. Neste sentido, ficou claro que a ação antecede o conceito, a exemplo das experiências e obras de Paulo Freire e Milton Santos. Por esse viés, o movimento que propõe romper com uma estrutura social baseada na colonialidade a qual sustenta a luta e o debate antirracista, foi nos apresentada por referências como Maldonado-Torres, Walsh e Memmi, Gomes, Conceição Evaristo, dentre conduziram as discussões para pensar possibilidades de fomentar práticas decoloniais através do currículo escolar.

Neste sentido, em trabalho de campo, acompanhamos o Projeto Negra Flor de Girassol na Escola Campos Brasil em Araguaína, desenvolvida pela professora Maria Zilma Gabino que demonstra ações de reconhecimento e valorização da identidade negra, as quais contribuem

⁶ Fronteira entre os estados do Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia.

aumento da autoestima dos estudantes e por consequência repercutem na melhoria dos resultados de aprendizagem.

Os encontros de orientação, permitiram compreender de modo cada vez mais específico os anseios entre os desafios da pesquisa e as possibilidades do PPGCULT como programa interdisciplinar, onde ouvimos muitas vezes que é preciso “as respostas nem sempre estarão dispostas pelo caminho, muitas vezes poderão ser encontradas em “frestas” ou mesmo nas “encruzilhadas”, é preciso estar atento”.⁷ Ao aprofundar os conceitos sobre currículo e reformas curriculares, vislumbrando metodologias adequadas para a proposta de pesquisa, com referências como Silva, Lopes e Macedo, Straforini, toma-se consciência do currículo escolar como instrumento de consolidação de projetos políticos globais, onde foi possível perceber as possibilidades de estabelecer estratégias metodológicas que dialogassem com universo da pesquisa.

Nos movimentos apropriação sobre as diversas abordagens sobre o currículo e seus desafios contemporâneos, encontraram-se referências que me permitiram associar o Ciclo de Políticas de Stephen Ball, com a realidade pesquisada, bem encontrar os meios de análise dos discursos produzidos pelos educadores a partir da Análise do Discurso brasileira de Eni Orlandi.

Na experiência de preparação para o Workshop, tomou-se consciência do caminho já percorrido na pesquisa. Medo e insegurança nos tomavam de sobressalto, diante deste grande desafio, o qual nos fez entender, que já tínhamos elementos suficientes para apresentar ao colegiado, que por sua vez nos apontaria sugestões para conduzir melhor a pesquisa à luz do programa.

Nos encontros do GRADAA — Grupo de Articulações para o Desenvolvimento de Ações Antirracistas com aproximações de referências de conceitos de raça, cultura, racismo. A contextualização histórica da luta antirracista no Brasil e seus precursores, bem como os debates e articulações para o fortalecimento do movimento nas dimensões regional e local, bem como a importância de superarmos o status de indignação transformando em ação articulada e intencional contra a estrutura racista arraigada em nossa formação sócio histórica política e cultural. Reconhecer os avanços e retrocessos e sistematizar ações de continuidade sem jamais desanimar, pois tem-se um longo caminho a percorrer.

A partir do minicurso “O Novo Ensino Médio dialogando sobre o retrocesso educacional: desmistificando narrativas oportunizou um debate crítico acerca Novo Ensino Médio (Lei 13.415/17), com ênfase no retrocesso para a formação das juventudes e para a

⁷ Os termos entre aspas são utilizados por autores que propõem reflexões e práticas decoloniais através da educação brasileira contemporânea, a exemplo de Luiz Rufino (2019).

profissão docente, bem como sua concepção de educação alinhada aos setores empresariais permitiu um olhar crítico sobre as implicações do processo de implementação do Novo Ensino Médio nas escolas brasileiras.

No II Encontro de Pesquisadores Negros no Tocantins realizado em novembro de 2023 pela Universidade Federal do Norte do Tocantins no Centro de Ciências Integradas (CCI), em Araguaína-TO, foi possível apresentar o trabalho intitulado: “Por Caminhos Decoloniais: Reflexões Sobre O Currículo Do Novo Ensino Médio No Estado Do Tocantins”, discutindo assim, saberes e práticas em pesquisas nas relações étnico-raciais suas teorias e métodos interdisciplinares. Além disso, ao participar ainda do Minicurso Gênero, sexualidade, raça e etnia no neoliberalismo, foi possível aprimorar e fortalecer os debates sobre racismo, sexismo, feminismo e estrutura do conhecimento à luz de Gonzalez, Grosfoguel e Figueiredo conduzidos pela professora Dr. ^a Dyane Brito Reis, Socióloga, professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Desta forma, cada aula, leitura e encontro do PPGCULT, uma velha estrutura de ideias e concepções ia se desfazendo, pois não poderiam mais se sustentar em meio aos acontecimentos e vivências. Esse movimento, que representa a continuidade de um projeto de vida, hoje mais do que nunca, é um espaço de diálogo e resistência de comunidades e saberes que resistem ao domínio do grande capital. Um lugar de múltiplas possibilidades que nos aprimora o olhar para as realidades tecidas cotidianamente e nos faz projetá-las em cenários de transformação social.

1.2 Definindo rotas para a pesquisa

Esta pesquisa torna-se relevante histórica e socialmente, sobretudo por gerar registros das vivências pedagógicas neste cenário de reforma do ensino médio, bem como os impactos na formação identitária desses profissionais. Ela serve como importante referencial bibliográfico, quando procura ecoar a voz e às construções subjetivas das práticas docentes no currículo de ciências humanas experimentadas no território do Tocantins.

Além disso, esta pesquisa pode contribuir de forma significativa para as experiências dos educadores do Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes por oportunizar espaços de diálogo científico e sistemático sobre a realidade histórico/pedagógica, ato que, de acordo com Oliveira e Silva (2023), foi negado estrategicamente pelos organismos idealizadores dessa reforma curricular, a fim de atingir interesses/objetivos implícitos tais como: alienação dos sujeitos, massificação dos processos e tecnicidade da educação e esvaziamento do sentido da

profissão docente. Assim, a pesquisa não tem um fim em si, de modo que no exercício de observação da práxis pedagógica que oportunizou ao grupo de educadores espaços para reflexões e possibilitou conceber a realidade de modo crítico.

Esta pesquisa tinha como objetivo principal compreender os sentidos de currículo e territorialidades resultantes da reforma e as discursividades produzidas pelos educadores de Ciências Humanas do Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes em Araguaína, na efetivação do novo ensino médio, para tanto nossos objetivos específicos eram: estabelecer uma correlação básica entre os elementos sócio políticos e históricos, que interferem na reformulação dos novos currículos; realizar espaço de interlocuções entre os educadores de ciências humanas para que refletissem sobre suas vivências no processo de implementação; analisar os efeitos de sentidos nas discursividades produzidas pelos educadores a partir da reforma curricular.

Para atingir tais objetivos, consideramos o nível de subjetividade e complexidade desta pesquisa, buscamos um aporte teórico metodológico que nos permitisse lidar com estes elementos e fosse capaz de sustentar tais discussões de forma coerente, assim, desenvolvemos uma análise qualitativa, estabelecendo correlação entre o objeto de pesquisa e o Ciclo de Políticas de Stephen Ball, trazendo a abordagem discursiva da Análise do Discurso (AD) brasileira de Eni Orlandi. Nesse caminho, compreendemos, a partir de Barbosa (2015; 2018), que o escopo teórico metodológico é indissociável e interdependente, apontando para a construção de dispositivos analíticos próprios, nos permitindo assim, compreender as territorialidades e sentidos produzidos nesse contexto da reforma do currículo.

Como estratégia metodológica optamos por um trabalho de cunho qualitativo, interpretativo e documental, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, alicerçada pela postura problematizadora e dialógica de Paulo Freire (1996). A escolha justifica-se por compreender que tal proposta trazia no bojo dos contextos de influência, produções paradoxais e fortemente contraditórias, fragilidades no texto e na forma de implementação denunciando as tensões de políticas globais e nacionais, regionais e locais as quais precisam ser discutidas pelos sujeitos que atuam diretamente nesta realidade.

O trabalho está organizado em quatro capítulos correlacionados. Sendo que no Capítulo 1, dispomos Introdução, onde contextualizamos as reformas educacionais e curriculares no Brasil, bem como o contexto da implementação no Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes, o papel da pesquisadora e os motivos que culminaram na pesquisa, e, por conseguinte, dispõem-se os elementos de sistematização da pesquisa apontando o lócus, a problemática, os objetivos, bem como sua relevância e limitações da pesquisa.

No Capítulo 2: Articula-se o currículo com abordagens territorial, discursiva e decolonial, apresentando a fundamentação teórica que sustenta esta investigação e as análises sobre o currículo do Novo Ensino Médio, e com a abordagem discursiva questionamos os arranjos sociopolíticos, culturais e territoriais da atualidade, apoiadas em Arroyo (2018), Hall (2016), Lopes e Macedo (2011), Silva (2022), Santos (2006), correlacionado com as dinâmicas simultâneas de territorialização/ desterritorialização, a partir de Raffestin (1993), Haesbaert (2011,2014), Saquet (2013).

Buscamos ampliar as discussões com o aporte do pensamento decolonial de Walsh (2013), Maldonado-Torres (2007), Diniz e Moura (2020), Diniz; Straforini e Paulino (2021), os quais versam a respeito da colonialidade identificadas em alguns discursos sobre currículo, bem como suas perspectivas sócio-discursiva e decolonial. Esse diálogo que desvela o currículo, as reformas curriculares em meio à lógica neoliberal, propõe a descolonização curricular apontando novos caminhos epistemológicos de projeções culturais e de ressignificação dos sujeitos.

No Capítulo 3: Caminhos para uma pesquisa problematizadora e dialógica, trazemos os percursos metodológicos que permitiram acompanhar o processo de implementação do Novo Ensino Médio e compreendê-la no contexto da prática. Neste percurso procedeu-se com a metodologia problematizadora e dialógica de Paulo Freire para sustentar o propósito de promover o Grupo de Interloquções.

Neste sentido, a pesquisa foi instrumentalizada através do uso de relatórios de observação em campo onde registramos a participação ativa na rotina escolar (aulas, planejamento dos professores, eventos e reuniões com equipe gestora), das respostas ao questionário e apontamentos/colocações a partir dos diálogos estabelecidos no grupo de interloquções.

No capítulo 4: Analisamos a implementação em suas possibilidades discursivas e territoriais, apresentando os resultados, contemplando desde os processos da implementação do Novo Ensino Médio no Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes, bem como as análises partir do cruzamento das informações contidas nos instrumentos de coletas desenvolvidos no decorrer do trabalho, relatório de campo, questionário e sistematização do grupo de interloquções com os professores de Ciências Humanas.

No Capítulo 5 apresentamos as considerações a respeito da pesquisa, reiterando que estas não se denominam finais, uma vez que a pesquisa não apresenta um fim em si, mas uma articulação propositiva e intencional como movimento de contraposição em relação às políticas curriculares neoliberais que se impõem sob a égide do capital globalizado.

1.3 Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes: Da realidade de improvisos aos dias atuais

O Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes, ao longo de quase cinco décadas, traz em sua historicidade os processos de transformação pelos quais perpassaram a nossa região. Num contexto em que a região do norte do Goiás estava relegada ao esquecimento e ausência de políticas públicas, esta unidade escolar foi inaugurada antes da criação do estado do Tocantins⁸.

Localizada na região norte do estado, às margens da Rodovia Belém/Brasília, a cidade de Araguaína experimentava na década de 1970 um intenso ritmo de expansão urbana, atraindo pessoas de cidades e estados circunvizinhos, contribuindo assim, para um crescimento urbano desordenado. Diante desse contexto, a professora Domingas Teles da Silva, percebeu a demanda por alfabetização de crianças no antigo Bairro das Areias, atual Bairro São João e começou a articular com a comunidade e representantes políticos desse período para atender a este público.

Sobre o processo de historicidade desta unidade escolar, consideramos Mota (2014), quando cita em sua pesquisa intitulada: “Na latada de maracujá: Aspectos históricos da educação no norte do Tocantins”, os processos iniciais que possibilitaram a constituição do colégio. O autor acessou tais informações ao realizar entrevistas com as fundadoras desta unidade de ensino.

A professora Domingas tinha uma preocupação para com as crianças e também pela comunidade que necessitava de Educação e Saúde, isso já no município de Araguaína, atualmente no estado do Tocantins, onde antes era Goiás. Tendo ela junto com sua família vindo para Goiás, fez de suas intenções de vida a criação de escolas para o ensino e aprendizagem das crianças (Mota, 2014, p. 19).

As informações apresentadas nos mostram que a realidade educacional que atravessava todo o território nacional, a falta de um projeto de universalização do ensino público, realidade que começa a ser transformada e aprimorada em termos de financiamento e monitoramento da educação básica, através da Lei n.º 9394/96, bem como a sistematização dos Planos Decenais de Educação e Fóruns de Educação. Sabemos que estas transformações e instrumentalizações permeiam o processo educacional e sofrem interferências de organismos financiadores nacionais e internacionais, portanto, são passíveis de indagações, questionamentos e análises

⁸ Criado pelo art.º, pelo artigo 13 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição, em 05 de outubro de 1988.

tanto a partir das dinâmicas sociopolíticas quanto territoriais. Para explicar a realidade vivenciada neste período, Mota (2014) afirma que:

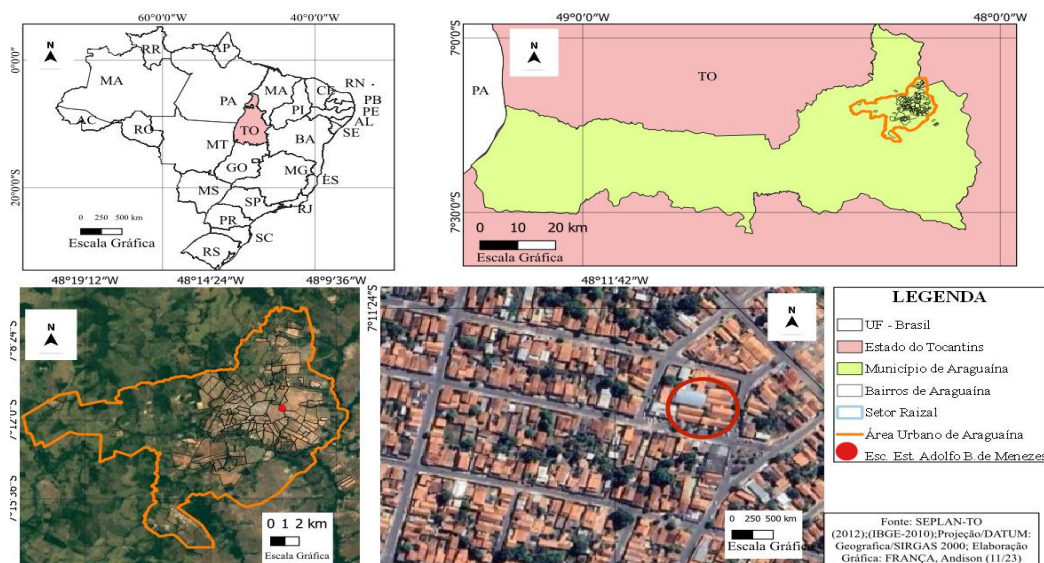
A escola começou com 12 crianças, pouco depois estavam com 80 alunos, levando assim a mudança de endereço da “Escolinha Teles” para a residência do Sr. Adelson, e quando completaram 120 alunos o próximo destino foi a casa da professora Domingas Teles da Silva. A sala de aula era embaixo de uma “latada de maracujá”, as paredes eram de palha de coco babaçu, o fogão era caipira feito de lata de tinta e funcionava a carvão.” (Mota, 2014, p. 30).

Sobre as condições do bairro em que o colégio está localizado, o autor apresenta a partir das narrativas registradas que: “[...] o acesso à escola era muito difícil, pois havia muita areia que chegava até sumir os pés. Tinha também muito tucum rasteira com espinho pontiagudos e furavam seus pés. Como a areia é fácil de ser deslocada, com as chuvas a presença de grandes crateras deixavam mais difíceis o acesso das pessoas à escola. (Mota, 2014, p. 32).

O autor descreve ainda que os esforços eram imensos e eram superados aos poucos de modo a atender, dentro das possibilidades do período, a demanda que aumentava de forma significativa. Após o imprevisto da sala de aula numa “latada de maracujá”, construiu-se um barracão de palha, que precisou ser dividido, sendo uma parte utilizada como sala de aula e a outra como cozinha, onde construiu-se um fogão de barro, de uso comum naquele período. “A professora Edilamar chegou a administrar uma sala de 57 alunos, e os alunos não eram divididos em faixa etária como são divididos hoje, tinha aluno de sete anos juntos com alunos de quatorze anos eram todos misturados mesmo não importava a idade.” (Mota, 2014, p. 32).

Com a expansão da cidade e a urbanização, a população do bairro também aumentou, surgindo novos bairros no seu entorno, pressionando ainda mais a demanda por escolas, essa realidade forjou a etapa de unificação entre 03 espaços de alfabetização: a Escola Nossa Senhora da Conceição (particular) e o Centro Espírita Dr. Adolfo Bezerra de Menezes, as quais aumentaram o público pela remota “Escolinha Teles” para aproximadamente 180 alunos. Teve como marco histórico o ano de 1972, quando passou pelo processo de municipalização com a denominação de Colégio Municipal Adolfo Bezerra de Menezes, e entre os anos de 1992 e 1994 funcionou de forma conveniada entre estado e município, para atender a demanda pelo Ensino Médio e ensino noturno, e a partir desse período então se tornou unidade escolar estadual cuja denominação permanece até os dias atuais.

Figura 1: Localização do Colégio Est. Adolfo B. de Menezes em Araguaína-TO



Fonte: SEPLAN-TO (2012) (IBGE-2010); Projeção/DATUM: Geográfica/SIRGAS 2000; Elaboração Gráfica: FRANÇA, Andison (11/23).

Conforme aponta o mapa (figura 1) A escola está situada numa área de grande fluxo de pessoas, por sua localização estratégica, justifica em partes, a alta procura por matrícula e as dimensões de atendimento nessa unidade de ensino. Como resultado da localização, esta unidade de ensino atende estudantes dos bairros: Bairro São João, Araguaína Sul I e II, Raizal, Morada do Sol I e II, Ana Maria, Barros, Maracanã, Tereza Hilário Ribeiro, Jardim das Flores, Xixibal, Santa Terezinha, Flamboyant, Vila Nova, Maracanã, Presidente Lula, Setor Sul, Jardim Belo, Jardim Paraíso, Jacubinha, Entroncamento de Babaçulândia e chácaras pertencentes ao município. Apresentamos na figura 2, a foto da fachada da unidade de ensino.

Figura 2: Foto da fachada do Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes



Fonte: Sousa, 2023 (acervo da pesquisa).

Dentre os inúmeros desafios enfrentados pela população atendida pela escola, está a permanência com sucesso do aluno na escola, pois, atende-se uma clientela formada predominantemente de pessoas de baixo poder aquisitivo, cuja renda das famílias em poucos casos ultrapassa o valor de um salário-mínimo. Pelo fato de morarem em região de periferia, grande parte dos estudantes estão expostos a fatores de vulnerabilidade social, como: pobreza, prostituição, gravidez na adolescência, alcoolismo, uso e tráfico de drogas, violência urbana, desemprego e falta de adequado acompanhamento familiar.

Diante deste contexto muitos estudantes precisam trabalhar ainda cedo e submetem-se a subempregos para ajudar aos pais no sustento da família. Estes fatores geram, entre os jovens, baixas perspectivas em relação ao seu futuro e muitas vezes a necessidade de deixar a escola ou trabalhar durante o dia e estudar a noite, o que compromete a qualidade de sua formação acadêmica. Subentende-se que a implementação do Novo Ensino Médio, de modo geral, tensiona ainda mais esta realidade, uma vez que traz como ponto forte na sua reformulação o aumento da carga horária, o que o torna incompatível com a realidade da maioria dos estudantes, gerando implicações significativas que perpassam a prática docente.

A seguir apresentamos alguns quadros que são importantes para ilustrar o tamanho da atuação desta escola no território onde está inserida, bem como, possibilita ao leitor visualizar a organização curricular do Novo Ensino Médio nos anos de 2022 e 2023. O quadro 01 demonstra o quantitativo de alunos por turma, turno e modalidade de ensino. Tais informações demonstram a abrangência do Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes, o que faz dessa unidade escolar a maior em quantidade de alunos desta Superintendência Regional de Ensino.

Quadro 1: Quantitativo de alunos por turma — 2023

Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes Quantitativo de alunos por turma — ano 2023		
Nível de Ensino	Turmas	Alunos
Ensino Fundamental — anos finais	16	764
Ensino Médio — Regular	16	495
Ensino Médio EJA (3º segmento)	05	183
Ensino Médio EJA — Profissionalizante (3º segmento)	01	14
Total	38	1459
Estudantes — Pessoas com deficiência (PCD)	-	50
Estudantes matriculados na Sala de Atendimento Educacional Especializado — SAEE	01	30

Fonte: Sousa, 2023. Elaborado para a dissertação, com base nos dados do SGE — Sistema de Gerenciamento Escolar.

Com esses dados observamos a amplitude do atendimento realizado pelo Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes. A partir de então, depreende-se que as experiências vivenciadas por esses sujeitos são diversificadas e complexas se comparadas a outras unidades, portanto, produzem territorialidades específicas desse universo. No quadro 2, apresentamos o quantitativo de servidores da unidade escolar, no intuito de dimensionar as especificidades de relações tecidas do universo das observações e interlocuções desta pesquisa.

Quadro 2: Quantitativo de servidores — 2023

QUANTITATIVO de Servidores — Ano 2023	
DEPARTAMENTOS/SERVIÇOS	QUANTIDADE
Administrativo/ Pedagógico	23
Professores regentes	41
Facilitadores da aprendizagem	21
Servidores administrativo de apoio	33
Total	118

Fonte: Sousa, 2023. Elaborado para a dissertação.

A respeito das dimensões desta unidade é importante ressaltar que ela não dispõe de espaço livre para recreação, pois a área construída foi aos poucos tomando praticamente toda a área de lote disponível. Assim, destaca-se que o “pátio” disponível toma forma de corredores de acesso, isso faz com que surjam problemas diversos tanto na rotina dos servidores como dos educandos, pois, limita a mobilidade em alguns aspectos, bem como a possibilidade de recreação e aulas diferenciadas que demandam espaço livre. Sendo este um dos pontos de atenção da unidade escolar, descritos no seu Projeto Político Pedagógico.

O Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes é composto por sete pavilhões construídos de acordo com as necessidades momentâneas sem nenhum planejamento. Comprometendo seriamente a acessibilidade, construção de espaços compactos que não atendem as necessidades da U.E, e com desníveis de pisos o que torna a área de lazer inadequada. (Projeto Político Pedagógico do C.E. A.B.M,2023, p. 32).

Em se tratando do quadro de servidores são 118 os que trabalham nesta unidade, divididos da seguinte forma: 41 professores, 21 facilitadores da aprendizagem, 56 servidores do quadro administrativo, pedagógico e de apoio. A escola possui 38 repartições, contemplando 17 salas de aula, 01 quadra poliesportiva, 09 salas para os serviços administrativos e pedagógicos, 02 salas para uso dos professores, 09 espaços destinados para banheiros, depósitos e lavanderia. Por se tratar de uma instituição de ensino da rede pública estadual, esta é mantida com recursos do Tesouro Estadual e Federal, seguindo o art. 12, inciso II da LDB 9394/96, que

determina que os estabelecimentos de ensino têm a incumbência de administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros⁹. Nesse sentido, é importante considerar que o processo de implementação da reforma do Ensino Médio perpassa por todos os elementos que compõem o cenário educacional, sendo necessário lembrar que os procedimentos ao nível de estado para que todas as outras 323 unidades escolares de Ensino Médio da rede pública estadual implementassem a proposta de reforma curricular para esta etapa de ensino.

Nesse sentido, é importante considerar que o processo de implementação da reforma do Ensino Médio perpassa por todos os elementos que compõem o cenário educacional, sendo necessário lembrar que os procedimentos ao nível de estado para que todas as outras 323 unidades escolares de Ensino Médio da rede pública estadual implementassem a proposta de reforma curricular para esta etapa de ensino.

Desta forma, faz-se necessário articular o currículo pelo viés de abordagens sócio discursiva e territorial buscando compreender essa dinâmica complexa com estratégias que vislumbram trilhar por caminhos da decolonialidade, consolidando uma tessitura teórica consistente para sustentar as discussões e interlocuções desenvolvidas nesta pesquisa.

⁹Para assegurar a implementação do Novo Currículo foram destinados às escolas os recursos dentro do Programa Dinheiro Direto na Escola — PDDE /Qualidade, denominados de Itinerários Formativos. Porém, sempre houve inconsistências entre o calendário de repasse dos recursos, de planejamento e prazo de execução dos projetos de Trilhas de Aprofundamento e Eletivas nas unidades escolares.

2 ARTICULANDO O CURRÍCULO COM ABORDAGENS TERRITORIAL, DISCURSIVA E DECOLONIAL

Esta pesquisa surge a partir das indagações provenientes do processo de implementação do Novo Ensino (Lei 13415/2017), no Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes em Araguaína–TO, alocamos a reforma curricular como elemento central das discussões por entendê-la como instrumento de ação sociopolítica e territorial. Para tanto, movimentamos os conceitos de currículo, poder e territorialidades com os autores Silva, Saquet e Haesbaert, problematizamos o currículo pelo viés ciclo de políticas de Stephen Ball, considerando a realidade contemporânea com alterações a partir da globalização e o neoliberalismo com Santos e Laval.

Figura 3: Correlação entre reforma curricular e os conceitos teóricos metodológicos trabalhados na pesquisa



Fonte: Sousa, 2023. Elaborado para a dissertação.

A figura 3 demonstra o esquema que correlaciona todos os elementos teóricos metodológicos. Propomos como contraponto o pensamento decolonial baseado nas reflexões de Walsh (2013), e Maldonado-Torres (20017 e 2018), os quais sustentaram o propósito de perceber esta realidade através da pesquisa qualitativa com referência ao método de problematização da realidade em Freire (2011, 2021, 2022a, 2022b), propondo o diálogo com os educadores através do grupo de interlocuções. Para efeito de análise propomos a Análise do Discurso de Orlandi (1987, 2005, 2007 e 2021), onde buscamos compreender as discursividades produzidas no contexto da prática da implementação do novo currículo.

2.1 O currículo nas perspectivas discursiva, política e territorial

As reformas educacionais, especialmente no currículo, não ocorrem fora das dimensões territoriais, culturais e/ou políticas, nesse sentido, consideramos necessário trazer os apontamentos acerca dos conceitos que sustentam o debate sobre a implementação do Novo Ensino Médio, para posteriormente situá-los a partir das experiências dos educadores, no Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes em Araguaína-TO. Dessa forma, compreendemos a escola como o território onde se dá a dinâmica de produção da vida social em todos os seus aspectos, bem como as formas de representá-la, definindo-as a partir das práticas vivenciadas, pela qual projetam sua(s) identidade(s).

Em busca de definições adequadas ao universo das discussões propostas, trazemos como referências Lopes e Macedo (2011), as quais contribuem neste debate sobre currículo, afirmando que pela “perspectiva antirrealista o currículo não é coisa alguma”, porém, dentre as (im)possibilidades em se definir o que é currículo é na perspectiva discursiva que encontram elementos que perpassam todas as “tradições curriculares”, afirmando assim, que todas são resultados de “um discurso que hegemonizou e que nesse sentido, constituiu o objeto currículo emprestando-lhe um sentido próprio” (Lopes e Macedo, 2011, p. 40).

