

**New high school in Rio Grande do Sul: a look at the  
implementation process**Fabiane Habowski<sup>1</sup>Fabiane de Andrade Leite<sup>2</sup>**Resumo**

O presente estudo é parte de uma pesquisa que descreve e analisa as compreensões de professoras/coordenadoras da proposta do Novo Ensino Médio (EM) acerca do processo formativo e de sua implementação em escolas da região das Missões no Rio Grande do Sul. A política do Novo EM, no Brasil, é discutida buscando contemplar aspectos que marcam as mudanças propostas. Os dados foram gerados a partir da pesquisa de natureza qualitativa, sendo utilizados discursos de professoras que participaram do processo de formação para a implementação da proposta nas escolas. Identificamos, de forma mais recorrente, compreensões que destacam a presença de contradições entre o que é realizado e o que está proposto na política do EM, reforçam o discurso de ensino dicotomizado, indicam a presença de interesses econômicos e exigências do mercado, evidenciam práticas inovadoras em sala de aula, e entendem as políticas como eficazes, porém com implicações para o contexto. Concluimos que o fortalecimento da política curricular do Novo EM está vinculado aos entendimentos construídos em contexto escolar, em especial dos professores, pois estes são os protagonistas do processo de implementação das políticas educacionais e, com isso, podem contribuir para mudanças significativas nessa etapa de ensino.

**Palavras-Chave:** Políticas Educacionais. Discurso Curricular. Itinerários Formativos.

**Abstract**

This study is part of a research that describes and analyzes the understanding of teachers/coordinators of the New High School (EM) proposal about the

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós- Graduação no Ensino de Ciências- PPGEC, da UFFS- Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Cerro Largo, RS, Brasil. E-mail: fabiحابowski@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Educação nas Ciências. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências - UFFS - Campus Cerro Largo/RS - Brasil. E-mail: fabianeandradeleite@gmail.com.

training process and implementation in schools in the region of Missões in Rio Grande do Sul. The policy of the New EM, in Brazil, is discussed seeking to contemplate aspects that mark the proposed changes. Data were generated from qualitative research, using speeches from teachers who participated in the training process for the implementation of the proposal in schools. More recurrently, we identified understandings that highlight the presence of contradictions between what is done and what is proposed in the EM policy, reinforce the dichotomized teaching discourse, indicate the presence of economic interests and market demands, evidence innovative practices in the classroom and, understand the policies as effective, but with implications for the context. We conclude that the strengthening of the Novo EM curriculum policy is linked to the understandings built in the school context, especially for teachers, as they are the protagonists in the process of implementing educational policies and, therefore, can contribute to significant changes in this stage of teaching.

**Keywords:** Educational Policies. Curricular Speech. Formative Itineraries.

## Introdução

Mudanças, relacionadas à educação brasileira, têm sido realizadas a partir de necessidades trazidas pela própria sociedade e permeadas por questões políticas (SOUZA; GARCIA, 2017). Nessa perspectiva, observamos que constantes mudanças têm sido propostas nas escolas de Educação Básica (EB) brasileiras, e têm sido impulsionadas pela necessidade de qualificar os processos de ensinar e de aprender. Nesse sentido, compreendemos que a escola corresponde a um espaço social, que se integra a aspectos culturais e políticos da sociedade em que se encontra e, com isso, é o lugar onde os resultados do que está sendo proposto nas reformas, são esperados.

Dessa forma, questionamo-nos: reformar, inovar ou transformar? Em relação ao Ensino Médio (EM), última etapa da EB, podemos afirmar que tem sido temática presente em discussões com foco nas reformas educacionais no Brasil, tendo em vista novas perspectivas propostas a partir da Lei 13.415 de fevereiro de 2017, que institui o Novo EM. Nesse novo contexto de discussão, surgem diversos questionamentos, entre os quais destacamos alguns que têm movimentado nossos estudos acerca da temática: quais as características desta nova reforma? Seria efetivamente uma reforma para o ensino básico

brasileiro ou uma busca em inovar/transformar a realidade do EM que havia sendo realizado? Quais os interesses que perpassam essa nova legislação? E, considerando o foco que delimitamos para este estudo: como os professores que atuam na EB compreendem esse novo processo?