Para tanto, as autoras consideram como prática discursiva os elementos que produzem sentidos a partir da realidade que perpassam pela linguagem, porém, imbricados pelos anseios socioculturais, onde, as relações de poder são estabelecidas cotidianamente. As autoras afirmam que:

Assim como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é ele mesmo uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se de um discurso produzido na intersecção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria (Lopes; Macedo, 2011, p. 41).

As autoras trazem ainda que currículo é uma “prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos”. Acrescentam que “qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular é (...) produção de sentidos”, a qual se manifesta de múltiplas formas, “seja escrito, falado, velado o currículo é um texto que tenta direcionar o “leitor”, mas que o faz apenas parcialmente.” (Lopes e Macedo, 2011, p. 42).

Para corroborar com a discussão sobre currículo como campo de disputas trazemos as considerações de Arroyo (2018), onde o autor aponta quatro indicadores que demonstram o currículo como território cada vez mais disputado. São eles: “O conhecimento”, o poder em

forma de “dominação/subordinação”, o “controle do trabalho docente” e a “centralidade histórica do currículo”. O autor afirma que “como profissionais do conhecimento não conseguimos ficar fora, estamos no redemoinho dessas tensões” (Arroyo, 2018, p. 14). Assim, entendemos que na dimensão dessas disputas o poder se consolida pela “produção e apropriação do conhecimento” que sempre se deu pelas “disputas das relações sociais e política de dominação-subordinação, (...) apropriação e negação do conhecimento (...) demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade *social nos âmbitos étnico-racial*, de gênero, e *campo-periféricas*.” (Arroyo, 2018, p. 14, grifo nosso).

Outra situação que o autor aponta como parte destas disputas são as formas em que se controlam o trabalho docente, quando afirma que o controle e os atos de resistências decorrentes dele sempre foram o centro de todo o processo de produção. Por último destaca ainda que nas “centralidades históricas do currículo, concentram as disputas políticas: da sociedade, do Estado, e de suas instituições, como também de suas políticas e diretrizes.” (Arroyo, 2018 p. 17).

A respeito das dimensões conceituais sobre território, tomamos como base as reflexões de Raffestin, (1993), que ampliou a concepção de território para além das conhecidas e tradicionais que o concebiam apenas na perspectiva política, do ponto vista do Estado-Nação com seus limites e fronteiras, e passou a reconhecê-lo como o resultado da interação entre sujeitos, sua relação com os elementos de exterioridade (o lugar, o espaço abstrato, as instituições políticas e culturais). Segundo o autor “a vida é tecida por relações e daí a territorialidade pode ser definida como um conjunto de relações que se originam num sistema tridimensional sociedade-espaço-tempo (...)” (Raffestin, 1993, p. 160).

No intuito de desmistificar alguns aspectos pertinentes ao termo território, Haesbaert (2007) traz considerações a respeito das outras possibilidades de abordagens a partir da globalização, dialogando sobre as “antigas e novas territorialidades”. Haesbaert (2011) argumenta que o território deve contemplar também os aspectos econômicos, políticos, culturais, simbólicos que abarcam os elementos subjetivos da identidade e pertencimento. Com referências teóricas ancoradas em Deleuze e Guattari, buscou sustentação para discutir o território a partir dos movimentos de desterritorialização e reterritorialização, contemplando a dinamicidade e as multiterritorialidades políticas, econômicas e sociais que se dão do/no sujeito.

Mas não se trata, também, como no passado, da simples possibilidade de “acessar” ou de “ativar” diferentes territórios. Trata-se de fato de vivenciá-los, concomitante e/ou consecutivamente, num mesmo conjunto, sendo possível criar aí um novo tipo de “experiência espacial integrada”. Pela síntese de elementos já discutidos ao longo deste trabalho, esta nova experiência inclui: [...] uma dimensão simbólica cada vez

mais importante, onde é impossível estabelecer limites entre as dimensões material e imaterial da territorialização. (Haesbaert, 2011, p. 345).

O autor traz reflexões que consideram a desterritorialização como um mito, entendendo que este pensamento sinalizaria para o fim dos territórios, desenvolve articulações conceituais que dão conta de toda a dinamicidade e polissemia em torno das questões conceituais de territórios, para tanto o autor sinaliza as ocorrências das multiterritorialidades em torno do jogo entre desterritorialização, territorialização e reterritorialização, representado por D-T-R. Neste sentido o sujeito enquanto se desterritorializa, busca por novas territorializações, tanto nos aspectos materiais quanto imateriais.

Nesta mesma linha de pensamento Saquet (2013) afirma que a territorialidade tem a ver com o que se vivencia no cotidiano. Devemos, portanto, reconhecer os sujeitos no aspecto integral com suas vivências, ações e interferências sociais, de forma intencional e significativa. Nessa direção o autor pondera que:

É preciso superar as concepções simplistas que compreendem os territórios sem sujeitos sociais ou esses sujeitos sem território e apreender a complexidade e a unidade do mundo da vida de maneira (i)material, isto é, as interações no e com o lugar, objetiva e subjetivamente, sinalizando para a potencialização de processos de desenvolvimento. (Saquet, 2013, p. 24).

O autor nos provoca a pensar sobre a noção de território a partir da realidade que pode ser redefinida e alterada por conta das reflexões e ações diárias de cada sujeito. Nesse caso, por se tratar do ambiente educacional, entende-se que o educador precisa se perceber como parte do território e considerar que suas ações cotidianas são determinadas e determinantes para o arranjo territorial. Dessa forma, o autor reflete sobre os aspectos processuais, relacionais e imateriais (materiais-imateriais, em unidade) que conduziram a uma compreensão sobre territorialidade. Segundo Saquet as relações, os processos da vida são materiais e ideários ao mesmo tempo.

A territorialidade é o acontecer de todas as atividades cotidianas, seja no espaço do trabalho, do lazer, da igreja, da família, da escola, etc., resultado e determinante do processo de produção de cada território, de cada lugar; é múltipla, e por isso, os territórios também o são, revelando a complexidade social e, ao mesmo tempo, as relações de dominação de indivíduos ou grupos como uma parcela do espaço geográfico, outros indivíduos, objetos, relações (Saquet, 2013, p. 129).

Saquet (2013) aponta para uma abordagem (i)material, histórica e multiescalar do desenvolvimento e do território, desterritorialização e reterritorialização, reconhecimento, reconhecendo discontinuidades, desigualdades, ritmos, temporalidades (...) a abordagem

relacional, processual e (i)material (...) reconhece a unidade dos tempos histórico e coexistente, as descontinuidades e aspectos da relação sociedade-natureza.

Ao abordarmos o território e as territorialidades a partir destas perspectivas nos deparamos com discussões sobre aspectos da materialidade e (i)materialidade que não podem ser ignoradas. A (i)materialidade se dá a partir de comportamentos e pensamentos que produzem outras formas de territorialidades, “assim são os territórios e as territorialidades: vividos, percebidos e compreendidos de formas distintas” (Saquet, 2013, p. 25). Desse modo, é preciso considerar que tudo parte da historicidade, identidade, memória, e o território deve ser observado através dos seus fatores condicionantes. Todos os sujeitos ativos nesse processo exercem atos e relações de poder em suas várias escalas, e precisam de uma práxis transformadora que desenvolva a busca por autonomia.

2.2 O currículo na perspectiva decolonial

Nesse diálogo, a respeito das mudanças sociais contemporâneas, percebemos que a globalização se torna tema central que perpassa as instituições e estruturas sociais, bem como elementos da natureza, os sujeitos em suas ações e reações. Nesse contexto buscamos em Santos (2001), as abordagens sobre a tirania do dinheiro e da informação intimamente relacionada, elementos que moldam a realidade da sociedade contemporânea, o que o autor denomina de globalização perversa, moldada no final do século XX. Assim, este nos revela as formas de sua sistematização em vários âmbitos da sociedade e do sujeito.

A competitividade, sugerida pela produção e pelo consumo, é a fonte dos novos totalitarismos, mais facilmente aceitos, graças à confusão dos espíritos que se instala. Tem as mesmas origens a produção, na base da vida social, de uma violência estrutural, facilmente visível nas formas de agir dos Estados, das empresas e dos indivíduos (Santos, 2001, p. 139).

Compreendendo que as discussões em torno das reformulações do currículo do ensino médio e a realidade social e econômica do Brasil ultrapassam as dimensões pedagógicas e ampliam-se aos aspectos socioculturais, históricos, territoriais e epistemológicos, considera-se necessário trazer apontamentos importantes que perpassam essa discussão. Por essa perspectiva, afirma Silva (2022, p. 148), “O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. [...] O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista [...] transmite a ideologia dominante [...] é um território político.”

A complexidade dos eventos que ocorrem simultaneamente no interior de uma unidade educacional, ao buscar desvendar os sistemas de significações dos educadores sobre suas experiências profissionais, devemos considerar o cenário cultural em que estão inseridos.

Para Hall (2016), os termos “cultura” e “representação” são indissociáveis: a cultura seria o pilar dessa discussão, pois as pessoas de uma cultura precisam de um mapa conceitual relativamente parecido, precisam compartilhar o modo de interpretá-lo para ocorrer uma comunicação efetiva. O autor considera ainda que a “representação é uma parte essencial pela qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma mesma cultura. Representar é uma prática social.” (Hall, 2016, p. 31). Ora, a representação é a produção do sentido pela linguagem, em que o agente usa signos organizados em diferentes linguagens para se comunicar entre si, sendo que esses signos são compartilhados a partir de realidade que pode vir a ser concreta ou subjetiva.

Diante do exposto, ampliamos a discussão sobre cultura, território e poder, considerando as teorias pós-coloniais e o pensamento decolonial, a fim de visualizarmos, panoramicamente, os aspectos que influenciam no sistema de representação da realidade. Essas teorias problematizam os comportamentos, posturas e padrões que se repetem desde o período colonial e se assentam de forma intrínseca nos sujeitos, nas instituições e nas diferentes formas de conhecimentos. São traços do legado eurocêntrico hegemônico estabelecido pelo discurso da modernidade e desenvolvimento ocidental. Assim, nos afirma Maldonado-Torres (2007):

A colonialidade não significa o mesmo que colonialismo (...), a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém, supera a relação formal de poder entre povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas articulam entre si através do capitalismo mundial e da ideia de raça. (...) A mesma se mantém viva nos manuais de aprendizagens, no critério par o bom trabalho acadêmico, na cultura em sentido comum e na auto-imagem dos povos nas aspirações dos sujeitos e em tantos outros aspectos da nossa experiência moderna. Enfim, respiramos a colonialidade na modernidade cotidiana. (Maldonado-Torres, 2007, p. 131–tradução nossa).

Se é assim, somos impulsionados a pensar que seria inútil empreender discussões em torno do Novo Ensino Médio, considerando que a representação de uma realidade parte do sistema de signos e códigos próprios, de uma cultura alicerçada em padrões de subalternização, então, tal qual o Mito da Caverna¹⁰, teríamos uma espécie de espelhamento/projeção da

¹⁰ O Mito da Caverna ou Alegoria da Caverna, foi narrado por Platão, na obra “A República” buscando explicar a busca pela verdade presente no mundo fora da caverna, através do exercício da crítica e da razão.

realidade condicionada, em que se produziria um debate infrutuoso. Nesse sentido, a teoria decolonial aponta outros caminhos como possibilidade para desmistificar a realidade, deslocar o pensamento subalternizado, elevando-o a um nível de autoconhecimento e autovalorização. Surgem proposições para o enfrentamento não apenas no campo das ideias, mas principalmente da prática cotidiana.

Ao falar do processo e dos esforços necessários para construir novas alternativas, Ramos Junior (2020, p. 114), afirma que “A práxis decolonial é um processo que atravessa, em um nível, corpo, razão e emoção, e em outro economia, política e território”. O ato de “desencobrir-se, olhar de dentro para fora”, se perceber historicamente e movimentar-se politicamente contrapondo ao modelo estabelecido. As possibilidades de novos enfoques sociais de ações que apontam caminhos por meio de práticas de autodeterminação e autolibertação para a transformação social estão inseridas nas chamadas “pedagogias decoloniais” definida por Walsh (2017) como: O fazer despertar, encorajar a auto-agência e ação, facilitar a formação de subjetividade e autorreflexão e fomentar as racionalidades políticas e éticas que se distanciam da razão moderna-ocidental-colonial, que se enraízam e apontam atuar para a liberdade, transformação e criação de estruturas sociais e condições de existência radicalmente distintas (Walsh, 2017, p. 46-tradução nossa).

Diniz e Moura (2020, p. 1678) afirmam haver a necessidade de desenvolver na prática educacional a busca pela decolonialidade em posturas mais colaborativas e menos hierárquicas para transcender e superar historicamente a colonialidade. No contexto do Novo Ensino Médio, compreendemos em Laval (2004) que desde o início as propostas de reformas curriculares revelam uma concepção ao mesmo tempo, mais individualista e mais mercantil da escola. Nesse sentido, foi se alinhando sob os argumentos mais diversos e criativos aquilo que o autor o denomina de grande reforma educacional brasileira. Para tanto, descreve, panoramicamente, as condições e as finalidades pertinentes a essas mudanças.

As reformas impostas à escola vão ser, cada vez mais, guiadas pela preocupação com a competição econômica entre sistemas sociais e educativos e pela adaptação às condições sociais e subjetivas da mobilização econômica geral. As “reformas orientadas pela competitividade” tiveram, inicialmente, a finalidade de melhorar a produtividade econômica melhorando a “qualidade do trabalho”. A padronização dos objetivos e dos controles, a descentralização, a mutação do “gerenciamento educativo”, a formação dos docentes são, essencialmente, reformas “centradas na produtividade”. (Laval, 2004, p.12).

Nesse contexto de reformulações, muitos programas e projetos foram sendo testados nas redes de ensino por todo o Brasil. Assim, Diniz e Moura (2020) consideram que:

É nítido que a apresentação e a ênfase dada aos marcos legais que culminaram com a elaboração e homologação final da BNCC são utilizadas como estratégia para se reafirmar a importância e a necessidade de um projeto de base curricular prescritivo de forma comum para todo território brasileiro, trazendo como pano de fundo o discurso da melhoria na qualidade da educação, porém, ao se construir tal projeto,

pouco se problematiza a noção de qualidade da educação. A partir de outra perspectiva (...) representam mais uma etapa desse movimento de reforma neoliberal do Estado e precisam, portanto, ser interpretados nessa relação. (Diniz; Moura, 2020, p. 1670).

Os argumentos de Diniz e Moura (2020), encontram sentido ao considerarmos o conturbado cenário político, econômico, social, cultural, e educacional do país quando se aprovou a proposta de reforma do Novo Ensino Médio. Aprimoramos nossas análises sobre currículo, reconhecendo que essas discussões transpõem os limites das unidades escolares. Em se tratando do campo educacional, o que está em disputa com a nova legislação educacional é o projeto de estado para educação do povo, que pouco participou das articulações para uma nova política educacional.

Embora discussões sobre mudanças no ensino médio estivessem acontecendo desde 2013, com base no Projeto de Lei n. 6.840-A/2013, que tramitava no Congresso Nacional, foi a partir das mudanças na conjuntura nacional que culminaram no impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016, que a reforma tomou corpo; o então presidente Michel Temer usou um expediente típico de assuntos urgentes ou de governos autoritários, para fazer a reforma do ensino médio: A Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. Posteriormente a MP foi convertida pelo Congresso Nacional na Lei n. 13415/2017, sancionada por Temer em 16 de fevereiro de 2017. (Jacomini, 2022, p. 267).

As reformas não se referem somente ao universo das discussões puramente pedagógicas ou curriculares, elas dizem respeito a desenhos políticos, históricos, geográficos, planejados de modo intencional, que por sua vez, repercutem nas novas dinâmicas territoriais, culturais, políticas e ideológicas. São disputas em torno das narrativas oficiais, a história que será contada nos currículos escolares guiará os debates no seio da sociedade. De acordo com Silva (2022).

Depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdo. Num cenário pós-crítico o currículo pode ser todas estas coisas, pois é também aquilo que dele se faz, mas a nossa imaginação agora está livre para pensá-lo através de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas, para vê-los de perspectivas que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição. (Silva, 2022, p. 147)

Dessa forma, é necessário compreender que estamos num momento que nos exige análises mais aprimoradas e criticamente amadurecidas, da realidade educacional, dos sujeitos, processos, procedimentos e suas repercussões numa realidade integrada. Silva (2022) afirma que:

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é

relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (Silva, 2022, p. 150).

Considerando as teorias críticas e pós-críticas, Silva (2022) destaca os elementos centrais de cada uma, reconhecendo imediatamente que uma não supera a outra, mas se complementam a ponto de afirmar que: “Ambas nos ensinaram, de diferentes formas que currículo é uma questão de saber, poder, identidade” (Silva, 2022, p. 147). O autor discute currículo em suas várias dimensões epistemológicas, históricas, culturais e sociológicas, com questões que projetam o olhar para além do universo dos muros escolares, atividades em sala de aula e discussões estritamente didático-pedagógicas. Compreende-se também como ato de disputas pelas instituições sociais, órgãos e sujeitos representativos.

Nesse sentido ao correlacionar território e poder, busca-se superar a visão clássica e desmistificar a concepção de poder pela égide apenas institucional, “do estado ao indivíduo, passando por todas as organizações pequenas ou grandes, encontram-se atores sintagmáticos que produzem o ‘território’” (Raffestin, 1993, p. 152). Consideramos, então, que os educadores são atores sintagmáticos que ao operacionalizar e materializar as reformas curriculares exercem relação de poder em alguma proporção, e que tal qual o poder institucional, este é exercido e não percebido.

Corroboram neste sentido Lopes e Macedo (2011), ao afirmarem que os estudos pós-estruturais, a partir das influências de Michel Foucault:

Entendem o poder como difuso: não há um único centro de poder, mas, relações de poder que constituem com múltiplos centros formadores de uma microfísica. A ideia de uma relação vertical de poder em que dominante e dominado são polos fixos e opostos, pode ser substituída pela concepção de poderes oblíquos, nos quais a definição de um centro dependente de uma relação política definida contingencialmente, sem uma prefixação anterior ao próprio processo político e sem assumir qualquer determinação essencial e absoluta (Lopes; Macedo, 2011, p. 237)

Por esse viés, é que discutimos as complexidades do/no currículo e das/nas reformas curriculares, para entendermos as subjetividades de cada sujeito, bem como as especificidades do Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes em Araguaína, configurando as territorialidades (i)materiais, que superam o caráter hegemônico das propostas de curricularização globalizada. Nesse sentido é importante considerar que:

No caso da política de currículo, a prática das escolas permanece situada fora do espaço da decisão política. Trata-se de um espaço de implementação de orientações definidas por poderes externos a ela. Caso seja considerado que o poder é difuso e sem

centro, com múltiplos centros contextuais sendo produzidos, a prática das escolas tende a ser considerada também como um centro decisório e de produção de sentidos para a política. A prática deixa de ser considerada como o Outro da política, mas passa a ser parte integrante de qualquer processo de produção políticas. (Lopes; Macedo, 2011, p. 237).

Percebe-se que a lógica de intervenção se utiliza, de um modo operacional o qual busca fomentar o discurso de atraso e da necessidade de um projeto social de desenvolvimento a qual precisa está posta no currículo, para assim, contemplar o projeto neoliberal.

O mesmo sistema ideológico que justifica o processo de globalização, ajudando a considerá-lo o único caminho histórico, acaba, também por impor uma certa visão da crise e aceitação dos remédios sugeridos. [...]. Na verdade, porém, a única crise que os responsáveis desejam afastar é a crise financeira e não qualquer outra. Aí está, na verdade, uma causa para mais aprofundamento da crise real — econômica, social, política, moral — que caracteriza o nosso tempo (Santos, 2001, p. 36).

Assim quando associamos esta análise ao contexto das reformas do Novo Ensino Médio, percebe-se que na Medida Provisória — MP 746/16, ao explicar os “Motivos para a reforma” traz uma narrativa de atraso ao depreciar o desenho curricular em vigor, justificando-se pela sua superficialidade, extensão e fragmentação, bem como a sua falta de coerência com as demandas produtivas da atualidade, e contemplando o atendimento da demanda urgente do mercado global. Ao dizer que: “[...] o ensino médio brasileiro está em retrocesso, o que justifica uma reforma e uma reorganização ainda este ano, de tal forma que, em 2017, os sistemas estaduais de ensino consigam oferecer um currículo atrativo e convergente com as demandas para um desenvolvimento sustentável”. (Brasil, 2016 p. 2).

Nesse sentido, Santos (2001, p. 168) aponta que é necessário buscar meios para desmistificar a realidade e através das metamorfoses, das quais afirma que a partir da crise, seja possível “estabelecer a dialética entre essa universalidade e as particularidades, encorajar a superação das práxis invertidas, (...) ultrapassar o reino da necessidade abrindo lugar para o reino da esperança”. Assim, em síntese às ideias do autor, tem-se que tomar consciência da realidade, desenvolver a percepção sistêmica, buscar discutir silenciosamente e debater publicamente, permitindo perceber as relações de causa e efeito, desenvolver a visão crítica da história, uma nova apreciação filosófica, de modo a ressignificar o papel de cada sujeito como pessoa. Uma nova ideia de cidadão-civilização que rompe com a ideia de consumidor-mercado.

Dessa forma, segundo o autor, permite-se que “a implantação do novo modelo econômico, social, político que a partir de uma nova distribuição dos bens e serviços, conduza à realização de uma vida coletiva solidária” (Santos, 2001, p. 170). Enfim, Santos (2001) aponta

que caminho para uma nova globalização precisa pensar o homem como o centro do mundo que todas as discussões precisam pensar o projeto de civilização e não de um projeto econômico.

Maldonado-Torres (2018) nos apresenta os elementos a respeito da colonialidade e como ela se desenvolve nas dimensões do poder, do saber e do ser, e atuam sobre a subjetividade dos sujeitos. Sendo assim, a **colonialidade do poder** relacionada com a cultura e estrutura, a **colonialidade do saber** relacionada com objetividade e metodologia e por último a **colonialidade do ser** a qual se dimensiona pelo tempo e espaço, segundo o autor, tem-se como objetivo e efeitos: exploração, dominação, expropriação, extermínio, naturalização da morte, tortura e estupro. Dessa forma, Maldonado-Torres afirma: “Comum às três dimensões é a subjetividade. O que quer que um sujeito seja, ele é constituído e sustentado pela sua localização no tempo e no espaço, sua posição na estrutura de poder e na cultura, e nos modos como se posiciona em relação à produção do saber” (Maldonado-Torres, 2018, p. 43).

Percebe-se que diante da implementação do Novo Ensino Médio, é importante pensar um caminho favorável à decolonialidade que busque trilhar na contramão de todas essas dinâmicas da modernidade hegemônica, oportunizar a estes educadores, espaços de diálogos a partir de uma (com) vivência e buscar perceber e construir as (re) existências a partir do novo modelo proposto.

O marco central para tal contextualização encontra-se na histórica articulação entre a ideia de “raça” como instrumento de classificação e controle social e o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocêntrico), que se iniciou como parte constitutiva da constituição histórica da América. [...]. Essa colonialidade do poder — que ainda perdura - estabeleceu e deixou uma hierarquia racializada: brancos (europeus), mestiços, e apagando suas diferenças históricas, culturais e linguísticas, “índios” e “negros” como identidades comuns e negativas. A suposta superioridade natural se expressou, [...]. (Walsh, 2009, p. 14).

Com base no pensamento da autora, projetando-o para a possibilidade de pensar o currículo decolonial, seria trilhar um caminho para a “verdade”, possibilitando outros modos de pensar a partir do próprio currículo, para então descolonizá-lo. Corrobora com esse pensamento Gomes (2021), ao afirmar que:

O processo de descolonização das mentes e das práticas como ação de combate ao racismo nas sociedades é tenso e conflituoso. A educação talvez seja o espaço em que essa tensão é mais visível. Há apagamentos históricos e epistemológicos presentes nos currículos, nas propostas e nas práticas educacionais, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, que só serão superados se o campo educacional e a produção científica compreenderem-se como espaços que precisam descolonizar-se (Gomes, 2021, p. 436).

Diante deste cenário, cabem-nos diversas possibilidades de análises, apontamentos e proposições sobre o currículo e sua implementação no Colégio Estadual Bezerra de Menezes, pensando então nas possibilidades reais de enfrentamento.

Sobre a realidade educacional brasileira, e toda a sua instrumentalização material e discursiva, é importante contextualizar com Memmi (2007, p. 117), quando ele traz que um dos elementos marcantes da colonização é estabelecer o “retrato mítico do colonizado” a caracterização cômoda do colonizado, autoacusação, preguiçoso, desqualificado, portanto, mal remunerado. Assim, depreende-se que o currículo se posiciona tal qual Silva afirma que “O currículo atua ideologicamente para manter a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e desejável. [...] Em determinado momento, através do processo de disputa e conflito social, certas formas curriculares — e não outras — tornam-se consolidadas com o currículo”. (Silva, 2022, p. 148).

Assim, refletimos sobre os discursos propagados de que o modelo curricular de ensino médio no Brasil trata-se de projetos falidos, que há uma incapacidade por parte do professor desta etapa em conduzir os processos necessários e que por isso, se justificam a mudanças propostas mediante ao novo currículo, onde ele seria capaz de promover as soluções aos problemas sociais do Brasil, sendo este um país colonizado, baseada nas referências de modelos de países colonizadores. Ramos (2020, p. 284), traz que estas alianças entre “Estado nacional, empresas globais e agentes políticos e econômicos locais”, reproduzem “como colonialidade do poder, da natureza e do ser.” O autor pondera que:

É preciso questionar a geopolítica dos projetos de desenvolvimento, bem como as geografias da razão mobilizadas para a produção de conhecimento sobre esses impactos. [...] Através de suas conexões com o Estado nacional, empresas globais e agentes políticos e econômicos locais o Sistema Mundo Moderno Colonial se reproduz como colonialidade do poder, da natureza, do saber e do ser (Ramos, 2020, p. 284).

Em contrapartida, entendemos que as metodologias com perspectiva participante apontam para um caminho decolonial, a fim de projetar o olhar para o currículo em suas dimensões sócio territoriais, coletivas e individuais, materiais e subjetivas, locais e regionais. Pensar as territorialidades do passado, presente e futuro, bem como as identidades nele representadas e/ou silenciadas, entendendo-o como um processo dinâmico de construção contínua e de enfrentamentos históricos cotidianos. Na perspectiva de reorganização crítica do pensamento tão necessária ao fortalecimento da identidade e do papel docente sustenta a necessidade de uma prática que alie a construção do pensamento crítico, de modo que possa dialeticamente organizar sua estrutura de ideias sobre as ações praticadas cotidianamente.

2.3 O Ciclo de Políticas de Stephen Ball e a implementação do Novo Ensino Médio

Buscamos um aporte teórico que permitisse compreender a lógica dos processos instaurados no contexto educacional. Com esse objetivo, utilizamos “Ciclo de Políticas” de Stephen Ball, como um referencial analítico dos contextos da reforma educacional do Novo Ensino Médio. Mainardes (2005a; 2006b), nos traz que o professor Stephen J. Ball, aponta como uma das maiores referências em estudos sobre as políticas educacionais, quando desenvolveu este método analítico buscando entender como as políticas são formuladas e implementadas em diferentes contextos. Tendo iniciado os estudos do ciclo de políticas na década de 90 em parceria com Richard Bowe. “Os autores consideram que os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação de políticas.” (Mainardes, 2006, p. 50).

Nesse sentido, contribuem Lopes e Macedo (2011):

Ball discorda das conexões diretas e unidimensionais que as teorias centradas no Estado realizam entre prática das escolas e o macro contexto político-econômico. Se é importante considerar o Estado por meio de uma teoria consistente que permita sua análise, também há que se ter uma teoria rigorosa para o não Estado (...) Ele se aproxima de alguns autores menos ortodoxos da visão estadocêntrica, que tentam se apoiar em uma perspectiva de autonomia relativa do Estado, mas questiona a visão de um Estado onipotente que não deixa espaço para ação humana, de contestação desempoderando os sujeitos da prática educacional. (Lopes; Macedo, 2011, p. 246).

Mainardes (2006b) traz o que Ball e Bowe consideram sobre onde e como deve se centrar a análise políticas.

O foco da análise de políticas deveria incidir sobre 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 das políticas à prática. 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).

Sobre esta abordagem o autor ressalta a importância do papel dos educadores na implementação dessas políticas afirmando que “os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas (Mainardes, 2006, p. 53). Dessa maneira, o esquema a seguir serve para contextualizar a realidade da Reforma Educacional do Novo Ensino Médio com cada contexto do Ciclo de Políticas no Estado do Tocantins.

O primeiro contexto é denominado de “influência” e compreende as dimensões de disputas pelo projeto de currículo em escalas globais, considerando os interesses de organismos nacionais e internacionais, grupos, empresas e partidos que projetam no currículo um perfil de sociedade que possa vir atender aos seus interesses. Assim, é preciso compreender que é na definição dos princípios fundamentais que as políticas são orientadas e que, segundo Lopes e Macedo (2011), estes atores em cena são partidos políticos, esferas de governo, grupos privados, agências multilaterais, assim como comunidades disciplinares e institucionais e sujeitos envolvidos na propagação de ideias oriundas de intercâmbios diversos.

Dessa forma, propomos na figura (4) uma aproximação entre a realidade observada e as discussões propostas. Consideramos então que no contexto de influência operam os seguintes fatores: final da década de 90; neoliberalismo; globalização; nova ordem mundial; crise econômica (2008); mercado informal e flexível; foco no empreendedorismo; crise política no Brasil; golpe na presidenta Dilma (2016); disputa presidencial marcada por prisão de um dos candidatos ao cargo (2018); disputa presidencial acirrada (2022).

Figura 4: Correspondência do Ciclo de Políticas (Stephen Ball) contemplando a realidade da Reforma Curricular do NEM no Estado do Tocantins



Fonte: Sousa, 2023. Elaborado para dissertação.

As autoras afirmam que o contexto de influência é visto como aquele em que grupos de interesses lutam pelos discursos políticos onde tais discursos ao serem produzidos funcionam como limitadores de possibilidades de recontextualização e de produção de novos sentidos das políticas.

No segundo contexto, chamado de produção do texto, é onde ocorrem os trâmites de elaboração e aprovação dos elementos que, teoricamente, deveriam regulamentar a prática nas unidades escolares. Trata-se dos dispositivos legais, das normativas e dos próprios documentos de referências curriculares, guias de aprendizagem, dentre outros instrumentos que assumem o caráter de sistematização e instrumentalização do currículo. Dessa forma, destacamos a seguintes afirmações das autoras:

O contexto de produção do texto político é aquele que produz os textos que representam — ou tentam representar — para as escolas o que é a política como um todo. Em se tratando das políticas de um Estado-nação, como as investigadas por Ball, o contexto de produção de textos envolve as agências executivas e legislativas que assinam regulamentações, mas também toda a sorte de documentos que buscam explicar e/ou apresentar a política às escolas e a sociedade em geral (Lopes; Macedo, 201, p. 247).

De acordo com as análises expostas na figura anterior (4), onde destacamos na etapa os seguintes elementos de articulação e aprovação dos instrumentos legais e documentos norteadores do novo currículo, nas instâncias federal e estadual, tais como: Articulação para a BNCC (2015); NEM — MP 746/2016; NEM — Lei 13.415 (Fev. 2017); Homologação BNCC (Dez. 2017); BNCC Ensino Médio (2018); Aprovação DCT — Tocantins (2019); Cronograma de Implementação NEM (2022 a 2024).

No terceiro contexto, o da prática, é onde se dá a materialidade, especificidades, (re)significação e (re)elaboração próprias das disputas finais pelo currículo. De acordo com as autoras, “neste contexto, os textos do contexto de produção do texto político e os discursos do contexto de influência são submetidos à recriação e interpretação recriando sentidos e significados” (Lopes e Macedo, 2011, p. 247).

Assim, trazemos nesta etapa do ciclo os elementos da prática, no processo de implementação do novo currículo, onde os dois primeiros ocorreram no nível nacional e os demais são específicos ao estado do Tocantins. Realidade pós-pandêmica da Covid-19 com recomposição das aprendizagens; movimento revoga NEM; disputa por espaço político no cenário nacional.; repetidas trocas de governos por processos de cassação; busca de recursos e investimentos; implementação do Novo Ensino Médio (parcial em 2022 e total em 2023); mais de uma década sem concurso para educação; aumento de professores contratados na rede estadual por indicações sem processo seletivo; repetidas trocas de gestores escolares por indicações, devido a ausências de processo seletivo para o cargo.

Para uma melhor compreensão destes três últimos elementos descritos no contexto da prática, é preciso considerar que o fato de existir um lapso temporal de mais uma década sem

concursos para provimento de vagas para educadores da rede pública estadual, bem como a indicação de gestores e professores sem critérios específicos, permite um outro cenário educacional, permeado por interferências diretas de representantes políticos das esferas municipal, estadual federal, configurando assim, uma espécie de loteamento da educação do Estado do Tocantins¹¹. Dessa maneira, cabe ressaltar que neste ponto se acentua a preocupação em torno do ciclo contínuo de políticas onde ocorre a dinâmica da recontextualização. É onde se materializam as dimensões do poder difuso e se percebe a ação efetiva do educador perfazendo cotidianamente as ações de consolidação dos projetos e/ou demonstrações de resistências.

Neste sentido, ao propormos os espaços de diálogos para tais discussões oportunizamos aos profissionais de ciências humanas que refletissem sobre o processo de implementação, se desafiassem a pensar sobre a sua prática pedagógica numa projeção sociopolítica e territorial, bem como percebessem como o profissional como sua uma área foi seriamente afetada pela reforma. Os debates através do grupo de interlocuções proporcionaram que os interlocutores percebessem que algumas limitações são coletivas e próprias do processo de instrumentalização do novo currículo. Nesse movimento, foi possível romper parcialmente com o discurso de uma educação falida e da ineficácia dos profissionais da educação.

Mediante o exposto, ressalta-se que os pontos discordantes e as intersecções nas respostas dos professores são especialmente importantes, pois demonstram que a implementação do novo ensino médio não é unanimidade e nem podemos afirmar que são pontos positivos tampouco os negativos. Nos permitem em AD, perceber a relação tensa entre paráfrase e polissemia, são posicionamentos que demonstram elementos do funcionamento da linguagem e suas formações imaginárias, ou seja, cada sujeito sempre irá se inscrever em formações discursivas condicionados pelos processos sociais, históricos, ideológicos.

¹¹ Esta realidade passa por alterações com o concurso para os profissionais da educação em 2023, para posse a partir de 2024, bem como a realização do processo seletivo de gestores para exercício do triênio 2024 a 2026.

3 CAMINHOS PARA UMA PESQUISA PROBLEMATIZADORA E DIALÓGICA

Quando fazemos o exercício de leitura de trabalho da pesquisa, buscamos elementos-chave que sejam capazes de nos dar pistas ou caminhos para a escolha metodológica. Cada pesquisa é única, assim como cada pesquisador, e é nesse contexto que as especificidades ganham relevância. As particularidades do objeto de estudo e a abordagem teórico-metodológica adotada são elementos que atravessam todo o processo, moldando a pesquisa e como os resultados serão interpretados. Reconhecer essas especificidades é essencial para uma análise crítica e reflexiva dos dados coletados, enriquecendo assim o campo da pesquisa qualitativa e contribuindo para o avanço do conhecimento científico.

Tornar-me pesquisadora foi um processo criterioso e revolucionário, que demandou a retomada da natureza inquieta e o exercício de indagação típicos da infância, forjando uma postura disciplinada, proativa e produtiva que possibilitaram tecer a pesquisa. Nesse percurso, fica evidente a coexistência de diferentes estágios de desenvolvimento — a criança, a adolescente e a pessoa adulta se entrelaçam e negociam no corpo/mente da pesquisadora em formação. Tal movimento torna-se essencial para o alcance da maturidade requerida na construção desse novo ser que se dedica à produção científica, pautado pela busca incessante do conhecimento, pelo aprimoramento conceitual e a adoção do rigor metodológico.

De fato, existe um abismo que demarca as fronteiras entre os elementos necessários para se afirmar uma boa pesquisadora e a estrutura de que dispomos. Existem informações, uma linguagem própria do meio acadêmico, em que é necessário investir o rigor e a intencionalidade de modo a ampliar a projeção decodificadora. Escolher a metodologia adequada é uma das etapas cruciais para o bom andamento de uma pesquisa e para a qual nunca se tem uma receita pronta, afinal, cada pesquisa por sua natureza de unicidade e autenticidade, só se aprende a fazer pesquisando.

Importa demonstrar que a pesquisa qualitativa desempenha um papel fundamental no avanço do conhecimento, pois nos permite a compreensão aprofundada e contextualizada dos fenômenos estudados. A implementação de novos modelos educacionais baseados na parceria público-privado; os argumentos de despreparo dos servidores; baixos índices de rendimento do ensino médio, somados a ausência de oportunidades de espaços de discussões sobre a junto aos educadores que atuam diretamente na rede básica de ensino.

Além dos argumentos de comparação entre a realidade de países colonizados com os padrões de sucesso acadêmico dos países colonizadores, são elementos que ajudam a instalar a

desordem social necessária, a fim de que os profissionais, os estudantes e a própria sociedade civil reduzam a capacidade de reação.

Em meio às tensões e disputas curriculares buscamos através da pesquisa participante compreender a atuação dos educadores percebendo as especificidades da implementação do Novo Ensino Médio no Colégio Estadual Adolfo B. de Menezes. Visando a superação das posturas de verticalidades nos discursos educacionais, buscamos os meios de estabelecer a pesquisa na relação sujeito-sujeito. Entendendo que é possível adotar métodos tradicionais na coleta dos dados, porém, direcioná-la através de posturas qualitativas e de comunicação interpessoal, uma vez que este caminho metodológico escolhido, além de ser propor um dialógico coletivo, trata-se de uma experiência educativa.

3.1 A PROBLEMATIZAÇÃO DIALÓGICA DE PAULO FREIRE

Esta pesquisa apoia-se nas experiências problematizadora e dialógicas de Paulo Freire a partir das suas práticas com círculos de investigação, cultura, leitura descritas em obras como *Pedagogia do Oprimido* (2022), *Pedagogia da Autonomia* (2011), *Educação como prática da liberdade* (2021), apontando meios possíveis para se construir uma educação contrária à sociedade capitalista hegemônica e anti dialógica, constituída a partir do projeto de colonização/dominação. Freire ao propor uma educação prática problematizadora parte dos princípios de emancipação pelo exercício do diálogo entre iguais, discutindo metodologicamente através da codificação-problematização-descodificação, de modo horizontalizado, onde os sujeitos compartilham seus conhecimentos de mundo e se permitem conjuntamente pensar maneiras de superar a realidade os oprime.

Neste sentido, o autor nos estimula a trilhar este caminho, nos fazendo entender que nesta proposta problematizadora se forma um elo, no encontro entre os conceitos de decolonialidade, territorialidade e poder. Para tanto, compartilhamos questionamentos a respeito: dos direcionamentos na produção da Reforma Curricular; da área de Ciências Humanas frente a Reforma; a reação dos estudantes e as disputas de poder e território presentes no currículo. Esta opção metodológica foi um dos maiores desafios da pesquisa, por exigir do professor aquilo que lhe é mais caro em sua profissão, que é a disponibilidade de tempo. Essa falta de oportunidade para discutir sua prática docente bem como o sufocamento e sobrecarga da profissão trazem em si elementos da colonialidade, que faz de forma antilógica e impositiva. Assim, afirma Freire.

A presença predatória do colonizador, seu incontido gosto de sobrepor-se, não apenas ao espaço físico, mas ao histórico e cultural dos invadidos, seu mandonismo, seu poder avassalador sobre as terras e as gentes, sua incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais, considerados inferiores quase bichos, nada disto pode ser esquecido (Freire, 2022a, p.83).

Em contraposição, buscamos um lugar onde o sujeito surge como elemento central do processo, sendo este/neste o ponto de partida e chegada. Ao discutirmos a partir do novo currículo, o processo educacional, e propormos o diálogo com os professores que implementam o novo currículo, nos aproximamos das principais categorias propostas por Freire como: sujeito, diálogo, reflexão e conscientização, tendo como força mobilizadora destas categorias a problematização da realidade. Uma espécie de desmistificação da realidade, onde a própria voz do sujeito (interlocutor) ecoaria internamente desestabilizando sua estrutura de pensamento, gerando a crise de ideias com possibilidades de posicionamentos para o enfrentamento e transformação da realidade social.

Assim, entende Freire (2022a), que o sujeito ao saber da História projeta nela possibilidades, superando esta como algo determinado.

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de que intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. (Freire, 2022a, p. 90).

Freire (2022a) afirma que “na experiência histórica da qual participo o amanhã não é algo pré dado, mas um desafio, um problema.” Dessa forma, ao analisar os procedimentos de problematização de Freire, Pitano afirma que:

A concepção problematizadora da educação respeita a natureza do ser humano, percebendo-o como o ser (unicamente) capaz de objetivar o espaço através da práxis — união entre a teoria (pensar) e a prática (agir), construindo sua própria compreensão da realidade. Essa compreensão em permanente processo constitui a consciência, que pode ser tal como a realidade é apresentada. (Pitano, 2017, p.93).

O autor observa que a problematização da realidade, proposta por Freire tem como propósito conduzir o sujeito ao nível de conscientização.

Diante disso, a conscientização representa um aprofundamento da consciência através de um novo processo de apreensão da realidade, em sua relação com o estar sendo daquele que a observa — o sujeito. Isso pode permitir superar o espontaneísmo (passivo) diante dos fatos, contando que são muitos os meios dispostos a trazê-los para todos, através de uma ação mediadora. (Pitano, 2017, p.93).

Nesse sentido, Freire (2011, p. 32) diz-nos que: “Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente rigorizando-se na sua aproximação ao objeto conota seus achados de maior reflexão”. Ancoradas no ato dialógico e nas possibilidades de transformação do pensamento e das práticas a partir deste, trazemos as considerações Freire e Shor (2021), na obra *Medo e Ousadia: O cotidiano do professor*:

O diálogo não existe num vácuo político. Não é um espaço “livre”, onde se possa fazer o que se quer. O diálogo se dá dentro e de algum tipo de programa e contexto. Estes fatores condicionantes criam uma tensão para alcançar os objetivos que estabelecemos para a educação dialógica. Para alcançar os objetivos da transformação, o diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos. (Freire; Shor, 2021, p. 175).

Em resposta a Shor, ao ser indagado sobre como o diálogo se apresentaria como um método diferente e qual conhecimento seria proposto a partir deste ato, Freire afirma:

Penso que deveríamos entender o “diálogo” não como uma técnica apenas que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Muito menos como uma tática (...). Isso faria do diálogo uma técnica para manipulação em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico, do caminho para nos tornarmos seres humanos! (...) Isto é diálogo, uma espécie de postura necessária na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como fazem e refazem. (Freire; Shor, 2021, p. 169).

Alertando sobre a importância do uso do diálogo como um processo histórico não como ato meramente estratégico ou considerado pura e simplesmente como uma técnica, dessa forma, Freire valida este momento do diálogo como meio possível e eficaz para tomada de consciência de uma realidade com possibilidade de intervenção, afirmando que:

Na medida em que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros enquanto nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade somos capazes *de saber que sabemos*. (...) Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos podemos a seguir atuar criticamente para transformar a realidade (Freire, 2021, 171 - grifo do autor).

As contribuições do autor no fortalecimento desta postura metodológica nos inspiram para o exercício de abstração dessas práxis, alicerçada na abordagem sobre consciência crítica da realidade e humanização do sujeito docente oferecida como contraponto às pedagogias impostas estruturadas no neoliberalismo. Entendemos que a aproximação da proposta problematizadora dialógica de Paulo Freire com análise do discurso encontram-se nos conceitos: sujeito — história — ideologia — inconsciente — linguagem — materialidade.

3.2 Análise do discurso (AD) como aporte para análise

Nessa pesquisa utilizamos a Análise do Discurso (AD) na perspectiva de Eni Orlandi por entender que entre o que está proposto como reforma curricular até a sua implementação, na prática, surgem os sentidos os quais não são únicos. Conforme o pensamento de Barbosa (2015), reconhecemos que não existe o movimento linear de transferência automática e imediata nos processos de implementação de currículos. Neste sentido, buscamos, compreender a implementação do Novo Ensino Médio, no olhar do contexto para a prática, a partir dos sentidos produzidos pelos educadores de Ciências Humanas do Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes em Araguaína–TO, com base nas categorias: condição de produção do discurso, discurso e polissemia.

A abordagem da Análise do Discurso (AD), desenvolvida por Michel Pecheux e conhecida como Análise do Discurso Francesa, teve seu surgimento durante a década de 60. Esse período foi marcado pela repressão política, que resultou em protestos dos estudantes secundaristas, com ênfase na busca por melhorias no sistema de ensino naquele país. No contexto brasileiro, a corrente da Análise do Discurso (AD) emerge também na década de 60 e alcança sua consolidação por meio dos estudos da renomada Professora Eni Orlandi. Seguindo a filiação pecheutiana, a AD no Brasil passa por diversos desdobramentos teóricos. Nesse sentido, a autora considera que:

Finalmente, e isto é o mais importante, podemos reconhecer que nos estudos e pesquisas sobre o discurso uma filiação específica que teve como um de seus fundadores Michel Pecheux e que se desenvolveu mantendo consistentemente certos princípios sobre a relação língua/sujeito/história ou, mais propriamente, sobre a relação língua/ideologia, tendo o discurso como o lugar de observação dessa relação. E aí podemos falar de como os estudos e pesquisas de análise de discurso, dessa filiação se constituíram com sua especificidade no Brasil, na França, México, etc. Tendo no Brasil um lugar forte de representação. A isto podemos chamar Análise de Discurso Brasileira (Orlandi, 2005, p. 76).

A Análise do Discurso na perspectiva de Eni Orlandi se concentra na análise da produção de sentidos ancorada na linguagem, nessa direção nos afirma Barbosa (2015, p.118) que “a condição de existência da linguagem é a incompletude, ou seja, o que caracteriza qualquer discurso é a multiplicidade de sentidos possíveis, logo, a linguagem não é precisa, nem inteira, nem clara, nem distinta”. Para Orlandi o discurso é visto em uma visão que não é exatamente o mesmo entendido pelo processo elementar da comunicação, assim defende que “discurso é efeito de sentidos entre locutores.” (Orlandi, 2005, p. 21).

Orlandi (2005) destaca ainda que os sentidos não são propriedades privadas nem do autor, nem do leitor, portanto, não deriva da intenção e consciência dos interlocutores. A mesma afirma ainda que são efeitos resultantes da troca de linguagem, uma vez que, não nascem e nem se extinguem quando se fala. Desta forma os sentidos são partes de um processo realizados num contexto, mas não se limitam a ele. Tem historicidade, tem um passado e se projetam num futuro.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos empregados nesta etapa da pesquisa, é importante destacar as relevantes contribuições de Fernandes e Vinhas (2019, p.144), onde as autoras afirmam que “o método é sempre passível de questionamentos e reformulações os quais dependerão do processo dialético entre análise e teoria”. Reforçam a natureza intrínseca e interdependente dos aspectos teórico-metodológicos na Análise do Discurso (AD), afirmando que uma está diretamente ligada à outra. Além disso, demarcam a importância da dinâmica contínua de retomada à teoria em cada etapa do processo de análise.

Nesse sentido, a partir dos trabalhos de Barbosa (2018) e Fernandes e Vinhas (2019), definiram-se algumas etapas fundamentais desse procedimento nesta pesquisa: Definição do objeto de análise; Constituição do dispositivo teórico; Constituição do corpus discursivo; Constituição do dispositivo analítico. Para melhor ilustrar isso, temos o quadro 3¹² com os dispositivos selecionados para a realização das análises propostas, compondo o dispositivo analítico nesta etapa da AD.

Diante disto é preciso considerar o que a autora nos traz sobre o funcionamento da linguagem e as tensões estabelecidas entre o que os sentidos que se mantêm e o que sofrem deslocamentos denominados respectivamente de parafrásticos e polissêmicos. Sobre a presença da paráfrase a autora afirma que “Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantêm, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim um retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado”. (Orlandi, 2005, p. 36). Nas pontuações sobre a polissemia entende-se um movimento de sentido que se desloca do que já foi dito, assim, “ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação”. Ela joga com o equívoco (Orlandi, 2005, p. 36). Conforme a autora, o discurso se dá neste movimento contínuo, destaca que este se dá nessa tensão entre o discurso que permanece (mesmo) e o que muda (diferente).

Nesta direção, descreve-nos:

¹² A partir deste ponto, os quadros maiores estão dispostos em arquivo apêndice desta dissertação, enquanto os quadros menores estão dispostos no texto.

Se toda vez que falamos, ao tornar a palavra, produzimos uma mexida na rede de filiação dos sentidos, no entanto, falamos com palavras já ditas. E nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já dito e se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam. (Orlandi, 2005, p. 36).

De acordo com essa corrente teórica, o discurso estrutura os acontecimentos e exerce um papel fundamental na construção social e política. Nesse sentido, corrobora Barbosa (2015, p.55), afirmando que “o discurso é um processo contínuo que não se esgota em uma situação particular. Outras coisas foram ditas antes e outras serão ditas depois”. Nessa perspectiva é preciso entender que as condições de produção do discurso de acordo com Orlandi (2005, p.30) “compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso.” Sobre a formação discursiva a autora defende que a produção do discurso:

Se define como aquilo que em uma formação ideológica dada — ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada — determina o que pode e deve ser dito. (...) A esse respeito a autora discorre sobre dois pontos importantes: “as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem. As formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as afirmações ideológicas. Desse modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente. (Orlandi, 2005, p. 43).

A autora acrescenta um segundo ponto importante a ser considerado nesse debate, afirmando, pois, que “é pela referência à formação discursiva que podemos compreender, no funcionamento discursivo, os diferentes sentidos. Palavras iguais podem significar diferentemente porque se inscrevem em formações discursivas diferentes” (Orlandi, 2005, p. 44).

Com base nessas premissas teóricas e orientações que abordam os termos e procedimentos específicos dessa prática metodológica, realizamos uma análise do discurso no contexto da implementação do Novo Ensino Médio no Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes, localizado em Araguaína. Esse exercício analítico busca investigar e compreender os discursos produzidos nesse ambiente educacional, considerando a influência e os efeitos dessa implementação curricular, na prática, e nos sentidos construídos pelos sujeitos em suas novas territorialidades.

Nesta direção, Eni Orlandi (2005), defende que alguns fatores são significativos na produção do discurso, os quais repousam nas “formações imaginárias” que se dão no sujeito. Os fatores que regulam a funcionalidade discursiva são: relações de força diz respeito ao “lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz (...), são sustentadas no poder desses

diferentes lugares, que se fazem valer na comunicação”. (Orlandi, 2005, p. 40). Por fim, entendemos que o lugar social que o sujeito ocupa regulamentará a sua prática discursiva.

Os professores interlocutores em suas formações imaginárias estarão sempre elaborando suas respostas pautadas pela representatividade do lugar de quem está projetando as perguntas, mesmo que afastada por licença para estudos, a pesquisadora ocupa o lugar que representativo da gestão, (ex-coordenadora de parte desta equipe), portanto, profissional que habilitada para fazer a operacionalidade da implementação do novo currículo. Está implícito uma hierarquia, advinda da relação de poder, estabelecida antes dos processos da pesquisa, e que o imaginário não desmistifica ao produzir o discurso. Relações de sentidos que se refere à correlação contínua entre os discursos emitidos pelo sujeito, dessa forma os sentidos são resultantes de relações, assim, “um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros. (...) Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis.” (Orlandi, 2005, p.39).

Outro elemento que conduz a dinâmica discursiva e está relacionado às formações imaginárias denominado de Mecanismos de antecipação, que trata do efeito que se pretende gerar no ouvinte. Segundo a autora haverá variações no posicionamento destas interlocuções de acordo com as afinidades ou adversidades entre os sujeitos. “Dessa maneira, esse mecanismo dirige o processo de argumentação visando o efeito sobre o interlocutor.” (Orlandi, 2005, p. 39)

Diante do exposto, destacamos que as interlocuções ocorreram no grupo de Ciências Humanas e Sociais composto por educadores contratados, sendo a grande maioria mulheres acima dos 35 anos e em sua maioria com mais de 10 anos de atuação profissional. Todos com temporalidade dos contratos anual e em sua grande maioria são contemplados por apoio político partidário.

3.3 Sistematização das etapas da pesquisa

A pesquisa se desenvolveu em quatro etapas: Observações da rotina escolar a partir de acompanhamentos em reuniões, formações, planejamento e aulas; levantamento bibliográfico; levantamento documental, uso de questionário seguido de grupo de interlocuções. Além disso, a observação em sala se deu após o convite do professor do componente “Trilha de Aprofundamento”, para acompanhar momentos em que havia a presença de palestrantes com temas como: Direitos do consumidor, Racismo e Pesquisa acadêmica. Em outro momento o convite foi para participar das aulas em dias em que se tinha apenas a interação do professor regente com os estudantes. Notadamente, mesmo quando o professor demonstrava interesse

pela proposta de Reforma Curricular, havia um comportamento de inquietude que expressava desconforto e descontentamento, pois sentia-se sobrecarregado com as demandas diversas trazidas pelo novo currículo.

3.4 Trabalho de campo e observações

A elaboração de relatórios, construídos a partir de observações e acompanhamentos, ocorreu nos momentos de formações/reuniões informativas, visando identificar orientações e implicações, bem como acompanhamento da rotina escolar, para registro de informações pertinentes, a fim de evidenciar as especificidades da implementação do Novo Ensino Médio. Nesta etapa consta a participação de momentos coletivos como; formação, reunião de monitoramento com a equipe gestora escolar e supervisora educacional; reunião de planejamento por área; pré-conselho e conselho de classe bimestral.

No momento de Formação Continuada, realizada pela própria equipe da unidade escolar, foi possível realizar o contato inicial direto com os sujeitos da pesquisa, onde apresentamos o projeto abordando a importância e necessidade da pesquisa e promovemos um debate sobre as percepções iniciais dos professores, a partir de uma dinâmica de escuta direcionada intitulada: “Caminhos e descaminhos do Novo Ensino Médio”. Nesta etapa participaram professores das quatro áreas do conhecimento, totalizando 37 (trinta e sete) servidores.

Diante deste cenário, no final de 2022, foi realizado um momento de diálogo na unidade escolar com os 37 professores que foram convidados a participar de uma dinâmica baseada no “painel de palavras”. A dinâmica consistiu em uma escuta direcionada propondo a montagem de um mural interativo denominado “Novo Ensino Médio: Caminhos e descaminhos”. Nessa proposta foi solicitado aos professores expusessem suas considerações a respeito do tema, que seriam expostas no quadro branco com duas colunas, de um lado foi identificado como ‘Caminhos’ e o outro lado como ‘Descaminhos’.