Inserido em um contexto de nível de Mestrado Acadêmico, o presente estudo trata de uma parte de uma dissertação realizada na linha de pesquisa: Políticas Educacionais e Currículo. Nas discussões que temos participado, observamos que o EM tem se caracterizado como objeto de conflito no campo educacional, considerando a falta de clareza na função exercida por essa etapa na formação do cidadão. Destacamos, de acordo com Melo e Duarte (2011), a permanência de uma dicotomia formativa que caracteriza os discursos curriculares acerca das intenções do EM no Brasil. Tal dicotomia expressa-se em aspectos estruturais do sistema de ensino, notoriamente conhecidos, dentre os quais pode ser destacada a dualidade entre o ensino propedêutico e o profissionalizante que, a rigor, guardam uma estreita relação de interdependência (MELO; DUARTE, 2011).

Em nossos estudos, temos identificado, também, a insistente caracterização do EM brasileiro como a etapa final da EB, situada entre o Ensino Fundamental e a Educação Superior e, com isso, temos apontado problemas quanto às compreensões acerca de como trabalhar ou do que deve ser trabalhado. As incompreensões geram a dualidade caracterizada por entendimentos diversos, sendo um direcionado para a formação integral do cidadão para o mercado de trabalho e, outro, relacionado à preparação para a etapa posterior, o conseqüente ingresso no ensino superior. Nessa direção, concordamos com Kuenzer (2009), ao destacar a importância de a educação escolar vincular-se ao mundo do trabalho e às práticas sociais, já que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB-9394/1996), em seu primeiro capítulo, defende a educação como totalidade, superando os limites da escola, tendo em vista envolver relações sociais e produtivas.

Assim, o objeto central do presente estudo são os discursos que tratam do EM brasileiro, ou melhor, do Novo EM que recebeu essa denominação a partir das novas propostas de reformas curriculares ao longo dos últimos

anos. O processo de implantação desta política educacional no Brasil é o que propomos discutir nesta escrita, que tem como objetivo identificar compreensões acerca do Novo EM no desenvolvimento da proposta no estado do Rio Grande do Sul (RS).

No que se refere às políticas educacionais, destacamos que nossos entendimentos vão ao encontro do que afirmam Santos e Azevedo (2009). Para os autores, a política “pode alimentar positivamente um processo dialético, quando se procura articular a percepção da realidade social a partir do estudo científico dos problemas envolvidos na questão educacional e as políticas públicas concernentes” (2009, p. 543). Dessa forma, entendemos que o estudo em política educacional está marcado por escolhas e ordenações que configuram a existência e as formas de organização de um campo de pesquisa.

Ainda, destacamos, de acordo com Ball (2001, p. 102), que a fragilidade das políticas de currículo decorre da influência “[...] de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática”.

Para Bowe, Ball e Gold (1992), as políticas são interpretadas de diferentes maneiras, uma vez que estas envolvem valores, histórias, experiências e interesses diversos. Sendo assim, fica difícil o controle, por parte dos autores da política, dos significados que os textos podem sofrer: partes podem ser rejeitadas, selecionadas ignoradas e mal entendidas.

Assim, buscamos apresentar reflexões da política educacional a partir do percurso formativo de professoras/coordenadoras que se envolveram com atividades de formação acerca da proposta e fazem parte de escolas-piloto na região das Missões - RS. Destacamos a relevância da investigação por se tratar de uma temática atual, que propõe alteração no currículo da EB brasileira. Nesse sentido, indicamos a necessidade de nos mantermos vigilantes ao processo e, com isso, contribuir para uma melhor compreensão da proposta do Novo EM, tendo em vista que esta etapa de ensino tem sido discutida

recentemente no Brasil, por isso a produção científica sobre a temática ainda é incipiente.

### **O Novo Ensino Médio no Brasil: o que há de novo?**

Quando se trata de refletir sobre o sistema educacional brasileiro, é consensual a percepção de que o Ensino Médio é o nível de ensino que provoca os debates mais controversos, seja pelos persistentes problemas do acesso e da permanência, seja pela qualidade da educação oferecida, ou, ainda, pela discussão sobre a sua identidade (KRAWCZYK, 2011).

Se, por muitos anos, finalizar a última etapa da EB era uma perspectiva restrita às camadas privilegiadas da população, nos últimos anos, essa realidade transformou-se, produzindo grandes desafios. Quando os adolescentes, que agora estão ingressando no ensino médio realmente, aprenderem em sintonia com o mundo em que vivem, estaremos diante de um processo real de democratização do ensino e não simplesmente de progressiva massificação (KRAWCZYK, 2011).