3.5 Levantamento bibliográfico

Como procedimento inicial em toda pesquisa, é preciso um profundo processo de leitura e aproximação com autores que dialogam com o tema, com os conceitos e procedimentos metodológicos. Pode-se afirmar que a pesquisa é um grande quebra-cabeça em que cada peça precisa ser delineada com o devido critério, a fim de criar o efeito final de uma projeção completa daquilo que se propõe. Trata-se de um trabalho de engenharia de ideias e correlações

que exigem múltiplas habilidades, dentre elas a curiosidade epistêmica, a coerência, e a capacidade de estabelecer relações que abrem caminhos. Assim, nesta pesquisa teve como passo inicial a busca bibliográfica, a qual em acordo com Gil (2002), “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. O autor contribui para a escolha deste caminho metodológico quando nos afirma que “as pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas” (Gil, 2002, p. 44).

Para tanto, realizamos buscas no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no Banco de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Tocantins. Nesse sentido, tendo como tema “Novo Ensino Médio e os desafios para os docentes”, procedemos desde o início do curso de mestrado em agosto de 2022, com o levantamento bibliográfico, utilizando os seguintes descritores: “Novo Ensino Médio e docentes”. Delimitando como recorte de tempo os anos de 2020 a 2022, na área de ciências humanas, assim obteve-se 301.614 resultados.

Ao observar as primeiras pesquisas relacionadas através da leitura do resumo ou buscando acessar os elementos necessários para compreender seu universo teórico metodológico, inspirada na tese de Much (2021), denominada “Desafios e possibilidades para a implementação do Novo Ensino Médio em escolas públicas da região de Santa Maria–RS,” resolveu-se seguir pesquisando com novos descritores: Novo Ensino Médio; Reforma Curricular; Inovação Curricular; Gestão Escolar. A partir de então obteve-se uma pesquisa refinada em: Doutorado, período de 2020 a 2022 nas áreas de Ciências Humanas e Educação, onde se obteve 1.161 resultados.

Ao final das buscas selecionou-se um total de 10 produções sendo estas: 03 teses, 05 dissertações, 02 artigos, para uma análise mais criteriosa, a fim de obter um melhor embasamento sobre o tema. O período selecionado anos de 2020 a 2022 serviram para o primeiro contato com o tema, observando as abordagens e metodologias utilizadas. Dessa forma, nos quadros 4, 5 e 6 (dispostos no apêndice) permitem ilustrar as informações mais gerais sobre cada uma das pesquisas selecionadas.

O presente levantamento bibliográfico apresenta parte da produção científica relacionada à reforma curricular do Ensino Médio, utilizando como fonte a base de dados da CAPES. Foi possível identificar uma quantidade considerável de teses, dissertações e artigos que discutem o impacto da reforma em diferentes contextos educacionais. Essas pesquisas abordam não apenas o impacto nacionalmente, mas também consideram as especificidades

regionais, levando em conta as características socioeconômicas, culturais e políticas de cada localidade.

Ao analisar as produções expostas nos quadros (4,5 e 6), percebe-se que as pesquisas apresentam uma variedade de abordagens teóricas, que vão desde perspectivas sócio antropológicas até enfoques pedagógicos e psicossociais. Essa pluralidade de abordagens teóricas enriquece o debate acadêmico sobre a reforma curricular do Ensino Médio, proporcionando diferentes pontos de vista e possibilitando uma compreensão mais ampla dos desafios impostos por essa política educacional.

No que se refere ao impacto da reforma do Ensino Médio, as pesquisas apontam para resultados heterogêneos. Enquanto algumas pesquisas evidenciam efeitos parafrástico aos documentos referenciais (BNCC, DCT-TO), bem como do documento curricular n.º 13415/2017, destacando avanços e melhorias no processo de ensino-aprendizagem, outras trazem discursos polissêmicos a estes mesmos referenciais, apontando os desafios e problemas decorrentes da implementação da reforma. Essas divergências podem ser atribuídas tanto às especificidades regionais, às diferenças de recursos e infraestrutura das escolas, bem como, à formação e capacitação dos professores, mas principalmente às condições de produção discursiva, determinando os fatores estabelecidos nas formações imaginárias dos sujeitos pesquisadores.

Inspirada no tema da pesquisa de Pinto e Melo (2021), ciente da importância do aumento de publicações que tratam de pesquisas bibliográficas, exploratórias, denominados “estados da arte”, buscou-se junto a estas pesquisas o aporte necessário para um aprofundamento com o tema. Para tanto, ao verificar o tema, o tempo de publicação, o critério e a robustez de informações contidas na publicação de Corrêa; Thiensen e Hentz (2021), utilizamos esta pesquisa como base, por perceber as discursividades presentes nas publicações recentes. Nesse sentido, o quadro sistematiza os principais pontos destacados pelos autores, como: “a partir das análises das palavras-chave mais recorrentes na produção do EM complementadas pela leitura dos resumos, foi possível agrupar os trabalhos em quatro enfoques recorrentes: “políticas”, currículo”, “educação profissional” e “juventudes”.”

Pelo viés da Análise do Discurso (AD), a produção de sentido apresentados pelos termos correlacionados às pesquisas, destacados no quadro (7): neoliberalismo, mercantilização, privatização, retrocesso, interesses do mercado e massificação, apontam ao mesmo tempo, efeito de polissemia em relação aos documentos referenciais orientadores, fazem um movimento contrário ao que se propõe na implementação podendo ser interpretado como ato de resistência à implementação desta reforma curricular, bem como efeitos parafrásticos, ou

seja, repetem-se e corroboram entre si no sentido de uma interpretação da realidade que se distancia dos anseios e necessidades dos sujeitos.

Outro instrumento de suporte utilizado como referência nesta pesquisa foram as publicações contidas no dossiê da Revista Retratos da Escola: Implementação do Novo Ensino Médio nos estados, com produções que tratavam de experiências da implementação da reforma curricular nos estados de Amapá, Ceará, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e São Paulo. Neste dossiê, constatou-se um viés do movimento contrário à reforma presente nos textos, em sua maioria encontram-se termos como: Reforma nem-nem¹³, precarização, revogação, neocapitalismo, desescolarização, contrarreforma, dentre outros similares ao posicionamento reacionário. Além disso, evidenciamos Cartas Abertas pela revogação da reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017), uma delas assinada por mais 250 instituições representativas.

Nestas publicações analisamos o panorama da dimensão das preocupações, dificuldades e enfrentamentos vivenciados por educadores nas redes estaduais de ensino no Brasil e as preocupações com as consequências da reforma para a educação pública brasileira. Diante destes elementos identifica-se o encontro conceitos movimentados para esta pesquisa, onde se tem um panorama do contexto da prática destacado no ciclo de políticas de Stephen Ball, forjando novas territorialidades imateriais nos sujeitos educadores gerando efeitos de sentidos parafrásticos, os quais ecoam como um protesto de participação popular nos rumos da educação pública, tão aclamado por Paulo Freire.

Nesta direção, em busca de pesquisas relacionadas ao tema no estado do Tocantins fez-se um levantamento no Repositório da Universidade Federal do Tocantins - UFT/UFNT.¹⁴ Desse trabalho resultou as seguintes observações: encontramos 09 (nove) trabalhos que tratam do Ensino Médio, abordando preocupações com o ensino de alguns componentes como filosofia e geografia, tratam-se de pesquisas exploratórias com aplicação de questionários a profissionais da educação dentre eles: professores, coordenadores e gestores (em poucos casos), e algumas relacionadas a escuta com estudantes.

¹³A expressão Nem é derivada do conceito NI NI–do espanhol ni estudan ni trabajan –socializado no contexto da América Latina. No Brasil atualmente, este termo foi fortemente disseminado a partir da sigla do novo ensino médio NEM, utilizado para afirmar que a proposta de reforma nem oferta uma formação geral sólida e nem forma para o mundo do trabalho.

¹⁴Justifica-se que as pesquisas foram realizadas neste repositório, uma vez que no período das buscas o Programa de Pós-graduação encontrava-se vinculado a UFT, e em processo de transição para a UFNT — Universidade Federal do Norte do Tocantins, sendo que esta encontra-se em período inicial de implantação e não dispõe de acervo

O quadro 8 (em apêndice) aponta um cenário de pesquisa publicadas entre 2015 e 2022, onde se percebe que este tema é explorado de forma incipiente, considerando a dimensão de uma universidade federal, porém, pode nos sinalizar que esta circunstância é proveniente das estratégias utilizadas no processo de implementação da reforma. Este efeito discursivo carrega traços ideológicos, resultado dos processos sociopolíticos e territoriais vislumbrados no ciclo de políticas de Stephen Ball, desde o contexto de influência, produção e principalmente, na prática, pelos quais sinalizam as filiações ideológicas de inquietações que geram posturas de maior ou menor resistência ao novo currículo.

No estado do Tocantins, o contexto da prática é influenciado por uma série de fatores, especialmente do cerceamento a grande parte dos educadores da rede estadual de ensino, somados ao aceleração da implementação que contribui para o silenciamento. Estes movimentos de exploração bibliográfica contribuíram para a percepção das complexidades do universo desta pesquisa e corroboraram para ampliar as óticas possíveis relacionadas ao tema escolhido fortalecendo a intenção de oportunizar espaços de discussão sobre o tema junto aos educadores do Colégio Adolfo Bezerra de Menezes.

3.6 Levantamento Documental

Neste ponto procedeu-se à análise documental dos instrumentos legais do Novo Ensino Médio; Lei de Reforma do Ensino Médio (13.415/2017); portaria do MEC n.º 521/2021; Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio; DCT — Tocantins (Resolução CEE 169/2022); Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes de Araguaína –TO; e as normativas, resoluções, ofícios e/ou memorandos que tratam do processo de implementação do Novo Ensino Médio.

Questionário e grupo de interlocuções

O questionário foi disponibilizado aos professores de Ciências Humanas, utilizando a ferramenta do *Google forms*¹⁵ com 22 (vinte e duas) questões estruturadas e semiestruturadas, sendo que dos 10 (dez) servidores vinculados a esta área, obteve-se participação de 09 (nove), para efeito de identificação eles serão identificados com a nomenclatura de Profe em referência à palavra professor/a, seguido de número sequencial de 1 a 10. Optamos por este termo de identificação por entender que ele acolhe aos profissionais que atuam nesta área e por se tratar

¹⁵ Os instrumentos de pesquisa estão disponíveis no apêndice.

de um termo que não sofre flexão de gênero, visando assim, manter o critério da ética e sigilo em relação aos dados e/ou opiniões fornecidas.

As perguntas foram divididas em 04 (quatro) eixos, com os seguintes temas e quantidades: Identificação 08 (oito) questões; Experiência/atuação profissional 03 (três) questões; Compreensão da Reforma curricular 08 (oito); Dimensões da Reforma para o currículo de Ciências Humanas e atuação dos professores, 03 (três) questões. Na etapa do grupo de interlocuções foram realizados três encontros, onde iniciamos com 09 (nove) professores, porém uma das servidoras entrou de licença médica tratamento de saúde e o outro professor não se fez presente pelo fato ser lotado em outra unidade de ensino no horário diurno, então seguimos os demais encontros com 08 (oito) professores.

O estímulo, o convencimento desses sujeitos ao ato de refletir sobre sua experiência profissional, à luz da metodologia problematizadora de Freire, utilizando sua abordagem emancipadora dos círculos de cultura/leitura, somados instrumentos advindos de outros campos de pesquisa, se deram fora dos moldes convencionais foi um elemento desafiador, especialmente quando se trata de tempo não remunerado, ou seja, participação voluntária. Refletimos sobre quais os argumentos que se poderiam utilizar a fim de convencê-los a movimentar-se, em sentido contrário e discutir a educação, a escola, as reformas, os sujeitos que educam e são educados e o projeto de sociedade proposto? O que o professor ganharia com isso? Como superar na lógica do ganha-ganha posta pelo capital? Seria possível vivenciar uma outra lógica? A sistematização e as abordagens aos interlocutores se deram no intuito de propor reflexões, não sobre, mas com os educadores a respeito de seus anseios e vivências.

Pensar em acordo com Spivak (2010) quando a autora argumenta sobre o lugar do subalterno, considerando que “o subalterno é aquele pertencente às camadas mais baixa da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, (...)” (Spivak, 2010, p.12). Nesse sentido, oportunizar espaços de escuta aos educadores, não é apenas apontar e conduzir discussões, mas, permitir que este educador se aproprie do arcabouço de discussões a respeito de sua atuação profissional e das dimensões do currículo e todos os sujeitos subalternizados.

No primeiro momento expôs-se a proposta de pesquisa e disponibilizou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como a autorização de gravação. Durante a exposição houve interação e sinalização de interesse dos presentes em participar. Nesta etapa o diálogo se fez aberto com a intenção de perceber os temas mais pertinentes para direcionarem as próximas etapas. O segundo e terceiro encontro se fizeram com direcionamentos mais

sistematizados, para os quais se utilizou um roteiro com 13 (treze) questões que estimulavam o diálogo, bem como momentos de avaliação do encontro. Foram articuladas questões sobre:

1. Percepção do contexto de produção da Reforma;
2. Disputas no currículo-e definição de currículo;
3. Alterações na área de Ciências Humanas diante da reforma (receios, perspectivas, formação acadêmica do professor e o novo currículo, pontos positivos e/ou negativos para as ciências humanas;
4. Percepção dos educadores/as sobre a reação/adaptação dos educandos/as frente a reforma. Explicações dadas pelos professores/as aos estudantes. O que os estudantes consideram sobre a formação integral e a preparação para etapas posteriores (ENEM/mercado de trabalho) e as possíveis transformações sociais resultantes do novo currículo;
5. Considerações e avaliação dos educadores/as sobre a experiência dos diálogos no Grupo de Interlocuções.

4 ANALISANDO A IMPLEMENTAÇÃO EM SUAS POSSIBILIDADES DISCURSIVAS E TERRITORIAIS

Considerando que a reformulação do Novo Ensino Médio perpassa pelas dimensões administrativas, financeiras e pedagógicas, observou-se que alteração se concentrou principalmente na redução da carga horária da Formação Geral Básica, para contemplar a parte flexível do currículo, denominada de Itinerários Formativos, composto pelas seguintes unidades curriculares: Projeto de vida, Eletivas, Trilha de Aprofundamento e Educação Técnica e Profissional. Segundo o Documento Curricular do Território do Tocantins.

Considerando os Itinerários Formativos como um conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na formação técnica e profissional com carga horária total mínima conforme legislação vigente; [...] tem como finalidade, consolidar a formação integral dos estudantes tocaninenses ao final do Ensino Médio, oportunizar a integralização das competências do século XXI, desenvolver habilidades que viabilizem aos estudantes ampliar sua visão de mundo, tomar decisões e agir com autonomia e responsabilidade. Assim, os estudantes podem optar por itinerários formativos das Áreas de Conhecimento ou voltados à Formação Técnica e Profissional. (DCT/TO — Disposições Gerais, p. 86).

Quanto à oferta destes itinerários formativos, ele impôs um grande esforço da equipe gestora ao buscar entender a nova lógica de lotação e convencer principalmente os educadores a assumirem novos componentes curriculares: Projeto de vida e eletivas, sendo que a última desenvolvida por meio de projetos semestrais, inicialmente de autoria do professor que, teoricamente, “buscaria atender a demanda apontada pelos educandos. A carga horária desses itinerários formativos variava segundo o turno, e somadas alcançavam 4h/a semanais. Além disso, precisavam lidar com a redução de carga horária de língua portuguesa, matemática, física, química, geografia; extinção do componente de redação; criação de 01 turma de EJA/EPT (Ensino Profissionalizante Técnico) no segundo semestre 2022, em parceria com o IFTO (Instituto Federal do Tocantins).

A implementação do novo modelo de ensino médio demanda um considerável esforço por parte dos professores, estudantes e gestão educacional, tanto em termos de compreensão quanto de aceitação. Observou-se que as alterações impostas ocasionaram desarranjos que dificultam a explicação e a comparação com o modelo anterior, tais como, adotar a formação de turmas mistas, tanto para as trilhas curriculares como para as disciplinas eletivas, além de selecionar ou criar projetos e realizar feirões de exposição desses projetos, a fim de permitir que os alunos façam suas escolhas.

Neste aspecto ressaltamos as limitações no âmbito das escolhas feitas pelos alunos, uma vez que a disponibilidade e oferta dos projetos se deu consoante o perfil do educador, que pelo novo arranjo curricular havia sofrido redução de carga horária relacionada a sua formação acadêmica e/ou daqueles ajustes necessários para lotação dos servidores disponíveis na unidade escolar, tendo como critério a complementação da carga destes servidores. Essa dinâmica tem gerado estranheza entre professores e alunos, tornando necessário elaborar discursos persuasivos para convencê-los e orientá-los a se engajar plenamente no contexto do Novo Ensino Médio.

Figura 5: Post sobre a realização do Feirão das Eletivas



Fonte: Moreno, 2022 (arquivo da Unidade Escolar)

Esses elementos perpassam pela dimensão da identidade do professor, sobre a qual aponta Laval, (2004, p. 09): “Os professores exercem um ofício que perdeu muito de seus benefícios simbólicos e suas vantagens materiais relativas”. Sendo que esta realidade requer entendimento sobre as transformações sociais que redefiniram as funções essenciais de suas principais instituições, alterando valores sociais, profissionais culturais e políticos.

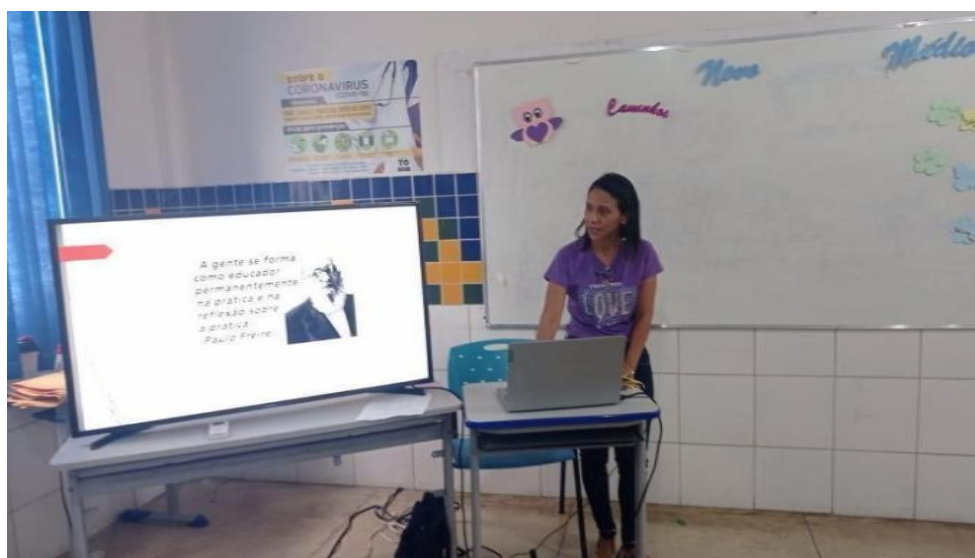
4.1 Observando a rotina escola

Nesta pesquisa os registros nos relatórios de campo foram essenciais e se fizeram presentes em todas as etapas da pesquisa, desde os apontamentos iniciais, acompanhamentos de reuniões com equipe diretiva, conselho de classe acompanhamento de planejamento e rotinas de sala de aula, realização e consolidação dos resultados dos feirões para escolha dos projetos

das eletivas e trilhas de aprofundamento, bem como, até a última etapa com o grupo de interlocuções.

A partir do primeiro contato direto com os interlocutores através da dinâmica de escuta coletiva, denominada: “Caminhos e Descaminhos do Novo Ensino Médio”, foi possível estabelecer algumas análises essenciais para o direcionamento teórico-metodológico da pesquisa. Após todos os professores contribuírem com a dinâmica, por uma questão de tempo da pauta, foi destinado um representante de cada área para expor oralmente suas ideias. Dessa maneira, no espaço utilizado para expor as palavras que representassem os “Caminhos do Novo Ensino Médio” os professores apontaram: Inovação (citada 02 vezes), curiosidade, abertura de novos conhecimento, criatividade, gerenciamento do conhecimento, experiência (boa), empatia, novo (citada 03 vezes), protagonismo juvenil (citada 02 vezes), **suporte**, vivência, aprendizagem, **desafio**, parceria, **boa vontade do professor**, interação, ótimo, socialização, **esforço**, criativo, nova experiência, prática, contextualização local, flexibilidade e empatia.

Figura 6: Apresentação do projeto de pesquisa e primeira interlocução sobre o NEM



Fonte: Sousa, 2022 (acervo da pesquisa)

No espaço definido para expor as palavras que representassem os “Descaminhos do Novo Ensino Médio”, expuseram: oficinas, falta de interesse, falta de preparação do espaço, recursos, aulas descontextualizadas, abandono, melhorar recursos, interesse, falta de olhar mais holístico para o outro, subsídios, sem volta, estrutura das escolas, falta de laboratórios, aprofundamento no novo, pouca verba para os projetos, recursos (citada 02 vezes), disciplina, compromisso, desinteresse, suporte.

Figura 7: Participação dos professores na dinâmica “caminhos e descaminhos”



Fonte: Sousa, 2022 (acervo da pesquisa)

Foi possível observar uma ênfase maior nos aspectos dos descaminhos, pautados principalmente pelo financiamento e infraestrutura. Os discursos em sua maioria pontuaram a **falta de entendimento** da proposta tanto para o professor quanto para o aluno e a **insegurança profissional** de alguns diante dos novos desafios. Tomando os enunciados e suas repetições, percebe-se o efeito parafrástico, que de modo geral, transmite uma ideia de frustração em relação ao que foi proposto nos documentos curriculares, percebe-se que está carregada do teor denunciante diante da realidade constatada no momento inicial da implementação.

Ao associar isto com o ciclo de políticas vê-se no contexto da prática segundo Ball que estes elementos são comuns a esta etapa do ciclo, por uma lógica de crise e distanciamento da realidade em que se estabelece e se forja um novo contexto. Observa-se que o estado gera a falta, desencadeia a crise do sistema, onde os sujeitos tentam encontrar argumentos e formas que validem a proposta. Esta oportunidade de diálogo inicial possibilitou que professores e equipe da gestão escolar pudessem compreender e avaliar as estruturas curriculares em vigor, abordando as mudanças de carga horária dos componentes curriculares previstos para o ano de 2023.

Diante disso, observou-se um clima de inquietação generalizada por parte dos professores, com preocupações relacionadas às suas áreas de atuação e lotação nos itinerários formativos a qual nos revela que a intenção de compreensão traz e si o sentido de (re)existência,

e, portanto, de resistência, como nos afirma Silva (2022, p. 12) , “um discurso sobre o currículo mesmo que pretenda apenas o descrever “tal como ele realmente é”, o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo. A suposta descrição é, efetivamente, uma criação”. Silva (2022, p. 12).

Estas reações nos permitiram entender, que os elementos da contemporaneidade reelaboram as territorialidades materiais e (i) materiais, uma vez que alteram as lógicas sociopolíticas, econômicas e territoriais interferindo na “ordem” das coisas, das pessoas, do pensamento, das profissões, dos lugares, do papel dos sujeitos, alterando por tanto, o sistema de significação e ressignificação desses elementos. Assim, Santos afirma que:

A ordem trazida pelos vetores da hegemonia cria, localmente, desordem, não apenas porque conduz a mudanças funcionais e estruturais, mas, sobretudo, porque essa ordem não é portadora de um sentido, já que o seu objetivo — o mercado global — é uma autorreferência, sua finalidade sendo o próprio mercado global (Santos, 2016, p. 227).

Notadamente, a reforma do Novo Ensino Médio, ao não considerar as especificidades dos territórios nos âmbitos sociais e culturais, impôs uma lógica mercadológica ao sistema de ensino que traz dificuldades estruturais e de outras ordens para professores e alunos.

Outro momento em que foi possível observar as discursividades dos educadores ocorreu na reunião de monitoramento, com a presença da supervisora educacional, técnica da Superintendência Regional de Ensino de Araguaína, junto à equipe gestora na qual foi utilizado um questionário de monitoramento padrão composto por 51 questões para avaliar a gestão da unidade escolar perpassando as quatro dimensões da gestão. Neste questionário havia 04 questões que contemplavam o Novo Ensino Médio. As repostas se deram de modo divergentes entre a gestão e demais membros da equipe composta por: 07 coordenadores, 01 orientadora educacional e 01 assistente social.

A fala dos coordenadores se pautou pelos relatos de insuficiência e incoerência entre o que traz a proposta de reforma com os recursos e estrutura disponível.

*Relatam que **falta** uma qualificação adequada e incentivos ao educador, **insuficiência** das tecnologias adequadas e de rede de internet. Falta de recursos para trabalhar as aulas diferenciadas que alguns professores estão gastando dos seus salários para comprar materiais. Que há distanciamento da proposta dos projetos de eletivas com o DCT. Incoerência do NEM com a realidade de ensino noturno da EJA. O projeto de vida como eixo não há tempo para compartilhar o planejamento integrando todas as áreas (como foi proposto). **Falta de domínio e afinidade** da maioria dos professores que*

assumiram esse componente, e ainda há pouca participação e envolvimento dos alunos com a proposta. (Relatório de campo em 17 de agosto de 2023)¹⁶.

Neste ponto nota-se que o fio do discurso traz consigo o mesmo efeito de sentido presente nos que foram expostos pelos educadores no primeiro momento de debate coletivo. Tomando o enunciado a partir do eixo parafrástico: “falta”, aparece em primeiro plano correlacionada aos insumos materiais que segundo os coordenadores seriam necessários para que houvesse a implementação de forma coerente. Neste jogo discursivo, onde estão presentes somente os membros da equipe gestora, chama-nos atenção duas situações: Primeiramente, a postura de desabafo e/ou enfrentamento junto à implementação, algo que não se percebe nos discursos de rotina frente aos professores, uma vez que esta mesma equipe é responsável para motivar, promover e articular as estratégias de implementação do Novo Ensino Médio nesta unidade de ensino.

Outro ponto que destacamos é que os eixos parafrásticos “falta”, “insuficiência” e “pouca” são termos que perpassam as dimensões dos recursos materiais e humanos (educador e educando), envolvidos neste processo. Porém as sequências relacionadas ao professor e aluno, trazem inicialmente a ideia de descaso com a proposta por parte destes sujeitos, que segundo a AD, estão carregados de sentidos que demonstram a postura ideológica dos sujeitos, assim percebe-se que há intenção de reivindicação tanto no que foi dito pelos/las coordenadores/as, como na postura observada nos professores, “Falta de domínio e afinidade”, bem como na referência aos alunos, “pouca participação e envolvimento”.

Ainda neste episódio, com posicionamento divergente dos/das coordenadores/as, a gestora enfatizou que os professores ainda mantêm posturas tradicionais e precisam adotar uma postura **empreendedora e inovadora**. Além disso, observou que os professores que inicialmente demonstraram resistência estão mais cautelosos. Em relação à reclamação de que os professores estão arcando com os custos de materiais para algumas aulas, ela argumentou que os repasses estão sendo realizados com atraso. É possível destacar que a gestora, ao se referir aos professores, dá ênfase à postura profissional, onde faz um jogo dicotômico entre os termos “tradicionais” x “empreendedora” atribuindo o sentido de comportamentos ultrapassados ao novo contexto educacional indicando que a superação se dará a partir do empreendedorismo inovador, apontado como solução prática e imediata.

Destacamos, nesse sentido, que a fala da gestora apresenta repetição dessa lógica dicotômica ao utilizar os termos “**resistência**” x “**cautelosos**”. Chamamos atenção para algo

¹⁶ Os trechos do relatório de campo estão grafados em itálico para diferenciar das citações teóricas

que não foi dito pelos/as coordenadores/as, porém foi notado como um problema que vem sendo superado, segundo a gestora. Existiu uma resistência por parte dos professores e aponta mudança na postura deles, porém a mesma ao se utilizar do termo “cautelosos”, sinaliza que ainda há a presença desse comportamento. Identifica-se aqui o movimento de paráfrase em relação aos documentos que orientam a reforma curricular, principalmente no termo “empreendedorismo e inovação”, que são termos postos pela lógica neoliberal, na qual estão inseridos todos os movimentos de reforma.

Vê-se segundo Orlandi (2005), a constância das relações de forças nas lógicas discursivas, apontando o lugar em que cada sujeito se posiciona, sustentadas no poder destes diferentes lugares. Dessa forma, foi possível observar que, mesmo com a implementação da Reforma Curricular, as posturas adotadas durante as reuniões coletivas não apresentaram mudanças significativas em relação à rotina prévia ao Novo Ensino Médio.

Nas observações do conselho de classe (figura 8) foi possível perceber que se mantém o formato dos anos anteriores e que a abordagem do NEM, se fez mediante a exposição das respostas dos questionários aplicados pela equipe gestora aos familiares e estudantes desta etapa de ensino. Novamente se observou que sempre que a temática é o NEM, levantava-se divergências e inquietações por parte de alguns profissionais, onde alguns posicionam a favor e outros contrários à reforma curricular.

Figura 8: Conselho de classe 3º bimestre 2023



Fonte: Sousa, 2023 (acervo da pesquisa)

Na figura 9 trazemos o registro fotográfico do planejamento coletivo de ciências humanas, onde foi possível observar uma interação ágil entre alguns docentes, visando alinhar o plano de aula, mas principalmente buscando orientações para se adequar à nova realidade. Nesses momentos, surgiam divergências em relação às metodologias, sequência de temas, abordagens e opiniões sobre a pertinência do novo modelo curricular, bem como os interesses dos estudantes com enfoques pragmáticos específicos na tentativa de encontrar meios adequados para aproximar a proposta dos itinerários com as Diretrizes Curriculares, considerando as limitações de tempo, recursos e infraestrutura da instituição educacional.

Figura 9: Reunião de planejamento coletivo da equipe de Ciências Humanas: Reunião de planejamento coletivo da equipe de Ciências Humanas



Fonte: Sousa, 2023.

Analisando as Estruturas Curriculares

Nesta etapa da pesquisa, buscou-se entender a sistematização do novo desenho curricular no Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes, e suas implicações por áreas do conhecimento, trazendo os apontamentos de dados referente aos anos de 2022 e 2023. Segundo as orientações para a reforma curricular a partir desses dados coletados elaborou-se os quadros 09 e 10. O quadro a seguir (09) possibilita a visualização desses Itinerários Formativos e como estavam organizados em 2022. No quadro 10 (no apêndice), apresentamos as especificações sobre os itinerários formativos ofertados em 2023, ano em se definiu a cobertura completa do Novo Ensino Médio em toda a rede de ensino.

Quadro 9: Itinerários Formativos- Ano 2022

Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes Itinerários Formativos - ano 2022		
Turmas – Turnos	Projetos para eletivas – semestral	Área do conhecimento
	Matemática em foco	Matemática
3ª série – Ensino Médio Regular Noturno	Desbravando o Tocantins	Ciências Humanas
EJA noturno- 1º ao 3º período (III segmento)	Matemática em foco	Matemática
	Renovar, inovar e mudar	Ciências Humanas
	Olhe para o clima	Ciências da Natureza
	Um encanto de cordel	Linguagens

Fonte: Sousa, 2023. Elaborado para a dissertação, com base no relatório de campo.

Apontamos, além dos dados do quadro anterior, outros elementos que alteraram de forma direta a atuação dos educadores, tais como: mudança significativa (redução) da carga horária disciplinar (por componente curricular); diversificação de componentes curriculares por professor (carga horária mista); efetivação de um novo tempo escolar de atividade pedagógica não presencial; adoção de turmas mistas; necessidade contínua de articulação e elaboração de projetos pedagógicos para a implementação de componentes da parte diversificada do currículo, a exemplo das eletivas, bem como a implementação dos chamados projetos integradores.

Ao observarmos a distribuição dos itinerários formativos por área, destacamos as disparidades entre as áreas do conhecimento, seguindo critérios próprios da realidade interna. Neste caso a lotação de professores se deu pela lógica de complementação de carga horária e o “perfil de aceitação” do professor, ou seja, os sujeitos com menos possibilidade de resistência devido à sua condição de vínculo contratual. Laval nos sinaliza quanto a alteração dos valores sociais, profissionais, culturais e políticos, afirmando que:

O neoliberalismo visa à eliminação de toda "rigidez" inclusive psíquica, em nome da adaptação às situações as mais variadas que o indivíduo encontra, tanto no seu trabalho quanto na sua existência. A economia foi colocada, mais do que nunca, no centro da vida individual e coletiva, sendo os únicos valores sociais legítimos os da eficácia produtiva, da mobilidade individual, mental e afetiva e do sucesso pessoal (Laval, 2004, p.14).

Assim, no ano de 2022, os projetos semestrais das Eletivas ficaram distribuídas da seguinte forma: linguagens 03 (três); matemática 02 (dois); Ciências Humanas 02 (dois), somente nas turmas do noturno e Ciências da Natureza 02 (dois). Destacamos que não houve

oferta de projeto das Ciências humanas para as turmas de 1ª série no diurno. Em relação ao ano de 2023, os projetos semestrais de Eletivas foram assim organizados: Linguagens 03 (três); Matemática 03 (três); Ciências Humanas 01(um) e Ciências da Natureza 05 (cinco).

Sobre as Trilhas de Aprofundamento as quais trata da oferta de projetos anuais interdisciplinares com carga horária de 12 hora-aulas semanais, foram ofertadas a partir de 2023, seguindo as orientações da equipe de apoio da Diretoria de Ensino, em se fazer uma distribuição proporcional com distribuição da carga horária da Formação Geral Básica, ficando assim desenhado: Linguagens 02 (dois); Matemática 02 (dois); Ciências Humanas 01 (um) e Ciências da Natureza - 01 (um).

Observamos que as disputas territoriais no currículo do Novo Ensino Médio se materializam com uma perda de atuação da área de Ciências Humanas tanto na Formação Geral Básica, quanto nos Itinerários Formativos, corroborando com o projeto de alienação social, por negar uma carga horária minimamente coerente com os desafios de uma formação cidadã crítica aos educandos.

Em meio a este cenário de “reforma curricular” tensiona-se tanto o conteúdo, quanto à sua forma de implementação, desde à falta de diálogo, desconhecimento da proposta curricular, falta de recursos, e tantos outros desafios vivencia-se embates, questionamentos, pronunciamentos, inquietudes e silêncios circunstanciais que exprimem o poder relacional dos sujeitos, em suas diversas hierarquias e formas de manifestações. Sobre esse modo de operacionalização do modelo de educação pública, Desidério, Sousa e Nakashima, (2021, p. 07) afirmam que: “Há a disseminação de um certo darwinismo social em que os ‘mais preparados’, os que ‘mais se esforçam’, conseguem superar os desafios e sobreviver nessa ‘luta natural’. Segundo os autores usam-se: “Empreendedorismo social, resiliência e outros termos que evidenciam essa subjetivação do neoliberalismo.”

Analisando os documentos curriculares: BNCC e DCT- Tocantins

Na etapa de análise documental tomou-se como ponto de partida o “Documento Curricular do Tocantins”, especificamente o que trata da Ciências Humanas (Caderno 3), onde é possível identificar contradições, especialmente em relação ao componente de Filosofia. Embora o documento mencione a obrigatoriedade do componente de acordo com a BNCC e reafirme sua importância na formação educacional dos jovens, também são apresentados trechos que relatam a ausência desse componente nos sistemas educacionais, tanto em nível nacional quanto estadual. Essa discursividade pode ser atribuída à justificativa de uma

progressiva ausência no currículo, o que foi constatado por meio da estrutura curricular que exclui a Filosofia do currículo da 3ª série do Ensino Médio.

O direcionamento do Documento Curricular visa a implementação de um currículo integrado em conformidade com a BNCC. No entanto, essa realidade se torna preocupante ao compararmos o quadro quantitativo das estruturas curriculares dos anos anteriores com as aprovadas para o Novo Ensino Médio. Essa análise revela que a área de Ciências Humanas é a mais afetada pela reformulação curricular, o que gera um maior impacto nessa disciplina.

Quadro 11: Proporção da distribuição da carga horária semanal do Novo Ensino Médio na área de Ciências Humanas

Distribuição da carga horária semanal com a implementação do Novo Ensino Médio Referente ao ano letivo 2023			
Organização Curricular	1ª série -	2ª série	3ª série
Formação Geral Básica - (Obrigatória)	24 aulas = 80% 21 presencial + 03 não presenciais.	15 aulas = 50% presenciais	15 aulas = 50% presenciais
Itinerários Formativos (Flexível)	6 aulas = 20% 04 presenciais + 02 não presenciais.	15 aulas = 50% 10 presenciais + 05 não presenciais.	15 aulas = 50% 10 presenciais + 05 não presenciais
Total da Carga horária semanal	30 horas	30 horas	30 horas
Ciências Humanas	04 aulas presenciais = 13,33 %	03 aulas presenciais = 10%. Extinção da sociologia	03 aulas presenciais = 10% Extinção da filosofia
Ciências da Natureza	06 aulas presenciais = 20%	03 aulas presenciais = 10%	03 aulas presenciais = 10%

Fonte: Elaborado para a dissertação, com base na estrutura curricular vigente para o Ensino Médio Regular diurno.

No quadro 11, verificamos a alteração na carga horária as quais apontam perdas que representam 50% (cinquenta por cento) da carga da distribuição anterior ao Novo Ensino Médio, como é o caso da área de Ciências humanas nas turmas de 2ª (segunda) e 3ª (terceira) séries. Este mesmo percentual de redução se percebe na turma de 2ª (segunda) série de Ciências da Natureza, porém, na 3ª (terceira) série desta mesma área a redução ultrapassa este percentual se aproximando dos 60% (sessenta por cento). Quando entramos nas especificidades da distribuição dos componentes por série vê-se uma lacuna em relação aos componentes de sociologia e filosofia. Onde apenas nas turmas de 1ª série o estudante será contemplado com os quatro componentes da área, na 2ª série não se tem acesso à sociologia e na 3ª série não se tem

a acesso ao ensino de filosofia. Entende-se que nestas séries a presença de uma implica na ausência da outra.

Quadro 12: Comparativo da distribuição da carga horária semanal por área do conhecimento referente aos períodos de antes e depois da implementação do Novo Ensino Médio

DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA SEMANAL POR ÁREA DO CONHECIMENTO ANTES E DEPOIS DO NOVO ENSINO MÉDIO (NEM)									
Organização curricular da Formação Geral Básica (FGB)	Carga horária por série antes do NEM				Carga horária por série depois do NEM				Redução por área do conhecimento
	1ª série	2ª série	3ª série	Total por área no Ensino Médio	1ª série	2ª série	3ª série	Total por área no Ensino Médio	
Linguagens	9	9	7	25	9	6	6	21	-4
Matemática	4	4	4	12	5	3	3	11	-1
Ciências Humanas	6	6	6	18	4	3	3	10	-8
Ciências Natureza	6	6	7	19	6	3	3	12	-7

Fonte: Sousa, 2023 (Elaborado para dissertação, com base nas estruturas curriculares dos anos de 2017, 2022 e 2023)

Analisando os quadros comparativos (11 e 12), percebemos as diferenças no total da carga horária por cada área da formação em todo o Ensino Médio nos períodos antes e depois da implementação do Novo Ensino Médio e verificamos as seguintes alterações: na área de Linguagens houve a redução de 04(quatro) aulas, em Matemática a redução foi de 01(uma) aula, e as áreas onde a temática ambiental está direcionada pelo Documento Curricular, sofreram as reduções mais significativas sendo que na área de Ciências Humanas esse total foi de 08 (oito) aulas e em Ciências da natureza a redução foi de 07 (sete) aulas.

Ao observamos as perdas por área e por série, onde é possível perceber que estas reduções se potencializam ainda mais nas áreas do currículo para as quais a temática ambiental está direcionada. Por esse viés, entendemos que as mesmas estratégias usadas para a justificativa de grandes empreendimentos mercadológicos foram utilizadas para a reformulação do currículo do Ensino Médio, uma vez que, as interferências nas políticas para o currículo pautam-se no atendimento do mercado de trabalho.

Percebe-se que a lógica de intervenção se utiliza uma operacionalização que busca fomentar o discurso de uma realidade ultrapassada na qual se propõe a intervenção a partir de

um projeto social desenvolvimentista propondo-se um novo currículo que visa contemplar o projeto neoliberal. Nesse sentido, Ramos (2020) contribui demonstrando que essa narrativa é uma marca histórica do processo de colonialidade.

A narrativa-ideologia do desenvolvimento, quando concebida no final da Segunda Guerra Mundial, precisava se construir em profundidade temporal, necessitava de enraizamento no espaço da experiência social para, assim, ser capaz de controlar horizontes das expectativas. Isso foi feito narrando-a e performatizando em empreendimentos-ícones, [...]. De fato, essa narrativa foi construída como uma superação de um passado pré-moderno e a chegada à modernidade, [...]. No entanto enquanto se mostrava como modernidade, a ideologia-narrativa do desenvolvimento oculta sua dupla face: a colonialidade do poder. (Ramos, 2020, p. 271).

Assim, quando associamos a análise ao contexto da Reforma do Novo Ensino Médio, percebe-se que a Medida Provisória - MP 746/16, ao explanar os “Motivos para a reforma” traz uma narrativa de que o Ensino Médio encontra-se em um modelo defasado, portanto, deprecia-se o desenho curricular em vigor, justificando-se a partir de uma superficialidade, extensão e fragmentação, bem como a falta de coerência com as demandas produtivas da atualidade, com isso contemplam o atendimento da demanda urgente do mercado global, com a proposta de um “desenvolvimento sustentável.” Determinando que: “O ensino médio brasileiro está em retrocesso, o que justifica uma reforma e uma reorganização ainda este ano, de tal forma que, em 2017, os sistemas estaduais de ensino consigam oferecer um currículo atrativo e convergente com as demandas para um desenvolvimento sustentável” (Brasil, 2016 p. 2).

Frente a um cenário de mudanças dotado de complexas informações, fizemos o exercício de nos atentar para a interdisciplinaridade com temas que perpassam as dimensões de Estado, sociedade e natureza, e como estas questões direcionam o currículo, neste caso específico fizemos o exercício de verificar como a questão ambiental tem sido abordada em seus referenciais do currículo Documentos curriculares BNCC e DCT e como o Colégio Estadual Bezerra de Menezes tem buscado contemplar essa temática em seu contexto. Para tanto, dispomos o quadro referente as análises de termos sobre a questão ambiental nos Documentos curriculares do Ensino Médio, em nível nacional e estadual, e as quantificações por área do conhecimento: Linguagens (L), Matemática (M), Ciências Humanas (CH) e Ciências da Natureza (CN).

Quadro 13: Análise dos termos relacionados à questão ambiental na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Documento Curricular do Tocantins (DCT)

TERMOS RELACIONADOS A QUESTÃO AMBIENTAL NOS DOCUMENTOS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO. QUANTITATIVO POR ÁREA DO CONHECIMENTO								
TERMOS	BNCC				DCT			
	L	M	CH	CN	L	M	CH	CN
Educação Ambiental	-	-	06	-	02	04	06	07
Ambiental	-	-	08	-	-	-	12	08
Sustentabilidade	-	01	07	04	-	01	07	07
Sustentável	-	-	01	-	-	-	03	06
Socioambiental	01	-	04	01	01	-	-	-
TOTAL	01	01	26	05	-	-	30	28

Fonte: Elaborado para a dissertação, 2023.

A partir do quadro podemos observar que a temática ambiental relacionada aos termos desta pesquisa, está contemplada no sentido quantitativo, principalmente nas áreas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas, porém, chamamos atenção para as situações encontradas, que nos permitem os apontamentos a seguir: nas áreas de Linguagens e Matemática, os termos se apresentam em quantidade irrelevantes e no Documento Curricular são inexistentes, o que nos faz questionar o motivo e a intencionalidade, uma vez que, por se tratar de Temas Contemporâneos Transversais, poderiam perpassar por todas as áreas do currículo.

Houve uma diferença em termos de distribuição proporcional por área em relação à BNCC e DCT, assim percebemos que pelo documento curricular nacional esse debate se destinaria à área de Ciências Humanas, já no documento curricular do estado a mesma ficou distribuída na mesma proporção entre as áreas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas, o que seria um ponto positivo.

Em relação às orientações metodológicas na área de Ciências Humanas esta temática está pautada pelas abordagens de posicionamento crítico social, mas, com um forte direcionamento para o componente de Filosofia, o qual é inexistente na 3ª série do Ensino Médio. Na área de Ciências da Natureza esta temática está alocada no sentido de buscar soluções para os problemas ambientais vigentes, porém numa abordagem pragmática desenvolvimentista¹⁷. Por exemplo, na busca da palavra sustentável todos os resultados estão

¹⁷ Consideramos o termo de acordo com a abordagem trazida por Ramos (2020, p. 271).

associados a palavra “desenvolvimento” e ainda se associam aos termos “empreendedorismo”, “agronegócio” e exploração das potencialidades produtivas do estado nos seus vários aspectos.

Os direcionamentos para o debate da temática nas Ciências da Natureza desconsideram em sua maioria os sujeitos que vivenciam a realidade de enfrentamento aos problemas ambientais, tanto nas cidades quanto no campo, especialmente as comunidades tradicionais, frente aos grandes empreendimentos do estado e região.

O Tocantins é um estado rico em áreas naturais e apresenta um significativo potencial exploratório tanto na área turística, agropecuária, comercial, quanto educacional e ambiental. [...] Outra importante área localizada no estado, e com o mesmo potencial exploratório da Ilha do Bananal é o Parque Estadual do Jalapão, que concentra grande riqueza florística, faunística, além de paisagens exuberantes. Toda essa riqueza precisa ser explorada, sustentavelmente, de forma a despertar a consciência ambiental não só para a região, mas em qualquer lugar onde o homem esteja presente. (DCT - CADERNO 02 - CN, 2022, p. 20).

Os documentos persistem na narrativa colonial de um “vazio demográfico” dotado apenas de riquezas naturais que precisam ser exploradas, pois, não se menciona a presença de territórios indígenas dos povos Karajá e Javaé na Ilha do Bananal e tão pouco de territórios quilombolas como Mumbuca, Prata e Rio Novo presentes no Parque Estadual do Jalapão. Assim, depreende-se que o currículo se posiciona tal qual afirma Silva “O currículo atua ideologicamente para manter a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e desejável. [...] Em determinado momento, através do processo de disputa e conflito social, certas formas curriculares - e não outras - tornam-se consolidadas com o currículo” (Silva, 2022, p. 148).

Os últimos apontamentos revelam que os componentes curriculares que podem tratar dessas temáticas incorrem no risco de abordá-las de um modo superficial e pragmático pontual, ou seja, atribui à sociedade a responsabilidade de encontrar as soluções para os problemas causados pela aliança entre o capital e o Estado. Assim, afirma Acselrad (2002), diante da crise ecológica haveria a possibilidade de um “aprendizado institucional.”

Do lado dos atores da modernização ecológica [...] nenhuma referência é feita, por exemplo à possibilidade de existir uma articulação significativa entre **degradação ambiental e injustiça social**”. [...] Os sujeitos sociais que procuram evidenciar uma relação lógica entre *estes elementos*, são aqueles que não confiam no mercado como instrumento como superação da desigualdade e da promoção dos princípios do que se entenderia por justiça ambiental. (Acselrad, 2002, p. 51, grifo nosso).

Diante disso, percebemos que o novo modelo de ensino fortalece um currículo mais genérico corroborando com o projeto neoliberal para o esvaziamento do “debate sobre a realidade” desconsiderando a sociedade em sua conjuntura, sócio territorial e luta por justiça.

Analisando as respostas ao questionário

A partir da escuta realizada através do questionário eletrônico (google forms), foi possível perceber os sujeitos não apenas em suas individualidades pessoais, mas de acordo com Orlandi o sujeito se pronunciando do seu lugar social, assim este, sujeito professor, professora, com idade, formação, determinada condição específicas de vínculo contratual, vivenciando a mais ou menos tempo nesta unidade de ensino, possibilita-o a se inscrever na linguagem sendo afetado tanto pela ideologia, quanto pelo seu inconsciente. Segundo a autora a ideologia funciona como um mecanismo de produção de sentidos e de evidências desse sentido, por sua vez, movimenta os sentidos das discursividades produzidas. Dessa forma o sujeito que emite o discurso evidencia aquilo que para ele parece a “sua opinião”, mas tal qual Pecheux, ele manifesta o seu assujeitamento ideológico.

Além disso, vale ressaltar que o mecanismo de produção de sentido, considera que o sujeito fala a quem o interpela em seu imaginário, considerando as relações estabelecidas de hierarquia e podendo expressar aproximação ou distanciamento com aquilo que se quer ouvir.

Dessa forma Pecheux alerta que “o real é inatingível”. Conectando com o meu perfil, em se tratando do tipo de relação estabelecida entre pesquisadora e os interlocutores como ex-coordenadora de parte dos profissionais presentes na equipe que embora afastada da função por ocasião da licença para o mestrado, foi possível reconhecer o uso do **mecanismo de antecipação**. Sendo estabelecida uma hierarquia, mesmo que esteja afastada desta função, existe de forma implícita uma hierarquia a qual remete ao uso discursivo de **relações de força**, onde este lugar social, definirá as discursividades entre sujeito e interlocutores.

No campo histórico e ideológico a relação verticalizada, projeta posturas e discursividades próprias destes posicionamentos. A minha posição perante este grupo, onde por mais de 2 anos exerci a função de coordenadora me trouxe muitas dúvidas se realmente seria este grupo o mais coerente a ser pesquisado, devido a esta relação pré-estabelecida. Porém, diante da constatação da realidade posta ao currículo de ciências humanas, tomou-se a mesma como referência propondo as interlocuções com este grupo de professores.

Mesmo que sempre ao ser indagada sobre a minha opinião a respeito, tentava expressar uma “neutralidade”, embora o próprio mover para este tema dava conta desse posicionamento político e ideológico. Com este panorama aproximamos cada vez mais das condições de produção das discursividades produzidas nestas interlocuções. Durante a pesquisa foi necessário ficar atenta ao que Orlandi, quanto as formações imaginárias do discurso, em especial ao que a autora define como mecanismo de antecipação.

Segundo Orlandi (2005), o sujeito tem a capacidade de projetar-se para o lugar em que se encontra o seu interlocutor e ouvir suas indagações, elabora antecipadamente suas respostas. “Ele antecipa ao seu interlocutor o sentido que suas palavras produzem. Dessa forma, o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte. Este espectro varia amplamente desde a previsão de um interlocutor que é seu cúmplice até aquele que, no outro extremo, ele prevê como adversário absoluto.” (Orlandi, 2005 p. 39). Notadamente, os nossos discursos influenciam nas respostas. O fato de propor a pesquisa, e exercer o papel gestora, coordenando o processo de implementação inicial do NEM, entende-se a partir da AD que as respostas podem estar direcionadas com a finalidade de corroborar com o que se associa à minha posição no momento da implementação, mesmo que esteja afastada para a pesquisa.

Dito isto, importa destacar que os interlocutores se encontram na faixa etária de 42 a 59 anos, em relação a cor/raça, 55,6% identificam-se como pardo(a), 33,3% como preto(a) e 11,1%, identificam-se como branco (a). Em relação ao gênero¹⁸ um total de 55,6% se identifica mulher cisgênero, 33,3% como homem cisgênero e 11,1%, preferiu não responder.

Sobre a formação inicial (graduação) todos possuem licenciatura em geografia ou história e apenas um deles com licenciatura em filosofia, identificamos que (04) quatro deles possuem uma segunda formação em pedagogia. Deste grupo apenas 03 não possuem pós-graduação, 06 possuem especialização, e dentre os quais 01 possui titulação de Mestrado em Estudos de Cultura e Território. Neste quadro apenas 01 (um) servidor é efetivo, os demais são contratados. O tempo de experiência na docência com o Ensino Médio está entre 02 e 27 anos. Nas questões sobre a compreensão da Reforma Novo Ensino Médio, os itinerários formativos e as alterações na distribuição da carga horária da Formação Geral Básica, identificou-se as os seguintes posicionamentos expostos no quadro 14.

Quadro 14: Apontamentos da percepção dos professores de Ciências Humanas sobre o Novo Ensino Médio

¹⁸ Para compor esta questão disponibilizou-se as seguintes informações: *Pessoas cisgênero* são pessoas que têm uma identidade de gênero correspondente ao sexo biológico. *Pessoas transgênero* ou transexuais são aquelas cujo gênero difere do imposto em seu nascimento. *Travesti* é uma vivência exclusiva do contexto brasileiro, muitas vezes considerada um terceiro gênero (para além do binário e não-binário). São pessoas designadas como homens no nascimento que se identificam com feminilidades/mulheridades. *Gêneros não-binários* são todos os gêneros que não se enquadram parcialmente ou inteiramente no padrão binário, ou seja, não se encaixam totalmente no masculino, nem no feminino.

Percepção dos professores de Ciências Humanas sobre o Novo Ensino Médio					
Níveis de compreensão	Reforma do NEM	Projeto de Vida	Eletiva	Trilhas de Aprofundamento	Carga horária nos componentes curriculares - Formação Geral Básica
Compreendo perfeitamente e entendo que seja para melhoria da educação e da formação do estudante.	55,6 %	44,4 %	33,3 %	33,3 %	55,6 %
Compreendo perfeitamente e entendo que não haverá melhoria da educação e da formação do estudante	22,2 %	-	-	11,1%	-
Compreendo parcialmente, mas, tenho dúvidas e gostaria de esclarecê-las.	22,2 %	55,6 %	66,7%	55,6 %	44,4 %
Não compreendi nada ainda e não quero entender sobre o assunto.	-	-	-	-	-

Fonte: Sousa, 2023. Elaborado para a dissertação.

Através das informações do quadro 14, percebe-se que a maioria dos professores compreendem a Reforma do Ensino Médio e as alterações de carga horária direcionadas aos componentes da Formação Básica, como algo que seja para a melhoria da educação e da formação do estudante. Houve menos professores que demonstraram compreensão, porém, restam dúvidas. Sobre Projeto de vida, Eletivas e Trilhas de aprofundamento a maioria os compreende parcialmente, tem dúvidas e gostaria de esclarecê-las. Os professores apontam ainda que há compreensão do processo, porém, isso não representa melhoria para educação e para os estudantes nos aspectos que tratam da Reforma do Novo Ensino Médio e das Trilhas de Aprofundamento.

Ainda neste questionário os professores apontaram em uma questão sistematizada no formato caixa de seleção, ou seja, onde se pode marcar várias opções, justifica-se então que devido a este formato as somas de cada dos percentuais ultrapassa 100% (cem por cento). A questão tratava sobre as dúvidas e necessidades de aprofundamento em temas relevantes que impactam a prática docente no cotidiano a partir do contexto da reforma.