Sob uma perspectiva histórica da educação brasileira, destacamos que, nos últimos 20 anos, tendo como foco o EM, têm-se elementos suficientes que evidenciam a incongruência nas políticas educacionais. Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/1996, tivemos o EM Integrado (decreto 5.154/2004); o EM Inovador (ProEMI) de 2009 a 2011; o EM Politécnico, este último implementado nas escolas gaúchas no ano de 2012 e teve o seu término em 2014; e, atualmente, o Novo EM -Lei 13.415/2017. Nas últimas duas décadas, essa etapa da EB tem estado em foco no debate acadêmico e na sociedade em geral, seja pelas mudanças legais nesse período, pela sua expansão, pelo seu caráter de terminalidade e de continuidade ou não à Educação Superior.

Dentre tantas reformas pelas quais o EM já passou, destacamos a iniciada em 2016, por meio da Medida Provisória nº 746 (BRASIL, 2016), que trata da criação do Novo EM e promove alterações nesta etapa de ensino, sendo que, em fevereiro de 2017, a Lei nº 13.415 foi sancionada, tornando a Reforma do EM brasileiro algo concreto. Além das aprendizagens comuns e obrigatórias, definidas pela Base Nacional Comum Curricular para o Ensino

Médio (BNCCEM), aos alunos, foi possibilitado escolher se aprofundar naquilo que mais se relaciona com os seus interesses e talentos, por meio da realização dos Itinerários Formativos (BRASIL, 2017).

O Novo EM tem, entre seus objetivos, o de promover o protagonismo do aluno, a valorização da capacidade criativa dos professores e a permanência escolar por meio de aprendizagem com qualidade (BRASIL, 2017). Após período de observação e ajustes, no ano de 2022, todas as escolas de EM brasileiras já deverão estar com esta nova política educacional implementada.

Destacamos, de acordo com Lopes (2019), que as principais alterações propostas na nova política do EM no Brasil indicam, como principal alvo da reforma, as disciplinas escolares. Conforme a autora, temos, no Novo EM a proposta de rever substancialmente a ideia de organização curricular por meio de disciplinas, “não só pela quantidade delas no currículo vigente, como pelo modo como supostamente estariam funcionando no ensino médio” (LOPES, 2019, p. 62). Lopes, ainda, contribui ao afirmar que,

As disciplinas são significadas como descontextualizadas, como capazes de apoiar uma visão fragmentada de mundo, consolidando uma formação superficial e extensa dos jovens, além de serem empecilho a uma diversificação dos sistemas de ensino, em função da carga horária que ocupam na grade escolar. As disciplinas do ensino médio são então subsumidas à organização por áreas (que remete às Diretrizes Curriculares de 1998, com algumas mudanças) e aos itinerários formativos (LOPES, 2019, p. 62).

Corroboramos as ideias de Lopes (2019) ao defender a visão inadequada de disciplinas proposta no documento. Nesse sentido, defendemos que a disciplina escolar não pode ser identificada como uma parte do conhecimento, como uma divisão do currículo, uma forma de organização de conteúdos que necessita ser reagrupada. Essa visão ultrapassada de disciplina escolar pode ser compreendida na proposta do Novo EM.

Entendemos que as disciplinas são instituições educativas (GOODSON, 1997), que possibilitam a construção de identidade e contribuem na construção do currículo escolar. Assim, a reforma do EM tem buscado acentuar a ideia de que o problema está no processo disciplinar apenas, ou seja, se alterarmos as disciplinas, o processo de ensino e de aprendizagem poderá ser qualificado. Quanto a isso, questionamo-nos acerca da perspectiva

de currículo que está nos bastidores dessa compreensão. Assim, buscamos focar nossos estudos em discussões que tratam do processo de construção do currículo nas escolas brasileiras.

Quem é responsável pela construção do currículo escolar? O que representam esses documentos no processo de construção? Quais as compreensões dos professores acerca do seu papel nesse processo? São questões centrais que precisam ser discutidas no âmbito acadêmico, pois, a cada nova proposta de reforma, nossas preocupações, quanto à construção da identidade da escola por meio do currículo, são intensificadas.