De acordo com as respostas apresentadas observou-se que as maiores dúvidas se concentram nos aspectos da formação adequada aos professores na área de Ciências Humanas, totalizando 66,7%, seguido do item que trata da coerência entre a estrutura física da Unidade Escolar e a proposta do Novo Ensino Médio, com o mesmo percentual. Na sequência, com 55,

6% informaram dúvidas no formato, na interpretação e aplicação do Documento Curricular do Tocantins ao Planejamento. O item sobre as contribuições do Novo Ensino Médio na preparação do estudante para o ENEM, foi apontado por 44, 4% dos professores.

Nas opções que tratam sobre o financiamento das ações do currículo de Ciências Humanas e sobre a proporção da carga horária de Ciências Humanas no Novo Ensino Médio foi apontada igualmente por 33,3 % dos professores, e por último com 22,2% igualmente foram apontados os itens sobre o formato e o uso do livro didático no cotidiano escolar e as contribuições do Novo Ensino Médio para a formação profissional do estudante.

A partir das respostas ficou evidente que as dúvidas dos professores estão em várias dimensões da prática educacional, dentre elas a formação de professores, as limitações da estrutura física da escola, a aplicação do DCT na prática, preocupações com o ENEM, e por último as questões relacionadas à própria área, como o financiamento das ações e proporção da carga horária. Nesta última questão deixamos espaço aberto para que os professores apontassem mais pontos críticos ou positivos, porém não houve sugestão. Além dessas, outra questão indagou sobre a participação dos professores na consulta pública¹⁹ para reestruturação do Ensino Médio Estabelecida pela Portaria do MEC nº 399, de 8 de março de 2023, e apenas 01 professor participou afirmou participação na consulta pública.

Nas questões finais, buscou-se identificar as dimensões da reforma para o currículo de Ciências Humanas e atuação dos professores nesta área. A ideia consistia em oportunizar um espaço para que descrevessem como era a atuação profissional antes do Novo Ensino Médio, considerando o quão importante seria contemplar estes relatos no contexto de produção curricular. A seguir destacamos os principais apontamentos.

Era mais tranquila e fluía mais (Profe 3).

*A minha atuação era bem semelhante com a nova proposta tendo em vista que ministro aula de história, filosofia, sociologia. Utilizava a literatura para trabalhar estas disciplinas, roda de conversa, utilizo eventos do presente para trabalhar o passado, ministro aula para o ensino médio em nível de graduação valorizando a pesquisa, o protagonismo do aluno (Profe 5).
Baseava-se muito no livro didático (Profe 10).*

As respostas sucintas dadas inicialmente logo vão se crescendo de novas reflexões, como é possível verificar a seguir. Pensando no contexto da prática, questionou-se sobre a

¹⁹ A consulta ocorreu no período de 24/04/2023 a 06/07/2023, e recebeu um total de 10995 Contribuições. De acordo com a portaria MEC nº 399, a consulta pública tinha como o objetivo abrir o diálogo com os profissionais do magistério, as equipes técnicas dos sistemas de ensino, os estudantes, sociedade civil, pesquisadores e os especialistas do campo da educação para a coleta de subsídios para a tomada de decisão do Ministério da Educação - MEC sobre a revisão e reestruturação da política nacional do ensino médio.

distribuição da carga horária e a atuação enquanto profissional de Ciências Humanas, 03 professores apontaram a preocupação com a redução na carga horária de Ciências humanas, e outras duas respostas nos chamou a atenção:

*Acredito que para o ensino médio as disciplinas de humanas **as trilhas aumentaram o espaço para o trabalho** destas disciplinas e a carga horária do currículo facilita o trabalho nestas áreas. Um exemplo da eficiência da trilha foi a oportunidade de levar os alunos em um Quilombo para conhecer na prática a vida desta comunidade. Como o Estado não disponibilizam condições econômicas através da trilha conseguimos desenvolver atividade econômica que possibilitou a contratação de um ônibus e a viagem ao Quilombo Dona Juscelina. (Profe 5) isto é papel dos professores e alunos? Lembrar de nossas aulas de campo deste semestre aqui na UFR.*

*Apesar da aparente redução da carga horária dos componentes Curriculares de Ciências humanas, sob a ótica dos componentes curriculares anteriores, **percebo**, (análise minha), **que os Componentes: Projeto de Vida, Trilhas de Aprofundamento e Eletivas, são componentes que agregam a Área de Humanas grandemente.** Penso que desconhecimento sobre o Novo Ensino Médio seja, ainda, nosso calcanhar de Aquiles. (Profe 6).*

Neste aspecto, os profes 5 e 6, apontam que houve mudanças na carga horária, mas não consideram que isso seja um problema. O profe 5, defende que houve um aumento do espaço para o trabalho destas disciplinas e que a carga horária disponível, facilita o trabalho na área. No encerramento do questionário, indagou-se o seguinte: “Considerando as informações discutidas anteriormente e pensando em possibilidades de existência e/ou resistência do profissional e da área de Ciências Humanas, descreva a seguir como deveria ser o Novo Ensino Médio.”

*Eu entendo que o novo ensino médio se bem trabalhado e articulado será **benéfico para as futuras gerações sim.** (Profe 2)*

Primeiro é necessário ampla discussão sobre o mesmo; maior investimento em espaços de aprendizagem; formação de professores; valorização profissional, dentre outros. (Profe 3)

A primeira providência a ser tomada deveria ser mudar completamente a estrutura das escolas, pois ainda são escolas construídas na década de 80, o que significa que não tem condições de desenvolver as disciplinas. (Profe 4)

Acredito que o novo ensino médio contempla muito bem as disciplinas de humanas as mudanças necessárias seriam investimento em recursos, disposição de logística um laboratório para desenvolver projetos. (Profe 5)

Deveria ter investimentos suficiente para as disciplinas de eletiva e trilhas para o professor trabalhar desenvolver um bom trabalho com os alunos e os mesmos se sentirem motivados. (Profe 6)

Não temos resistências por parte de professores. Faltam ferramentas atualizadas para que possa desenvolver os projetos propostos e sonhados pelos professores. (Profe 8)

Que diminuísse a carga horária de alguns itinerários (Profe 9)

Deveria ter estrutura física, tecnológica, e formação continuada de qualidade para que o ensino fosse realmente produtivo. (Profe 10)

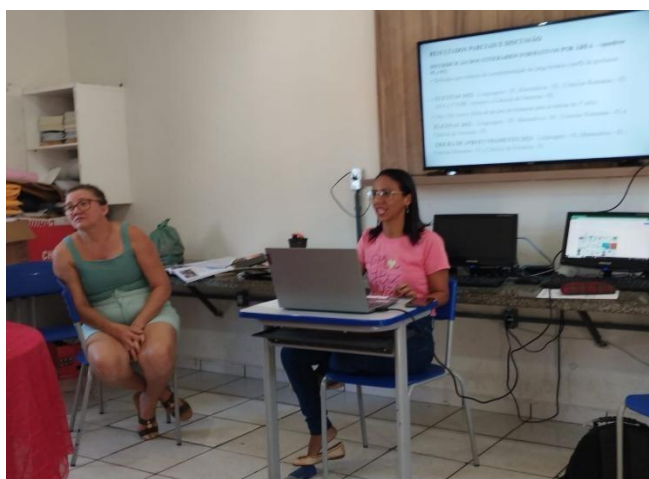
A partir dos posicionamentos destes educadores observamos que a maioria acredita que há possibilidade de ajustes para que a reforma em questão cumpra as promessas elaboradas pelos discursos de superação de um modelo ultrapassado do ensino médio, de modo a promover a formação integral dos estudantes. Percebe-se que, de acordo com Orlandi (2005), o funcionamento discursivo está marcado pela presença da polissemia, ou seja, existe opiniões equivocadas, onde há uma ruptura no processo de significação.

Nesse contexto da prática observou-se que a rotina de multitarefas neutraliza a capacidade de ação e reflexão da prática pedagógica. Dessa forma, a partir do questionário e observações, estabelecemos momentos de diálogo com os professores, buscando minimizar dúvidas da pesquisa, compreender as contradições nas respostas apontadas, acreditando ser este um valioso espaço de fortalecimento da prática profissional desses educadores.

Analisando a partir do Grupo de interlocuções

Trazemos na sequência os registros fotográficos e discursivos, os quais destacamos como significativos diante das discussões propostas nos três encontros para o Grupo de interlocuções com os educadores de Ciências Humanas.

Figura 10: 1º encontro com apresentação da proposta de pesquisa e discussões iniciais



Fonte: Sousa, 2023 (acervo da pesquisa)

Durante a exposição do projeto houve contribuições de alguns professores, e no relatório de campo foi possível registrar alguns posicionamentos que se destacam pelo grau de tensão em relação à nova realidade.

Você não vê que os professores estão ficando loucos? (Profe 1).

Nesta e em tantas outras expressões que surgem ao longo da pesquisa, apontam para o sentido de instabilidade ao novo contexto, a sensação da crise em se alocar ao novo contexto sinaliza para uma nova territorialidade (i)material, a partir da dinâmica D-T- R, o evidencia que sujeito se desterritorializa, territorializa e reterritorializa ao mesmo tempo. No radicalismo da expressão do Profe 1, percebe-se que este educador não consegue situar-se à esta nova realidade, portanto, no intuito de se realocar ao novo território simbólico (i)material da sua profissão, expressa o sofrimento e angústia, presente nos contextos de interferências que atendem às demandas hegemônicas globalizadas.

Tivemos nesta etapa posicionamentos que defendem a Reforma, com algumas objeções que segundo o professor, poderia ser corrigido. Neste caso os sujeitos enunciadore demonstrando uma tensão entre a paráfrase e polissemia em relação aos documentos norteadores da reforma.

Eu também sou defensor da proposta, mas o que eu tenho de crítica é que deveria ter preparado os professores 01 ano antes para depois implementar”. “Conversando com uns professores num grupo de professores, a única escola em que tá funcionando a Trilha Vozes da Juventude é aqui no Colégio Adolfo, mas, por quê? Porque nós temos quebrado muito a cabeça para poder funcionar. Nós ficamos mais 01 hora preparando o material (Profe 5).

Outra parte muito ruim do Novo Ensino Médio, mesmo eu sendo defensora da proposta, mas com as condições adequadas” é que teve uma falta de preparação pedagógica. Eu fico imaginando, ...eu fico sonhando ... quando eu vejo essas novas Escolas de Tempo Integral aqui de Araguaína e fico sonhando com o novo Ensino Médio numa escola daquelas. Obs: Refere-se às Escolas com estruturas planejadas e de construções recentes e modernas: ETI Jardenir Jorge Frederico, no St. Maracanã e ETI Domingos da Cruz Machado no St. Nova Araguaína (Profe 9).

A partir desse momento de interação foi possível organizar as questões que seriam discutidas nas próximas etapas do Grupo de interlocuções. Assim, o segundo e o terceiro encontro se deram de forma mais sistematizadas com sequências de questões-estímulo. O ambiente foi organizado em círculo, e antes de cada momento, deu-se uma explicação aos professores sobre a necessidade de mantermos posturas favoráveis a um ambiente dialógico. A seguir podemos acompanhar alguns apontamentos dos educadores de acordo com os eixos de discussão propostos.

Figura 11: Realização do 2º encontro do grupo de interlocuções



Fonte: Sousa, 2023 (acervo da pesquisa)

No eixo de percepção do contexto de produção sobre a reforma foi proposto que fosse dedicado a ouvir o entendimento dos participantes em relação às reformas curriculares ocorridas na educação nos últimos anos, com ênfase no Ensino Médio. Pretendia-se abordar os aspectos relacionados à concepção das reformas, as perspectivas envolvidas, os direcionamentos adotados e o contexto de produção que as influenciou. Dessa forma, trazemos alguns destaques:

Foi implantada no governo Michel Temer usando modelo dos Estados Unidos, mas as estruturas dos países são diferentes. (Profe 3)

Projeto empurrado goela abaixo. Não fizeram consulta, não tem verba. O professor financia algumas das suas ações. Os alunos não querem a proposta. A educação brasileira é violentada todos os dias. (Profe 4)

Muitos estados não estão implantando o NEM. A primeiras experiências foram feitas no Ceará, mas lá teve formação. Aqui não. O poder de escolha para o aluno está limitado, porque às vezes o aluno quer e não tem opção. (Profe 5)

Quando foi proposto eu acreditei, porque achei que as disciplinas básicas iriam permanecer. Infelizmente o governo não se estruturou, não tivemos tempo para formação. Colocaram o Novo Ensino Médio nas escolas com estruturas velhas, esse é o calcanhar de Aquiles. Projeto de Vida é um sonho. Cadê o recurso? Falta investimentos. (Profe 6)

Diante do NEM, é preciso pensar também na preparação dos alunos do Ensino Fundamental. O NEM é uma utopia diante da realidade do nosso país e de nossos alunos. Cadê o dinheiro? Cadê a formação? É um sonho como um país desenvolvido, mas ainda estamos longe dessa realidade. A carga horária das disciplinas foi diminuída. É necessário ensinar o aluno a pensar e formar opinião. O nosso espaço físico não ajuda, falta recursos, falta espaço físico e precisa de incentivos. (Profe 7)

Estamos bem em relação a outras escolas. A nossa área perdeu na formação básica, mas ganhou nas trilhas, então isso é um ponto positivo. Infelizmente não temos preparo e nem estrutura. Mas, se dança conforme a música. Vejo também que há uma grande demanda de trabalho para responder às cobranças. (Profe 8)

No segundo eixo de questões buscamos compreender as percepções dos educadores sobre a Reforma e as alterações e implicações para a área de Ciências Humanas, buscando ouvir sobre os anseios, receios, perspectivas para os profissionais, aspectos positivos e/ou negativos. Assim destacamos algumas falas:

A relação com sua disciplina de formação foi alterada devido à falta de tempo e estrutura. (Profe 1)

Não alterou, mas pode alterar porque os alunos podem banalizar e achar que essas disciplinas não têm importância. Só temos 50 minutos e não dá para aplicar o que se planejou. Considero positivo termos habilidades e competências mais alinhadas. (Profe 2)

Receio que as pessoas sejam manipuladas. Podar as ciências Humanas é manipular as pessoas. Não altera em nada, tenho conseguido desenvolver sim porque tem material disponível. A gente tem que aprender fazendo. O recurso é insuficiente e os alunos são desinteressados. (Profe 3)

Podemos observar, a partir dos relatos, que a relação dos profissionais com suas disciplinas de formação foi afetada de diferentes maneiras. O Profe 1 menciona que a falta de tempo e estrutura tem impactado negativamente sua relação com a disciplina. Por outro lado, o Profe 2 afirma que a relação não foi alterada, mas ressalta a possibilidade de os alunos banalizarem a importância das disciplinas. Já o Profe 3 expressa receio em relação à manipulação das pessoas ao podar as Ciências Humanas. Ele menciona que tem conseguido desenvolver sua disciplina mesmo com recursos insuficientes e alunos desinteressados, destacando a importância de aprender fazendo.

Esses depoimentos evidenciam os desafios enfrentados pelos profissionais na implementação do NEM, tanto em termos de recursos quanto de motivação dos alunos.

*O receio que tínhamos já se realizou, **houve redução, antes eram 02(duas) aulas, agora só 01(uma)**. O professor tem que ser malabarista e contorcionista, pra fazer valer o conteúdo que precisa ser dado. Como se faz para o aluno pensar com 01 (uma) aula? Alterou sim e eu me pergunto ou nós ensinamos algo tão inferior que não precisa ser ensinado ou algo tão importante que não pode ser repassado? **Para ensinar de acordo com minha formação eu precisaria de laboratório**. A realidade do aluno é extrema. Como levar o aluno para o laboratório da vida real? A Geografia é realidade e pode ir além, mas é frustrante. A pandemia nos ensinou a desconstruir e*

reconstruir, a gente vai aprendendo na prática e crescendo na prática, tenho aprendido muito com esta nova proposta. Para a geografia são muitas implicações, ficamos na utopia. Vejo que isso é uma intenção do governo. (Profe 4)

A fala do Profe 4, corrobora com as anteriores e destaca ainda a preocupação com a redução de aulas, a dificuldade de transmitir todo o conteúdo necessário em um intervalo tão curto, bem como a necessidade de adaptar-se para fazer valer o ensino. O profissional também menciona a importância de laboratórios para ensinar de acordo com sua formação e a frustração em relação à realidade dos alunos.

*Não concordo que humanas perdeu espaço. Eu consigo abordar o conteúdo de filosofia na aula de Trilha. Ganhamos espaço sim! Mas o que falta é conteúdo, temos que planejar. A disputa que eu vejo é entre as escolas cívicos com as militares, porque nelas os alunos foram preparados para o NEM. Eu defendo o NEM sim! Eu acredito que por ter sido pibidiano na graduação de história me faz ver diferente. Perdemos em número global e ganhamos em termos regional. Concordo com a falta de estrutura, mas vejo a proposta de forma interdisciplinar. **Me sinto privilegiado por trabalhar com Trilha e tenho me inspirado a fazer um trabalho diferenciado.** Eles fizeram venderam no colégio e assim custearam o ônibus da viagem. **Antes do NEM a estrutura anterior acomodava o professor, agora, no meu caso que tenho 06 aulas de Trilha exige que a gente estude. Exige muito do profissional.** Nós conhecemos as regras da corrida já correndo, mas evolui muito como professor de história. Eu me preocupo quando vejo alguns professores comemorando essa suspensão do NEM, foram investidos milhões. **A área de humanas não ganhou e nem perdeu e poderíamos ter uma Trilha de cartografia.** Mesmo apoiando este governo vejo que ele tá implantando o retrocesso. Nós precisamos é de investimento. Vejo como positivo o planejamento alinhado, estamos construindo juntos em contrapartida, não tivemos possibilidade de escolher a Trilha e não temos estrutura para oferecer o que podemos oferecer e isso não é falta de empenho. (Profe 5)*

Novamente as falas do profe 5 entra em discordância com os demais. Ele discorda que as disciplinas de humanas tenham perdido espaço, afirmando que consegue abordar conteúdos de filosofia na aula de Trilha. Ele defende o NEM (Novo Ensino Médio) e acredita que, por ter sido pibidiano na graduação de História, tem uma visão diferente.

*Prefiro falar dos anseios porque temos várias fontes para construção das aprendizagens. **A proposta de formação é linda!** Meu receio é que nós pudéssemos buscar respostas prontas, nossa formação é tradicionalista e pacifista. Receio de sermos mais tradicionalistas que os professores que nos formaram. Altera para o bem e para o mal. O conhecimento das disciplinas são conhecimentos de humanidade. O que me frustra é que somos imediatistas, mas a mudança não é imediata. A gente ainda está em um dos extremos. Nos falta leitura. Antes do NEM, a pandemia tornou a educação uma prática de desafios e O NEM nada mais é do que um anseio nosso, como profissionais e comunidade. **O NEM é desafiante, estimulador, mas é***

preocupante. mas para que se consiga este resultado é preciso estímulo em todos os sentidos. Os três eixos que sustentam essa reforma precisam funcionar, a escola, a família e o estudante assumindo seu papel de protagonismo. A família precisa estar presente! É preciso pensar na mudança do papel formal da escola”. Sempre temos que pensar sobre a questão do formador, pois existe um distanciamento muito grande entre a Universidade e a escola. Não passamos por formação suficiente para acompanharmos. Em nossas aulas temos que trazer as demandas do presente e não apenas darmos respostas. O NEM é posto por uma equipe pensante e quando chega para nós em percentual muito pequeno. A lei é morta e quem dá vida a ela é cada um de nós, a partir das nossas subjetividades. Precisamos de fóruns para sabermos nossa realidade. Vejo que a reforma dá legalidade e uniformidade ao processo. Considero negativa implementação. A posição nossa enquanto educador, não tivemos maturidade para discutir, ficamos de braços cruzados. Como se dá a diversidade em nosso país? Sabemos que o processo de ensinar e aprender é moroso. (Profe 6)

O profe 6 vê o NEM como um anseio da comunidade, desafiador e estimulante, mas também preocupante. Ele enfatiza a necessidade de estímulo em todos os sentidos e destaca a importância da participação ativa da escola, família e estudantes para o sucesso da reforma. O professor também aponta o distanciamento entre universidade e escola, destacando a falta de formação adequada para lidar com as demandas atuais.

De modo geral, a argumentação de cada um dos profissionais demonstra pontos de divergência, mas também intersecções. É possível notar que alguns apontamentos se repetem na resposta ao questionário e no diálogo do realizado no Grupo de interlocuções. No terceiro eixo questionou-se sobre: A reação/adaptação dos educandos frente a reforma. “Quais as explicações dadas a estes alunos? Como eles têm percebido através das indagações dos estudantes sobre a formação integral e a preparação para etapas posteriores (ENEM e mercado de trabalho) e quais as possíveis transformações sociais resultantes do novo currículo?”

Vejo o NEM de forma negativa para os nossos estudantes, é como se eles deixassem de ser uma pessoa pensante. Sobre a formação integral e preparação para etapas posteriores estão divididos uns concordam e outros não. Se até nós estamos. (Profe 1)

Os alunos se adaptaram rápido. O Projeto de Vida e as trilhas os guiam na escolha profissional, eles estão mais aptos a saber o que querem. (Profe 2)

No início estavam sem ânimo, sem emoção, agora estão mais envolvidos. O NEM precisa ser melhorado, precisa de investimento e na minha opinião não prepara para o ENEM. Precisei explicar para eles dizendo que nós professores estávamos aprendendo também sobre projeto de vida e eletivas. Eu acredito numa transformação social porque se trabalha muito a questão emocional. (Profe 3)

Foi um choque para os alunos e pra nós professores. Tem pontos positivos e negativos, e os alunos já veem isso. Penso que retroceder será pior porque o NEM precisa é de estrutura. Em se tratando da geografia tem vários vieses e eu não tenho habilidade. Vejo que na nossa escola tem contribuído com o aluno para sua escolha profissional, porque eu vi uma atividade de Projeto de Vida sobre as profissões e muitos alunos já estão decididos. Hoje os alunos estão mais atentos. Cheguei a falar sobre as mudanças por alto com os alunos acredito, que sempre vai acontecer uma transformação social, pode ser positiva ou negativa, o que vai nos dizer é o tempo, quando essa geração tiver no campo de trabalho. (Profe 4)

Nós somos influenciadores e o aluno repete o discurso de alguns professores. “A trilha não presta”. O NEM tirou redação”. Agora que eles mudaram de opinião. Os alunos estão percebendo que o problema do NEM, não é o NEM, mas sim a falta de recursos. Estão percebendo a nossa realidade. Vejo que não tem ajudado, principalmente para o aluno que é trabalhador. Ainda não mudou muito sobre o ENEM. Vi alguns alunos comentando a importância da Trilha de química (Ciências da Natureza), pois aprofundam as aulas de química que perdeu aulas também. Tive que explicar e continuo explicando todos os dias. Explico para eles sobre as mudanças que levam décadas, que eles vão se acostumar e que vai ser bom, que precisamos de políticas afirmativas e que a leitura faz a pessoa ser diferenciada. Acredito na melhora. (Profe 5)

Os alunos são reflexos das nossas ações. Se foi difícil para nós entendermos imagina para o aluno. A implementação entrou no processo de indignação do mundinho deles. Houve reação porque é desafiador. O aluno passou da fase da euforia e a forma como foi colocado para eles gerou essa reação. Citando o exemplo da filha que estuda numa escola de tempo integral e observou que o que se trabalha na sala, não fortalece para as avaliações externas (ENEM). Sempre vai ter necessidade de explicar. A história vive e compreende o seu tempo. O capitalismo exige mudanças, O NEM é uma exigência social. A escola ta posta para atender a necessidade social, por isso discutimos empreendedorismo, mesmo não tendo essa formação profissional. Precisamos entender que a escola é a seu tempo. “Todos nós somos opressores e oprimidos” Trazendo como referência Paulo Freire. Como será nossas mediações? Por mais que façamos planejamento coletivo, na sala de aula são nossas individualidades que prevalecem. Vejo que a transformação social existe sim e pode ser mais libertador. (Profe 6)

Adaptação para o professor e aluno. Se é novo precisa de formação para o professor saber preparar. Eles temem o novo, mas já tem em olhar diferente. Observe que depois da trilha do professor P-5, que é para fazer pensar, refletir, pensar, eles estão se adaptando. Repetem a fala do professor. Sobre o Projeto de vida, agora que os alunos estão entendendo a importância. E não teve formação para se trabalhar com esse componente. Nas aulas de Projeto de Vida agente tem o foco na formação integral do aluno, a gente orienta em todos os aspectos, inclusive emocionais. Por exemplo para passar no ENEM, precisa de metas, objetivos, e posturas, o que precisa ser feito para alcançar. Eu precisei explicar e para isso buscava entender cada dia. Ainda estou apreendendo esta mudança. Sem dúvida propões transformação social e é necessário entender que você pode mudar o ambiente. Eles estão percebendo esta transformação. (Profe 7)

Cada um tem seu tempo para se adaptar ao novo, assim também é o aluno. Quando descobrirmos que os alunos estão se adaptando ficarão mais tranquilos. A formação integral do aluno deve vir é da família, a escola só poderá melhorar. Vejo que a escola não prepara para o ENEM, nem minha filha que estuda no colégio militar, não está tendo esta preparação adequada. Se o aluno não se esforçar por conta própria, não consegue. (Profe 8).

Os relatos do terceiro eixo nos dá um panorama das limitações percebidas pelos professores em relação a experiência dos estudantes, mas também da sua própria atuação em sala de aula.

Figura 11: Realização do 3º encontro do Grupo de interlocuções



Fonte: Sousa, 2023(acervo da pesquisa)

No eixo que traz questionamentos relacionados ao entendimento sobre currículo e se eles percebem disputas de poder e território no contexto da Reforma, percebeu-se que a maioria não conseguiu dimensionar as suas abordagens ao questionamento, por tanto destacamos somente algumas falas de forma mais resumida, destacando apenas os pontos que atenderam a esta questão.

*Vejo a **disputa de disciplinas**, uma contra a outra. (Profe 1)*

*Vejo **alunos priorizando outras disciplinas**. Sobre o currículo, nós sabemos que é uma questão política e atende parcialmente às demandas regionais (Profe 2)*

*Vejo **de cima para baixo**. O governo tirou as disciplinas que abre a mente tanto aluno quanto do professor. O governo tirou as disciplinas que ajudam a pensar. Esse NEM, não tem nada de novo. Vejo **imposição de poder**. O currículo é importante pra organizar nossa rotina. Não condiz com a prática, não contribui com o ENEM. (Profe 4)*

*Vejo a **disputa no sentido da ênfase ao ensino tecnicista**. Foi um tiro no pé quando tirou a redação. (...)O currículo é muito importante, ele que norteia o trabalho, foi pensado numa sistematização para educação formal. Está engessado e **colocado de cima pra baixo**. Por exemplo: Acho bacana a BNCC, mas ela foi debatida, debatida com quem? Quem foram os nossos*

representantes? O currículo tem que atender o ENEM, eu sou a favor do currículo que atenda as especificidades. (Profe 5)

Vejo disputa de território, oferece ensino tecnicista e venda de cursos. Quando falamos de currículo e pensamos ele engessado, porque nossa visão de currículo é o Nacional, regional, local e o currículo que é o que mais se aplica. Foi uma luta nossa para ter essa universalidade afim de atender com equidade. (Profe 6)

Sobre a disputa no currículo é claro que tem! É claro que humanas é visada porque ela forma. (Profe 8).

Diante dos destaques nas interlocuções do 3º encontro, percebe-se nas discursividades que caminham no mesmo sentido. Os profissionais ao expressarem: Disputas de disciplinas (Profe 1); priorizando outras disciplinas (Profe 2); o governo tirou as disciplinas que abrem a mente tanto do aluno quanto do professor (Profe 4); disputa no sentido da ênfase ao ensino tecnicista (Profe 5). sobre a disputa no currículo é claro que tem (Profe 8).

Encontramos nessas discursividades elementos que apontam para a presença de disputa no currículo, embora os argumentos da maioria se restringem, chama-nos atenção o complemento da resposta dos interlocutores Profe 2, Profe 4 e Profe 5, sinalizam uma compreensão mais ampla. Respectivamente apontam que o currículo é uma questão política que atende parcialmente a demandas regionais, que há uma imposição de poder e que é posto de cima para baixo. Em AD sinalizamos que há um movimento parafrástico em relação aos seus próprios discursos anteriores e corroboram com os elementos de uma nova territorialidade (i) material, portanto simbólica em suas atuações profissionais.

Em contrapartida, nos chama atenção para a discursividade do Profe 6, o mesmo aponta em um mesmo discurso sentidos diferentes em relação à reforma. O mesmo sinaliza a que há disputa no currículo com o ensino tecnicista e venda de cursos e em seguida afirma que os professores pensam o currículo engessado e fala da luta se ter um currículo universal que atende a equidade. Em AD temos a presença da tensão dos efeitos entre polissemia e paráfrase em relação ao seu próprio discurso, onde apresenta o efeito polissêmico ao reconhecer a disputa pelo currículo e parafrásticos quando retoma o sentido de valorização da reforma, presente em seu posicionamento em todas as interlocuções.

Diante do exposto, é interessante reiterar que a participação dos professores no grupo de interlocuções foi fundamental para dimensionar o impacto da implementação do NEM no Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes. Além das questões apontadas em cada encontro, onde professores foram convidados a compartilhar suas experiências, opiniões e percepções sobre as mudanças ocorridas com a adoção do novo modelo de ensino, disponibilizou-se no

último encontro um espaço para que cada educador/a, fizesse a avaliação e expusesse suas considerações gerais sobre os encontros e sobre a experiência de participar do Grupo de Interloquções, para fins de averiguar a validade do Grupo de interloquções, neste sentido destacamos:

***Foi de grande valia**, porque estou trabalhando com o Ensino Médio e vejo que a fala dos colegas nos favorece, nos faz crescer e nos faz aprender e por isso eu gostei muito. (Profe 1)*

***Achei maravilhoso**, isso solta mais cada um de nós agente **pra expor nossas dificuldades e nossos entendimentos em relação ao nosso fazer pedagógico**. (Profe 2)*

*Avalio que **foi de grande importância**, mesmo que alguns colegas discordaram dos outros em certas questões, mas achei de grande importância. (Profe 3)*

***Achei super válido** os encontros, como já havia dito da outra vez, **foi como uma válvula de escape. Foi bom pra colocar todas estas angústias pra fora**. Dou os parabéns aí pra pesquisadora! (Profe 4)*

***Achei muito importante e construtivo esse momento**, porque nos ajuda a **perceber o que os colegas pensam** sobre os assuntos debatidos e **mesmo que tenha tomado o nosso tempo e a gente teve que parar algumas atividades**, 'é importante colocar o que a gente pensa e acredito que esse momento contribuiu muito pra área de humanas e que sem isso não poderíamos refletir sobre o assunto. (Profe 5)*

*Acredito que **estes momentos foram maravilhosos pra gente** a nossa conversa, eu pensando que "Santo de casa é que faz milagres." "Gostaria de pedir que essas discussões **tivessem continuidade no próximo ano** pra discutir melhor o currículo de humanas. (Profe 6)*

***Achei simplesmente perfeito! Parabéns! Muito rico! Foi assim de um crescimento muito grande pra nós**, mesmo que a gente tenha discordâncias com os colegas, mas tá tudo bem! Só temos a crescer! (Profe 7).*

Em relação à avaliação/considerações sobre a participação no Grupo de Interloquções, as expressões destacadas: maravilhoso, grande valia, grande importância, muito rico, construtivo, demonstram um efeito discursivo de satisfação de um modo geral. A questão da dificuldade em relação à disponibilidade do tempo dos professores, trazida no início da pesquisa como um grande desafio, foi aludida, apenas pelo profe 5, com a expressão: mesmo que tenha tomado o nosso tempo e a gente teve que parar nossas atividades. Ainda assim, o mesmo conclui que os debates fortaleceram a área de humanas. Sobre a sugestão de continuidade apresentada pela profe 6, na expressão: *Gostaria de pedir que essas discussões **tivessem continuidade no***

*próximo ano pra discutir melhor o currículo de humanas. Esse discurso demonstra a intenção de professores tanto desta quanto de outras áreas, deste o início da pesquisa.*²⁰

De um modo geral, foi possível perceber que mesmo tendo de negociar com os educadores a doação do seu tempo de planejamento, as incertezas sobre a reformulação do currículo, se fez de forma tão apressada, desarticulada que fomentou nos educadores o desejo de buscar compreensão e de situar-se e sentir parte do currículo que precisa ser executado, mas que gerou lacunas, instabilidades e projetou uma nova realidade na qual estudantes e professores não conseguiam se situar. Entende-se a partir de então os educadores viram nos espaços de diálogos e interlocuções, uma oportunidade de refletir sobre currículo proposto e sua prática docente.

Por meio das respostas, foi possível compreender os desafios enfrentados na implementação do NEM, onde os professores também puderam compartilhar as experiências vividas na transição para o novo modelo e se perceber em meio ao movimento da reforma curricular, a partir destes discursos vê-se os sujeitos tomando consciência da realidade em que os cerca e da importância do diálogo contínuo como elemento de participação e transformação de suas realidades profissionais.

CONSIDERAÇÕES

Comprendemos que toda reforma curricular provém de um projeto político que perpassa as dimensões sociopolíticas, culturais e territoriais. Não obstante, a reforma do Novo Ensino Médio a partir da Lei 13.415/2017, causou repercussões no cotidiano de todos os sujeitos envolvidos direta ou indiretamente de modo significativo. As discussões trazidas até aqui apontam que currículo tem a ver com todas as dimensões da vida, desencadearam um movimento que nos desafia ao processo de continuidade, por este motivo as considerações não são finais, uma vez que não cessam e nem se esgotam neste trabalho, por entendermos que currículo são todos os caminhos e processos que contribuem para a formação das nossas identidades individuais e coletivas. Nesta direção, foi necessário desenvolver as abordagens sobre currículo nas perspectivas sócio política, territorial e decolonial,

²⁰ Visando atender a este anseio coletivo deste grupo de educadores, elaborei um projeto de formação como proposta de continuidade deste Grupo de Interlocuções sem formato de Curso de extensão denominado “NEM entre “nós” de humanas”, com proposta de carga horária de 40 horas, apresentado à orientadora, buscando a parceria com a universidade, visando fomentar as interlocuções especificamente sobre os desafios do currículo de ciências humanas no Ensino Médio.

A partir das discussões trazidas entendemos que a materialidade do currículo na prática cotidiana se operacionaliza por ações de poder, pois, ao selecionar e definir o que deve ser priorizado como projeto educacional, e nesse caso específico, como cada unidade de ensino adequa-se, ao modelo do Novo Ensino Médio, exerce-se também o poder em microescala, influenciado por todo conjunto de significação e representação própria de cada sujeito.

Depreende-se que quando o currículo cria instabilidades e aponta as soluções à luz do corporativismo, eximindo o Estado de suas responsabilizações e impõe sobre os ombros dos sujeitos (educador e educando) a responsabilidade do fracasso, está negligenciando a formação crítica e agindo em prol das demandas capitalistas. Este modelo de reformulação curricular que desvirtua a educação como um direito transformando-a em mercadoria deve ser repensado e realocado sob a lógica da humanização e solidariedade. Sabe-se que a educação escolarizada está posta com a finalidade de produzir um discurso universal, portanto, buscar meios para desconstruir este discurso é produzir uma nova realidade.

Nesse contexto, esta pesquisa buscou compreender as territorialidades produzidas a partir da implementação do novo currículo, bem como suas implicações junto aos professores de Ciências Humanas. A princípio, pela abordagem decolonial fez-se as leituras dos documentos curriculares buscando as formas como a questão ambiental estava sinalizada no currículo e neste movimento detectou-se que há um distanciamento dos referenciais curriculares vigentes no estado com a diversidade da sua população. Constatou-se a invisibilidade das comunidades indígenas, quilombolas, e ribeirinhas neste currículo, uma vez que estado do Tocantins é reconhecido apenas por suas riquezas e potencialidades econômicas e turísticas com foco no empreendedorismo e agronegócio. Dito isto, importa evidenciar que há no currículo proposto pela reformulação do Novo Ensino Médio, indícios do fortalecimento da aliança entre o capital e o Estado, pela narrativa colonial de um “vazio demográfico”, onde se acirram as injustiças sociais.

Nesta direção, visando o fortalecimento da prática reflexiva da ação do sujeito docente reconhecendo a sua importância frente aos desafios contemporâneos, fomentou-se, um Grupo de Interloquções onde foi possível realizar diálogos com os educadores de ciências humanas, a partir da inspiração nos “círculos de cultura”, como uma estratégia própria da “educação problematizadora e dialógica” de Paulo Freire, onde encontramos os caminhos para a decolonialidade, por se fazer num movimento contrário, portanto contra hegemônico global.

Nas oportunidades dialógicas, se deram na própria unidade escolar em que os educadores atuavam, tecemos questionamentos sobre as percepção do contexto de produção da reforma, sobre percepção de currículo e as disputas no inerentes, bem como as alterações na

área de Ciências Humanas, além disso, dialogamos em torno da reação/adaptação dos educandos/as frente a reforma e ainda trouxemos as considerações e avaliações dos mesmos sobre a participação no grupo de interlocuções.

Foi possível observar que se trata de um grande desafio para o educador alocar-se nesse novo contexto de reforma curricular, onde os mesmos demonstraram preocupações com a alteração da carga horária, as novas metodologias exigidas, condições adequadas de trabalho (infraestrutura e equipamentos), as disputas curriculares, a resistência de parte dos estudantes e suas preocupações com ENEM. Entre uma questão e outra percebia-se o esforço dos mesmos em encontrar elementos que corroboram com a reformulação, porém em grande parte das discursividades sinalizaram a percepção de uma reforma curricular impositiva. Dentre o grupo, apenas um professor se mostrou inteiramente favorável à reforma, demonstrando as suas ações exitosas a partir da experiência com o novo currículo.

Dadas as circunstâncias da reforma foi necessário estabelecer uma correlação básica entre os elementos sociopolíticos e históricos que interferem nas reformulações curriculares, com forças que perpassam pelas dimensões globais, regionais e locais. Para tanto utilizou-se ciclo de políticas de Stephen Ball, onde foi possível identificar que nos contextos de influência, de produção atuam os processos políticos e econômicos globais, impõem demandas que interferem no contexto da prática, e que por se tratar de um ciclo estão correlacionados e têm ação direta na realidade de implementação curriculares, que por sua vez sofrem também as interferências dos sujeitos que as implementam.

Por este viés, traçou-se o panorama da realidade histórica, sociopolítica e territorial constituída no jogo político do nosso país, que influenciaram na reforma, no cenário que foi sendo delineado pela nova ordem mundial, tivemos as demandas neoliberais se fortalecendo pelo foco do empreendedorismo, além de fatos como o golpe da Presidenta Dilma, a disputa presidencial mais acirrada da história do Brasil.

No contexto da produção este movimento consolidou-se na produção do currículo cujo a implementação da reforma do ensino médio por força da medida provisória 746/16, instrumento atípico para fins de uma legítima reformulação curricular, que após se tornar lei, foi orientada a seguir um cronograma de implementação nos estados. Por sua vez, no contexto da prática, o apressamento da implementação no estado o qual possui uma realidade histórica de instabilidade político partidária com repetidas trocas e cassações de governos, buscando se consolidar no cenário político nacional, antecipou-se na implementação do novo currículo, mesmo que num cenário pós pandêmico. Esta reforma curricular do Ensino Médio demandou interesses globais aos currículos regionais e locais, que por sua vez encontrou no estado do

Tocantins, uns cenários de ausência de concurso na educação por longo período possibilitaram interferências diretas das ações político partidárias nas escolas, as quais potencializam-se num contexto em que o profissional acolhe as mudanças, suprimindo e/ou silenciando seus questionamentos.

Por seu caráter hegemônico neoliberal, a reforma curricular possui características que geram nos educadores o movimento de desequilíbrio e desajustes da realidade onde foi possível constatar que em suas subjetividades já não conseguem se situar de imediato no novo cenário educacional. Em meio a essas modificações evidencia-se que o referido modelo de ensino se apropria das instituições sociais, dita normas e padrões de instabilidade e desarranjos nas identidades sociais dos sujeitos em suas várias dimensões. A ideologia neoliberal presente nas discursividades dos termos como flexibilização do currículo, empreendedorismo e protagonismo, sinalizam sentidos de que o professor vivencia a sensação de desterritorialização no âmbito simbólico da sua identidade profissional.

Desse modo, destacou-se na pesquisa os meios que nos permitem afirmar que os educadores através da reforma, foram desterritorializados do seu campo de atuação profissional, vivenciando neste território (i)material, o movimento denominado por Haesbaert de D-T-R, por esse viés entende-se que os educadores estão ao mesmo tempo se Desterritorializando, Territorializando e Reterritorializando, frente aos novos desafios.

Observou-se ainda, que esta dinâmica da multiterritorialidades traz em si um maior impacto para área de Ciências Humanas, identificados pelas verificações nos Documentos Curriculares, observações da rotina, bem como pelas discursividades produzidas por grande parte dos educadores. Ao utilizarmos como caminho metodológico a Análise de Discurso (AD), de Eni Orlandi, identificamos que estes sujeitos buscam em suas práticas cotidianas, elementos que corroborem com os objetivos propostos pela Reforma curricular. Em seus discursos foi possível perceber elementos de divergências entre os profissionais, bem como a contradição nas considerações de cada profissional, onde há momentos que expressam o desalento e a convicção de uma manipulação do sistema da rede pública de ensino, o qual é capaz de a formação crítica nas classes desfavorecidas, em outros momentos veem essa realidade como algo necessário para o desenvolvimento da educação.

Nas discursividades registradas a partir dos diálogos com os educadores identificou-se os elementos determinantes dos funcionamentos da linguagem, os quais são de acordo com Orlandi (2005), parte do jogo entre paráfrase e polissemia, bem como a presença dos elementos que compõem as formações imaginárias através do mecanismo de antecipação, estabelecendo relações de sentido e de força. A partir dos estudos e estabelecendo a correlação com o ciclo de

políticas, entende-se que estes elementos se fazem presente em cada contexto do ciclo de implementação das reformas, uma vez que o discurso se estabelece na tríade sujeito, linguagem e ideologia, isto se fez presente em todas as formas discursivas do currículo, seja dos sujeitos/organismos que articulam, aos que elaboram os documentos norteadores até os que implementam as reformas curriculares em sua etapa final.

Cada sujeito também em suas particularidades, projetou na implementação e nas discursividades os sentidos que melhor se aproximam a suas formações ideológicas, os quais se configuram também por seus processos sociopolíticos e históricos. No campo da AD, entende-se que pelos mecanismos de antecipação, o sujeito é capaz de se fazer ser ouvido pelo interlocutor, que cada discurso é elaborado de acordo com a ocasião e o sentido que se quer transmitir a partir das ideologias, daquilo que se forma no seu imaginário, ainda que as rupturas e permanências sejam inerentes ao jogo discursivo que se dá pela tensão entre paráfrase e polissemia. Nesta tensão operam as relações de força e de sentido, onde o sujeito se molda a partir do local de onde o mesmo fala e para quem ele está falando e qual a intenção subjetiva de ambos os interlocutores.

Desse modo, entendemos que esta pesquisa não se esgota em si mesma, pois no exercício para abstração da práxis, compreende-se em Freire que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 2011, p. 39). Trata-se de uma pesquisa que buscou neste cenário, dialogar com ideias de Spivak (2010), criando oportunidades que permitiram ao subalterno falar, no intuito de despertar a consciência crítica da realidade e humanização do sujeito docente, com o propósito de um contínuo movimento contra hegemônico e decolonial, articulando-se como como contraponto às pedagogias impostas pelo neoliberalismo.

Em suma, no intento de compreender a implementação e oportunizando o espaço do grupo de interlocuções encontrou-se o caminho para uma articulação entre currículo e decolonialidade, onde foi possível perceber que a implementação do novo currículo produz novas territorialidades no âmbito (i)material, a qual se consolida pelas discursividades produzidas pelos educadores no contexto da prática em relação aos documentos curriculares, num movimento de ressignificação das suas próprias vivências e experiências profissionais.

5 REFERÊNCIAS

- ACSELRAD, Henri. Justiça ambiental e construção social do risco. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**. n.5.p.49-60.jan./jun.2002.Disponível: <<https://revistas.ufpr.br/made/article/view/22116/14480>>. Acesso em: 15 abr 2023.
- ARROYO, M.G. Currículo, território em disputa. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BALL, Stephen John. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15865>. Acesso em: 30 out 2023.
- BARBOSA, A. T. (Org.); DINIZ, V. L. (Org.); PAULINO, V. (Org.). **Currículo e Educação: Timor-Leste em Destaque**. 1. ed. Díli: Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento Programa de Pós-Graduação e Pesquisa da UNTL, 2020. v. 1. 187p.
- BARBOSA, A. T. **Sentidos da prática como componente curricular na Licenciatura em Ciências Biológicas**. Dissertação-Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, SC,2015.175 p.
- BARBOSA, A. T.;**(De) colonialidade no currículo de biologia do ensino secundário geral em Timor-Leste**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, SC, 2018.370 p.
- BRANDÃO, C. R.; BORGES, M.C. **A pesquisa participante: um momento da educação popular**. Revista de Educação Popular, Uberlândia, MG, v. 6, n. 1, 2008.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Orgs.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida: Ideias & Letras, 2006a, p. 21-54.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei n.º 13.415 de 2017**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm> Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 3/2018**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de novembro de 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 20 fev.2022.

COLÉGIO ESTADUAL ADOLFO BEZERRA DE MENEZES, **Projeto Político Pedagógico - PPP**, Araguaína, 2022.

COLÉGIO ESTADUAL ADOLFO BEZERRA DE MENEZES, **Projeto Político Pedagógico- PPP**, Araguaína, 2023.

DESIDERIO, P. M. M.; SOUSA, I. L.; NAKASHIMA, R. H. R. As Epistemologias do Sul como possibilidade de re(existência)da universidade pública brasileira. **Revista Cocar (online)**, v. 15, p. 1-20, 2021.

DINIZ, Vanessa Lessio; MOURA, Osmar Oliveira de. Interloquções sobre currículo e a implementação da BNCC de Geografia: Buscando pedagogias decoloniais para o contexto amazônico. **Revista E-Curriculum (PUCSP)**, v. 18, p. 1668-1690, 2020.

DINIZ, Vanessa Lessio. STRAFORINI, Rafael. PAULINO, Vicente. Timorização da Geografia escolar: tecendo interloquções sobre currículo, cultura e território. Dossiê. A educação Sulem perspectiva crítica: diáspora, identidades e pedagogias decoloniais. **Cadernos CIMEAC**. v. 11 n. 1, 2021.

DINIZ, Victor Ferreira. **O Programa Ensino Médio Inovador- Proemi: uma proposta de avaliação**. 2019. 159f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas, Palmas, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/1163>>. Acesso em: 03 de maio de 2023.

FERNANDES, Carolina; VINHAS, Luciana Iost. Da maquinaria ao dispositivo teórico-analítico: problemática dos procedimentos metodológicos da Análise do Discurso. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, SC, v. 19, n. 1 p. 133-151, jan./abr. 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 83. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022b.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Rev. Filos.**, Aurora, Curitiba, v. 33, n. 59, p. 435-454, 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002. HAESBAERT, Rogério. **Territórios alternativos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

HAESBAERT, R.; LIMONAD, E. O território em tempos de globalização: **Revista GeoUerj**, n. 5, janeiro, 1999.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização:** do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. 6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

HALL, Stuart. **Cultura e representação.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HALL, S. "Significação. Representação. Ideologia;". In: *Da diáspora: identidades e mediações culturais.* Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

JACOMINI, Marcia Aparecida; Novo Ensino Médio na prática; a implementação da reforma na maior rede de ensino básico do país. In: **Revista Retratos da Escola - Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce).** Dossiê: A implementação do Novo Ensino Médio nos Estados, Brasília: v. 16, n. 35, maio/agosto de 2022, p. (267-284).

JUNIOR, Gilberto Nogara. **A reforma do Ensino Médio (lei n.º 13.415/2017) no contexto das contrarreformas da educação no Brasil'.** Doutorado em educação instituição de ensino: Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/216087>.>Acesso em 21/03/2022.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução: Mariana Echalar. Londrina: Editora Planta, 2004.

LOPES, A. C.; MACEDO, E.; Teorias de currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47-69, abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 30 out 2023.

MAINARDES, Jefferson. Entrevista com o Professor Stephen J. Ball. **Olhares**, Guarulhos, v. 3, n. 2, 161-171, nov. 2015.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón (Orgs.). **El giro**

decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá, 2007. p. 127-167.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico / organizadores Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador.** (Parte 2 – ponto 1). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MOTA, W. B. **Na latada de maracujá:** Aspectos históricos da educação no norte do Tocantins. 2014, 86f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2014.

MUCH, L. Nair. **Desafios e possibilidades para a implementação do Novo Ensino Médio em escolas públicas da região de Santa Maria/RS’.** Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal De Santa Maria. Catálogo De Teses E Dissertações da CAPES. Disponível em <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11050825> Acesso em 15/03/2022.

OLIVEIRA, A. M. de; SILVA, M.R. Implementação do Novo Ensino Médio no Estado do Acr:a experiência das Escolas-Piloto. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, 2023

OLIVEIRA, E. S.G. de; VASCONCELLOS, P. R. Grupo Focal em Informática na Educação: diálogo, conflito e consenso? In: **Metodologia da pesquisa científica em informática na educação:** abordagem qualitativa. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso:** princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

ORLANDI, E. P. A análise do discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C.L.(Org.) **Michel Pecheux e a análise do discurso uma relação de nunca acabar**. São Carlos, Claraluz, 2005.

ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 2.ed. Campinas: Pontes, 1987.

PANZERI, C.G. **Sentidos e práticas**: a educação ambiental construída por professores participantes do Projeto Ribeirão Anhumas na escola. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto Geociências, Campinas, SP, 2010.

PITANO, S. de C.A educação problematizadora de Paulo Freire, uma pedagogia do sujeito social. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 1, p. 87-104, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v42i1.43774>>

RAMOS JR., D. V. Descobrir o sul, desfeticizar o pensamento. **Revista EntreLetras**, Araguaína, v. 11, n. 2, p. 103-121, 2020.

RAMOS, D. V. *et all*. Geopolítica das Usinas Hidrelétricas, Lutas por re-existência e Pedagogias da colonialidade na Amazônia do Tempo Presente. **História do tempo presente na Amazônia**. Vol. 3. BoaVista: Editora da UFRR, 2020, pp. 263-286.

ROCHA, A. A.; MONTEIRO, A. M.; STRAFORINI, R. (orgs). **Conversas na escada: Currículo, docência e disciplina escolar**. Rio de Janeiro: Consequência, 2019.

SANTOS, Madson P. dos; NAKASHIMA, R. H. R. Cultura de paz e pesquisa participante na Educação de Jovens e Adultos (EJA): alguns apontamentos. In: **Cultura e território em foco: uma abordagem interdisciplinar [recurso eletrônico]** / Adriana Feitosa Freire et al (Orgs.) Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020, p. 66-80.

SANTOS, Milton; **Natureza do Espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção.** 4. ed. São Paulo: EdUSP, 2006.

SANTOS, Milton. O retorno do território. En: **OSAL: Observatorio Social de América Latina.** Año 6 no. 16 (jun. 2005-). Buenos Aires: CLACSO, 2005

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções sobre território.** 3. ed. São Paulo: Outras expressões, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed.; 14. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SILVA, Elias da. Abordando Araguaína (TO) sob a tríade: território, cidade E. In: **VII Congresso Brasileiro de Geógrafos, AGB, 2014.** p. 01-12.

SILVA, Elias da. A paisagem do Rio Tocantins na representação (i)material, no estudo de Filadélfia TO. In: Adriana Feitosa Freire Dernival Venâncio Ramos Júnior, Laylson Mota Machado Marivaldo Cavalcante da Silva. (Org.). **A paisagem do Rio Tocantins Na representação (i)material, no estudo de Filadélfia-TO.** 1. ed. Porto Alegre: Editora Fi, 2020, v. 1, p. 170-185.

SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** EdUFMG: Belo Horizonte, 2010.

VASCONCELOS, R. A.; PROCON e as demandas consumeristas: Aspectos da luta em defesa do consumidor idoso em Araguaína no período de 2018 a 2020. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território - PPGCULT) - (UFT) Universidade Federal do Tocantins; Araguaína -TO, 2022.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos. **In: Pedagogías decoloniales Prácticas Insurgentes de resistir, re(existir), y re(vivir).** Catherine Walsh (Editora). Quito, Ecuador, Ediciones Abya-Yala, 2013.

APÊNDICE I

Quadro 3: Dispositivo teórico mobilizado na pesquisa

Dispositivo teórico mobilizado para análise da Implementação do Novo Ensino Médio Lei n.º 13.415/2017.		
Dimensões da AD	Termos	Definições resumidas ²¹
Funcionamento da linguagem	Discurso	A palavra em movimento (elocução em fluxo)
	Sentidos	São partes de um processo realizados num contexto, mas não se limitam a ele. Tem historicidade, tem um passado e se projetam num futuro.
	Condições de produção do discurso	São as circunstâncias da enunciação e também o contexto, histórico e ideológico.
	Polissemia	Deslocamento, ruptura do processo de significação
	Paráfrase	Produz diferentes formulações deste dizer sedimentado (estabilização)
Formações imaginárias	Relações de sentido	É a relação que existe entre os vários discursos.
	Relações de força	O lugar social em que o sujeito ocupa, definirá suas discursividades
	Mecanismo de antecipação	O sujeito coloca-se no lugar em que o interlocutor “ouve” suas palavras.

Fonte: Sousa, 2022.

²¹ Definições resumidas a partir de Orlandi (2005)

Quadro 4: Levantamento bibliográfico sobre a Reforma Curricular do Ensino Médio — Teses

Autor e ano	Título	Problema da pesquisa	Metodologia
Liane Nair Much - 2021	Desafios e possibilidades para a implementação do Novo ensino médio em escolas públicas da região De Santa Maria/RS	Como as escolas Públicas costumam responder às demandas resultantes de normativas e orientações oficiais para implementação do Novo Ensino Médio?	Metodologia Teoria Fundamentada nos Dados (Grounded Theory). “Interacionismo Simbólico”
Aline Rabelo Marques - 2020	A produção discursiva do ensino médio brasileiro (2009-2019): Reformas, orientações e intenções	De que forma as políticas educacionais e curriculares atuam no/como exercício do neoliberalismo educacional, por meio de reformas, inovações e de transformações do ensino médio brasileiro entre os anos de 2009-2019?	Análise do discurso com o léxico de conceitos bourdesianos (campo, habitus, capital)
Gilberto Nogara Junior - 2020	A reforma do ensino médio (lei n.º 13.415/2017) no contexto das contrarreformas da educação no Brasil	Qual a racionalidade da reforma do ensino médio enquanto política Educacional que perpassa os governos, e seus encaminhamento para a formação da juventude?	Materialismo histórico-dialético

Fonte: Sousa, 2022 (Elaborado para a dissertação)

Quadro 5: Levantamento Bibliográfico sobre o Novo Ensino Médio-Dissertações

Autor e ano	título	Problema de pesquisa	metodologia
Danielle Cappellazzo Soares de Souza -2021	Política educacional do novo ensino médio: a atuação do banco Mundial	Que propósito levou o governo brasileiro a buscar empréstimo Junto ao Banco Mundial no valor de US\$ 250 milhões, correspondente apenas a 15,85% do total previsto para o financiamento da Reforma do Ensino Médio e qual é a relação de cooperação técnica e financeira entre o governo brasileiro e o Banco Mundial no processo de elaboração e implementação da reforma.	Materialismo histórico a partir de análise documental e bibliográfica com enfoque crítico.
Maria Carolina Pires de Andrade - 2020	Base Nacional Comum e Novo Ensino Médio: expressões do empresariamento da educação de novo tipo em meio à crise orgânica do capitalismo brasileiro	De que modo se dá a operacionalização do conteúdo Entr10e BNCC/NEM pelo viés da Gestão de Políticas Públicas de educação no Brasil?	Histórico-dialética - revisão bibliográfica.
Emanoela Batista Neves - 2021	Traduções do Novo Ensino Médio no Instituto Federal Baiano	Como o significativo Ensino Médio Integrado é significado em textos políticos que acompanham a reforma do Novo Ensino Médio?	Pesquisa documental com uso da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe.
Bruno Cesar de Freitas Pereira - 2020	O Novo Ensino Médio Catarinense segundo a Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC)	Como se dão as articulações para a Implementação do Novo Ensino Médio catarinense?	Materialismo histórico-dialético - pesquisa documental
Maria Kelia da Silva - 2018	Novo Ensino	Como os docentes reagem diante	Pesquisa qualitativa

	Médio: Das reações contextuais à escola interrompida.	de mais uma proposta de reorganização do Ensino Médio?	
--	---	--	--

Fonte: Sousa, 2022 (Elaborado para a dissertação)

Quadro 6: Levantamento bibliográfico sobre o Novo Ensino Médio-Artigos

Levantamento bibliográfico sobre o Novo Ensino Médio -Base de dados CAPES Aproximações iniciais				
Tipo de trabalho	Autor e ano	Título	Problema da pesquisa	Metodologia
Artigo	Vanessa Lésio Diniz e Osmar Oliveira de Moura - 2020	Interlocuções sobre currículo e implementação da BNCC de Geografia: buscando pedagogias decoloniais para o contexto amazônico.	Quais os indícios de colonialidade presentes na BNCC de Geografia e quais as possibilidades para uma pedagogia decolonial?	Pesquisa qualitativa, de análise de enunciados com base na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe
Artigo	Samilla Nayara dos Santos Pinto e Savana Diniz Gomes Melo – 2021	Mudanças nas políticas curriculares do Ensino Médio no Brasil: Repercussões da BNCCEM no currículo mineiro.	Quais as concepções das políticas de Ensino Médio no período de 1990 a 2018 e as suas expressões na rede estadual de Minas Gerais?	Pesquisa bibliográfica de documental - estado da arte.

Fonte: Sousa, 2022 (Elaborado para a dissertação)

Quadro 7: Enfoques recorrentes nas pesquisas sobre a Reforma do Ensino Médio - Estado da arte

Enfoques recorrentes nas pesquisas sobre a Reforma do Ensino Médio com base em: Corrêa; Thiensen e Hentz (2021).			
Enfoques	Percentual	Outros termos correlacionados	Constatações
Políticas	40%	Políticas públicas, educacionais e curriculares; Neoliberalismo ; Capitalismo; Crise Econômica; Crise do Capital; Mercantilização ; Privatização ; Empresariado; Organismos Internacionais; Banco Mundial; BID; Financiamento; Condicionalidades.	Uma série de pesquisas favoráveis a reformulações educacionais, porém, encontrou-se pesquisas que analisam a influência dos Organismos internacionais e ainda pesquisas que tratam da reforma como “organização curricular padronizada”, alinhada aos interesses do empresariado, as quais corroem o direito à educação
Currículo	30%	“Integração curricular”, “Estado, currículo e hegemonia”, “Flexibilização” e uma série de trabalhos que remete ao debate sobre a BNCC.	Duas dimensões: Contexto micro com preocupações a respeito da estrutura das escolas. Retrocesso da organização do currículo, com preocupações sobre o impacto da BNCC e da reforma nas disciplinas escolares como: Educação Física e Filosofia. Contexto Macro: Tensionam os interesses da sociedade política e sociedade civil e disputa de poder.
Educação Profissional	15%	“Ensino Médio Integrado”, “Ensino Técnico”, “Integração curricular”, “Politécnica” e mesmo as que apontam a relação “Trabalho-Educação”, que perpassam boa parte da discussão sobre a reforma.	Apontam preocupação com educação profissional e denunciam o afastamento da proposta de base e apontam a aproximação direta aos interesses do mercado .
Juventudes	10%	“Culturas juvenis”, “Movimento estudantil” e “Ocupação de escola”, as duas últimas ligadas a um protagonismo jovem nas lutas sociais no campo educacional.	“ Massificação do processo educacional,” “formação dos jovens sob reformulação nega direitos

Fonte: Sousa, 2023 (Adaptado para a dissertação)

Quadro 8: Levantamento bibliográfico no repositório da UFT/UFNT

Levantamento bibliográfico sobre Reforma curricular do Ensino Médio no repositório da UFT/UFNT			
Tipo de trabalho	Autor e ano	Título	Metodologia
Monografia	Fabiane Pereira da Silva 2021.	O processo de implementação do programa novo ensino médio em consonância com a BNCC nas escolas pilotos da regional de Tocantinópolis - TO.	Levantamento bibliográfico
Monografia	Mayka Gomes Ribeiro 2019.	A reforma do ensino médio e o ensino da geografia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFTO).	Pesquisa exploratória descritiva de natureza Quali/quantitativa.
Dissertação	Eliziane de Paula Silveira 2022	Projeto de vida e protagonismo juvenil como componente curricular do ensino médio do estado do Tocantins: limites e possibilidades.	Pesquisa bibliográfica e documental
Artigo	Neila Nunes de Souza. 2020	O Banco Mundial na Educação do Tocantins.	Materialismo histórico-dialético
Artigo	Marluce Evangelista Carvalho Zacariotti; Rita de Cassea Coronheira Silva. 2020	Quando as juventudes falam: percepções sobre o ensino médio e o protagonismo juvenil.	Pesquisa qualitativa com uso de questionário e grupo focal.
Dissertação	Lucas Manoel Lima. 2020	A BNCC e o ensino de Biologia: um olhar sobre a implementação curricular no estado do Tocantins. 2020.	Análise documental
Dissertação	Larissa Ribeiro de Santana. 2022	O ensino de Filosofia no atual contexto da reforma do ensino médio a partir do pensamento complexo de Edgar Morin.	Pesquisa bibliográfica, documental e experimental
Monografia	Osmar Oliveira de Moura. 2021	Currículo e disputas pelo território da geografia na BNCC do ensino médio: implicações para o trabalho docente em Araguaína-TO.	Pesquisa qualitativa exploratória, com abordagem teórico-metodológicos da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e do Ciclo de Política de Stephen Ball.
Dissertação	Victor Ferreira Diniz, 2019.	O Programa Ensino Médio Inovador- Proemi: uma proposta de avaliação.	Pesquisa exploratória com análise documental e entrevistas com professores.
Dissertação	Katya Lacerda Fernandes 2015.	Orientação política do Plano Nacional de Educação (2014- 2024): implicações para a gestão da educação.	Materialismo histórico-dialético

Fonte: Sousa, 2023 (elaborado para a dissertação)

Quadro 10: Itinerários Formativos - ano 2023

Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes Itinerários Formativos - ano 2023		
Turmas - Turnos	Projetos para eletivas - semestral	Área do conhecimento
1ª a 3ª série - ensino médio regular - diurno	A arte da matemática - construindo sólidos	Matemática
	Control+Z - aprendendo na prática	Matemática
	Gestão financeira e familiar	Matemática
	Laboratório Fotográfico	Ciências da Natureza
	Lets Sing - coral de inglês	Linguagens
	Marketing Esportivo-um mundo a descobrir	Linguagens
	Papo reto- perigos da adolescência	Ciências da Natureza
EJA noturno- 1º ao 3º período - (III segmento)	Energias limpas	Ciências da Natureza
	Reciclagem e empreendedorismo	Ciências da Humanas
	Saúde e bem-estar	Linguagens
	Olhe para o clima	Ciências da Natureza
Turmas-turno	Trilhas de aprofundamento - anual	Área de concentração
2ª e 3ª série - Ensino Médio Regular - Diurno	Amplifica - A linguagem e movimento.	Linguagens
	Clube dos Literatos Juvenis	Linguagens
	Finanças Pessoais: O que o mundo exige na vida adulta que a gente pode aprender na escola?	Matemática
	Nutrição e qualidade de vida: Cuidado do corpo e da mente	Ciências da Natureza
	Vozes da Juventude: Passado e presente para um novo futuro.	Ciências Humanas
	Meu mundo, meu futuro - Me ajude a construir?	Matemática

Fonte: Sousa, 2023. Elaborado para a dissertação com base no relatório de campo.

APÊNDICE II

Roteiro Grupo de interlocuções

Pesquisa de mestrado tema: **Implementação do Novo Ensino Médio: (sobre)vivências, (re)existências dos educadores do Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes (Araguaína-TO)**. Pesquisadora responsável: Edileila Santos de Sousa. Orientadora: Prof. Dra. Vanessa Lessio Diniz

Roteiro para encontro do Grupo de interlocuções

Data: ____ / ____ / ____ local: _

PASSO A PASSO GRUPO DE INTERLOCUÇÕES	
Procedimentos prévios	<p>Antes do dia: Elaborar as questões Definir o cronograma de realização com os interlocutores, considerando dias e horários mais adequados; Convidar alguém para dá o suporte nos registros (anotações, fotos e gravações).</p> <p>No dia: Colocar o aviso na porta para não haver interrupção Posicionamento das cadeiras Isolamento acústico do espaço. Localização dos gravadores. Entrega das fichas ou crachá de identificação (códigos) Entrega de materiais para anotações. Ligar os gravadores.</p>
Acolhida	Sejam bem-vindas e bem-vindos ao nosso encontro.
II -Detalhamento da proposta:	<p>O trabalho não pretende acirrar disputas e posicionamentos políticos partidários. Propomos os debates de temáticas pertinentes ao Novo Ensino Médio e o currículo de Ciências Humanas, colocando o educador elemento central.</p> <p>Objetivos: 1-Discutir criticamente o contexto de produção da reforma; 2. Descrever as complexidades cotidianas que permeiam a prática pedagógica; 3. Identificar as diferenças dos aspectos teóricos e práticos da reforma curricular; (Texto e contexto).</p>
III-Acordos	-Falar sobre o uso de gravadores e o sigilo das informações

		<p>obtidas. -Esclarecer que todas as opiniões são importantes, não existindo comentários certos ou errados.</p> <p>-A duração do encontro é de 2h - Faremos as discussões a partir de alguns questionamentos, onde cada um terá até 5 minutos para expor seu ponto de vista.</p> <p>-Temos a previsão de 13 perguntas.</p> <p>-Solicitar que cada participante fale de uma vez, permitindo uma boa gravação das falas.</p> <p>-Cada participante ao responder se identifica com o seu código e começa a responder para contribuir na clareza.</p> <p>-Introduz um estímulo geral relativo ao tema e promove uma rodada inicial de falas, possibilitando a todos um comentário geral sobre o tema.</p> <p>Protocolo do uso do celular, (silencioso, para evitar distrações). Formas e atitudes de intervenção durante o debate.</p>	
IV - Apresentação dos participantes			
V- Questão de estímulo introdutório		VI - Demais questões	
VII - Fechamento da sessão	VIII- Questão avaliativa da sessão	IX - Estímulo para que cada participante faça uma fala final	
X - Encerramento	Agradecimentos		

APÊNDICE III

Questionário grupo de interlocuções “Reforma do Ensino Médio”

Sobre a área de Ciências Humanas frente a reforma do Ensino Médio

Como profissional de ciências humanas você poderia relatar se existe algum tipo de anseio e/ou receio em relação a reforma a partir da implementação do Novo Ensino Médio. Você acha que a proposta da reforma curricular pode alterar a sua relação com o Componente curricular da sua área de formação? Você tem conseguido desenvolver o currículo de acordo com sua formação? Como você se define profissionalmente antes e depois da implementação do Novo Ensino Médio? Quais são as principais implicações para o componente curricular da sua área de formação? A partir da sua experiência aponte o que você considera de aspectos positivos e/ou negativos da reforma para a prática do currículo de ciências humanas.

Novo Ensino Médio e a reação dos educandos

O ensino médio é direito de todos e dever do Estado e da família e será promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Considerando a Resolução CNE 03/2018, art. 3º, conforme previsto no art. 205 da Constituição Federal e no art. 2º da Lei nº 9.394/1996, (LDB). Diante do exposto, responda as questões seguir: Como você tem percebido a adaptação dos educandos em relação às novidades trazidas pela proposta de reformulação do Ensino Médio? Justifique sua resposta.

Você considera que os estudantes concordam que o novo desenho curricular contribui para a formação integral do aluno, fortalece para a escolha profissional e o habilita para estudos e etapas posteriores, por exemplo o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)? Vocês precisaram explicar para os alunos sobre as mudanças do Novo Ensino Médio? Como foi a sua argumentação? Considera que essa proposta propõe alguma transformação social? Quais seriam?

APÊNDICE IV

Modelo de ficha (respostas)

Modelo de ficha para anotações das respostas (pontos relevantes)		
Questão nº ____		
CODIGO	NOME	RESPOSTAS

P-1		
P-2		
P-3		
P-4		
P-5		

P-6		
P-7		
P-8		

APÊNDICE V

Questionário *google forms*

QUESTIONÁRIO 01 - PESQUISA SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO

Questionário 01 da Pesquisa: **IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO: (SOBRE)VIVÊNCIAS, (RE)EXISTÊNCIAS DOS EDUCADORES DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS DO COLÉGIO ESTADUAL ADOLFO BEZERRA DE MENEZES (ARAGUAÍNA-TO).**

Pesquisadora responsável: Edileila Santos de Sousa /Orientadora: Prof. Dra. Vanessa Léssio Diniz

Nome Completo *

Idade *

Raça/cor *

Marcar apenas uma opção.

Preto(a) Pardo(a) Indígena Amarelo(a) Branco(a)

(f)Prefiro não responder

Como você se identifica na sua identidade de gênero?

* **Pessoas cisgênero** são pessoas que têm uma identidade de gênero correspondente ao sexo biológico.

Pessoas transgênero ou transexuais são aquelas cujo gênero difere do imposto em seu nascimento.

Travesti é uma vivência exclusiva do contexto brasileiro, muitas vezes considerada um terceiro gênero (para além do binário e não-binário). São pessoas designadas como homens no nascimento que se identificam com feminilidades/mulheridades. **Gêneros não-binários** são

todos os gêneros que não se enquadram parcialmente ou inteiramente no padrão binário, ou seja, não se encaixam totalmente no masculino, nem no feminino.

Marcar apenas uma opção.

Mulher Cisgênero

Mulher transgênero, transexual ou travesti Homem cisgênero

Homem transgênero ou transexual Gênero não-binário

Prefiro não responder

Outro: _____

Endereço de e-mail *

Qual a sua formação inicial (graduação)? *

Possui pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado)? Se sim,

* especifique.

Vínculo de trabalho na rede estadual de ensino. *

Marcar apenas uma opção.

Contratado Efetivo Prefiro não responder

Quanto tempo tem de experiência na docência no Ensino Médio? *

Há quanto tempo está trabalhando no Ensino Médio do Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes?

Descreva a seguir com quais unidades curriculares (disciplinas/componentes) está trabalhando no Ensino Médio atualmente.

Sobre a reforma curricular do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/17), aponte * como está o seu nível de compreensão?

Marcar apenas uma opção.

Compreendo perfeitamente e entendo que seja para melhoria da educação. Compreendo perfeitamente e entendo que não haverá melhoria na educação. Compreendo parcialmente, mas, tenho dúvidas e gostaria de esclarecê-las. Não compreendi nada ainda e não quero entender sobre o assunto.

Como está o seu nível de compreensão sobre o PROJETO DE VIDA (Itinerários formativos - parte flexível do currículo)?

Marcar apenas uma opção.

Compreendo perfeitamente e entendo que seja para melhoria da formação do estudante. Compreendo perfeitamente e entendo que não haverá melhoria da formação do estudante. Compreendo parcialmente, mas, tenho dúvidas e gostaria de esclarecê-las. Não compreendi nada ainda e não quero entender sobre o assunto.

Como está o seu nível de compreensão sobre as ELETIVAS (Itinerários formativos - parte flexível do currículo)?

Marcar apenas uma opção.

Compreendo perfeitamente e entendo que seja para melhoria da formação do estudante. Compreendo perfeitamente e entendo que não haverá melhoria da formação do estudante. Compreendo parcialmente, mas, tenho dúvidas e gostaria de esclarecê-las. Não compreendi nada ainda e não quero entender sobre o assunto.

Como está o seu nível de compreensão sobre as TRILHAS DE APROFUNDAMENTO (Itinerários formativos - parte flexível do currículo)?

Marcar apenas uma opção.

Compreendo perfeitamente e entendo que seja para melhoria da formação do estudante. Compreendo perfeitamente e entendo que não haverá melhoria da formação do estudante.

Compreendo parcialmente, mas, tenho dúvidas e gostaria de esclarecê-las. Não compreendi nada ainda e não quero entender sobre o assunto.

Sobre a distribuição da carga horária (semanal e anual) de cada série e a sua * proporção entre os componentes curriculares da Formação Geral Básica e Itinerários Formativos.

Marcar apenas uma opção.

Compreendo perfeitamente e entendo que seja para melhoria da formação do estudante.

Compreendo perfeitamente e entendo que não haverá melhoria da formação do estudante.

Compreendo parcialmente, mas, tenho dúvidas e gostaria de esclarecê-las. Não compreendi nada e não quero entender sobre o assunto.

Sobre as alterações e organização do currículo e carga horária que contempla * o componente curricular de sua formação profissional, ou seja, sua graduação específica. *Marcar apenas uma opção.*

Compreendo perfeitamente e entendo que seja para o benefício tanto do professor quanto do aluno. Compreendo perfeitamente e entendo que não haverá benefício nem para o professor e nem para o aluno. Compreendo parcialmente, mas, tenho dúvidas e gostaria de esclarecê-las. Não compreendi nada e não quero entender sobre o assunto.

Você participou da consulta pública para reestruturação do Ensino Médio

Estabelecida pela Portaria do MEC nº 399, de 8 de março de 2023)? **Justifique sua resposta na linha abaixo após ler as informações a seguir. Importante:** A consulta ocorreu no período de 24/04/2023 a 06/07/2023, e recebeu um total de 10995 **Contribuições**. De acordo com a portaria MEC nº 399, a consulta pública tinha como o objetivo abrir o diálogo com os profissionais do magistério, as equipes técnicas dos sistemas de ensino, os estudantes, sociedade civil, pesquisadores e os especialistas do campo da educação para a coleta de subsídios para a tomada de decisão do Ministério da Educação - MEC sobre a revisão e reestruturação da política nacional do ensino médio

Caso tenha dúvidas e necessite de aprofundamento sobre o Novo Ensino Médio aponte a seguir os temas mais relevantes os quais mais impactam na sua prática pedagógica cotidiana e precisam ainda ser discutidos e aprimorados.

Marque todas que se aplicam.

Formação adequada aos professores na área de Ciências Humanas

As contribuições do Novo Ensino Médio na preparação do estudante para o ENEM O formato e o uso do livro didático no cotidiano escolar

O formato, a interpretação e aplicação do Documento Curricular do Tocantins no planejamento

O financiamento das ações do currículo de Ciências Humanas

A coerência entre a estrutura física da Unidade Escolar e a proposta do Novo Ensino Médio

As contribuições do Novo Ensino Médio para a formação profissional do estudante. Proporção da carga horária de Ciências Humanas no Novo Ensino Médio Direcionamento das aulas não presenciais

Outro: _____

As questões 20, 21 e 22, pretendem compreender os aspectos que * diferenciam a atuação profissional do educador de Ciências Humanas e o caráter de existência e/ou resistência frente ao novo desenho curricular do Ensino Médio. Nesse sentido descreva a seguir como era a sua atuação profissional, antes do Novo Ensino Médio?

ANEXO I – Parecer



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - UFT
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO: (SOBRE)VIVÊNCIAS, (RE)EXISTÊNCIAS E IDENTIDADES DOS EDUCADORES DO COLÉGIO ESTADUAL ADOLFO BEZERRA DE MENEZES (ARAGUAÍNA-TO).

Pesquisador: Edileila Santos de Sousa Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 70590223.7.0000.5519

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS – UFNT

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.235.586

Apresentação do Projeto: discussões sobre as recentes reformulações curriculares da educação brasileira têm seus pressupostos na Constituição Federal Brasileira de 1988, sendo desenhada a partir da LDB– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (nº 9394/96), na qual em seu artigo 26, trata da questão da organização de uma base nacional comum, contemplando as especificidades regionais e locais pela parte diversificada do currículo. Em relação ao Ensino Médio, sabe-se que as dinâmicas para a reformulação desta etapa do ensino se deram a partir dos PCN+ (2000), posteriormente foram traçadas as Diretrizes Curriculares Nacionais e no ano de 2015, se iniciaram as mobilizações e debates em torno da BNCC. Em seguida houve a

aprovação da lei de Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), e finalmente em 2018, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular. Nesse contexto de reformulações, muitos programas e projetos foram sendo testados nas redes de ensino por todo o Brasil.

Em meio a essas modificações é necessário evidenciar a figura do professor como o elemento essencial para a consolidação dos grandes projetos educacionais, os quais trazem repercussões tanto para os sujeitos que os operacionalizam quanto nos territórios em que se materializam. Assim, considera-se que as alterações impostas pela reformulação do Novo Ensino Médio (Lei 13.415/2017), trazem implicações consideráveis na concepção de identidade profissional dos educadores que a vivenciam na prática.

Nesse sentido, o presente projeto que buscará investigar o processo de implementação do Novo Ensino Médio (Lei 13.415/2017), colocando como elemento central a figura do educador que atua nesse contexto com o objetivo de compreender as concepções e práxis pedagógicas desses profissionais, tendo como interlocutores, os educadores do Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes (Araguaína -TO). Esta Unidade Escolar de localização urbana, porém de público periférico, a qual oferta o ensino nas etapas Ensino Fundamental anos finais, Ensino Médio nas modalidades Regular e EJA, conta com 35 professores para o atendimento de aproximadamente 1.300 alunos.

A pesquisa se apoiará em abordagens teóricas interdisciplinares, trazidas por Diniz; Moura (2020) a respeito da colonialidade identificadas em alguns discursos sobre currículo, bem como sua Perspectiva Sócio - Discursiva e Decolonial, as quais consideram as dinâmicas da contemporaneidade e suas dimensões sociais, políticas, capazes de redefinir os sujeitos em suas projeções territoriais, culturais de representações e concepções da(s) sua(s) própria(s) identidade(s). Possui, portanto, uma relevância histórica e social, a qual se tornará importante referencial bibliográfico a respeito das construções subjetivas vivenciadas nas práticas cotidianas docentes no território do Tocantins.

Tal percurso investigativo se dará através da pesquisa qualitativa, com perspectiva participante, utilizando - se dos seguintes procedimentos: revisão bibliográfica, análise documental, entrevista estruturada e semiestruturada, roda de conversa, observação da rotina escolar, coleta de relatos de experiência, dentre outros, a fim de contemplar o educador e as subjetividades que se processam na sua concepção de identidade. Para tanto se propõe a análise sob a perspectiva

pós-crítica e pós-estruturalista da Teoria do Discurso visando alcançar a complexidade da materialização do currículo.

Mesmo se tratando de uma pesquisa que não estão vinculadas a procedimentos de origem física e orgânica, mas sim de origem psicológica, intelectual; emocional. A pesquisa oferece riscos mínimos aos envolvidos visto que podem sentir envergonhados em estar sendo analisadas, alterações comportamentais ao responder o questionário; medo; vergonha; *stresse*; alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias sobre condição física ou psicológica. Por outro lado, compreende-se que os benefícios desta pesquisa alcançam diversos aspectos em relação a qualidade da educação e o fortalecimento da identidade profissional a partir das análises e discussões de documentos e textos que pautam sobre os processos de implementação do Novo Ensino Médio.

Com isso se buscará alcançar as subjetividades latentes desse processo de implementação do Novo Ensino Médio e busca-se contribuir com o fortalecimento da prática reflexiva da ação do sujeito docente reconhecendo a sua importância frente aos desafios contemporâneos.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVOS

4.1-Geral:

Compreender as concepções e práxis pedagógicas dos educadores do Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes (Araguaína-TO) na efetivação do Novo Ensino Médio.

4.2-Específicos:

Discutir criticamente o contexto de produção da reforma do Ensino Médio;

Descrever as complexidades cotidianas que permeiam a prática pedagógica no processo de implementação do Novo Ensino Médio;

Identificar as diferenças dos aspectos teóricos e práticos do Novo Ensino Médio;

Reafirmar o debate sobre autonomia e criticidade junto aos educadores que atuam na implementação do Novo Ensino Médio.



AVALIAÇÃO DOS RISCOS E BENEFÍCIOS:

A pesquisa oferece riscos mínimos aos envolvidos visto que podem sentir envergonhados em estar sendo analisadas, alterações comportamentais ao responder o questionário; medo;

vergonha; estresse; alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias a respeito de suas vivências profissionais. Compreende-se que os benefícios desta pesquisa alcançam diversos aspectos em relação a qualidade da educação e o fortalecimento da identidade profissional a partir das análises e discussões de documentos e textos que pautam sobre os processos de implementação do Novo Ensino Médio.

COMENTÁRIOS E CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Projeto vinculado ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ESTUDOS DE CULTURA E TERRITÓRIO PPGCULT, da UFNT.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto apresenta todos os itens obrigatórios de acordo com a Norma Operacional 001/2013, item 3.4

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todos os itens solicitados nas Resoluções 466/2012; e 510/2016 e na Norma Operacional 001/2013, foram atendidas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2116367.pdf	06/06/2023 20:55:04		Aceito
Outros	declaracao_de_publicidade.pdf	06/06/2023 20:54:40	Edileila Santos de Sousa	Aceito
Outros	roteiro_de_entrevista.pdf	26/05/2023 01:56:04	Edileila Santos de Sousa	Aceito
Outros	questionario.pdf	26/05/2023 01:55:44	Edileila Santos de Sousa	Aceito
Outros	autorizacao_seduc.pdf	26/05/2023 01:47:44	Edileila Santos de Sousa	Aceito
Outros	declaracao_do_orientador.pdf	26/05/2023 01:46:40	Edileila Santos de Sousa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_brochura.pdf	26/05/2023 01:45:29	Edileila Santos de Sousa	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_do_pesquisador.pdf	26/05/2023 01:44:25	Edileila Santos de Sousa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	26/05/2023 01:43:54	Edileila Santos de Sousa	Aceito
Outros	autorizacao_de_gravacao.pdf	04/04/2023 20:56:55	Edileila Santos de Sousa	Aceito
Outros	requerimento_de_anuencia.pdf	04/04/2023 20:54:21	Edileila Santos de Sousa	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	04/04/2023 20:48:01	Edileila Santos de Sousa	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	04/04/2023 20:44:37	Edileila Santos de Sousa	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não