Voltando nossos estudos ao processo de implementação do Novo EM no estado do RS, destacamos que a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/RS), tendo como base a BNCCEM, construiu o Referencial Curricular Gaúcho (RCG). No documento, observamos a proposta de alteração disciplinar por meio da organização dos Itinerários Formativos. Ainda, destaca-se uma formação geral básica no currículo do EM Gaúcho, formado por uma carga horária de 1800h, mais 1200h para os Itinerários Formativos, distribuídas ao longo das três séries da referida etapa, conforme disposto na LDB, a partir das alterações efetivadas pela Lei n. 13.415/2017.

De acordo com a Lei 13.415, a BNCCEM terá que definir “os direitos e objetivos de aprendizagens do ensino médio” (BRASIL, 2017, p. 01), em concordância com as diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) para atender à quatro áreas do conhecimento, a saber: 1) Linguagens e suas Tecnologias, 2) Matemática e suas Tecnologias, 3) Ciências da Natureza e suas Tecnologias e 4) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e a Formação Técnica e Profissional, conforme ficou estabelecido no artigo 3º da Lei 13.415/2017. Além disso, foi acrescentado, no §7º, a seguinte proposta: “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017, p. 1).

O novo formato do EM, composto pela formação geral básica e pelos Itinerários Formativos, previsto na legislação, corrobora documentos

anteriores, como a Constituição Federal de 1988, que garante um currículo de aprendizagens básicas para o Ensino Fundamental. Essa garantia, que se estendeu à toda Educação Básica na LDB e ao Plano Nacional e Estadual de Educação, culminou na elaboração da BNCCEM em 2018.

No que se refere aos Itinerários Formativos, observamos que tratam de:

Cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (BRASIL, 2018a, p. 2).

Ainda, os Itinerários previstos no art.36 da LDB, na redação dada pela Lei nº 13.415/2017, são “organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos Sistemas de Ensino” (BRASIL, 2018b, p.14). Para os relatores da proposta, os Itinerários podem se tornar algo bastante inovador, conforme apresentado no parecer nº 3 da resolução, ao afirmar que “é uma importante inovação em termos sociais e educacionais” (BRASIL, 2018, p. 14).

A partir da BNCC, novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM) foram exaradas (BRASIL, 2018b), orientando a complementação curricular sinalizada pela própria Base, a qual se trata de um documento normativo para a elaboração dos currículos regionais e locais. Nesse movimento, o Documento Curricular da Etapa do EM do RS foi elaborado a fim de dispor sobre as aprendizagens básicas a serem construídas na rede, às quais todos os alunos do território devem ter acesso e que, a partir delas, possam fazer a escolha do Itinerário Formativo.

Destarte, destacamos que o RCG apresenta uma perspectiva curricular, indicando que o currículo deve ser entendido como um documento incluso, ou seja, que busca atender as especificidades de cada aluno, de cunho flexível, adaptável, norteador e que reproduza um instrumento de ligação entre a cultura regional e local, em consonância com as demandas da sociedade que ali está estruturada, na perspectiva de promover um desenvolvimento sustentável (RIO GRANDE DO SUL, 2020).

Preocupados com a perspectiva de currículo - apresentada nos documentos curriculares do Brasil - temos buscado nos posicionar

criticamente com relação ao discurso proposto na política curricular do Novo EM. Em nossos estudos, temos observado que, tanto a Lei que propõe o Novo EM como o documento do RCG, dão ênfase para uma formação mais aberta ao aluno, propondo o desenvolvimento da autonomia de forma democrática no sujeito. Entretanto, o discurso apresentado dá margem para interpretações diferentes, tendo em vista as contrariedades acerca da perspectiva curricular citada, ou seja, até que ponto as escolhas que atendam ao chamado “projeto de vida” do aluno serão efetivadas? Todos os alunos de uma mesma escola possuem os mesmos anseios de vida profissional?

Dessa forma, a busca permanente de reformar, inovar ou transformar essa etapa de ensino pode se constituir como uma ilusão ao contexto educacional brasileiro, pois busca apresentar à sociedade um processo de formação voltado às necessidades locais da instituição. Contrariamente a isso, entendemos que as principais necessidades a serem levadas em consideração no processo de implementação do Novo EM, são das instituições externas à escola, pois, para a realização do Itinerários Formativos, ela poderá estabelecer parcerias com empresas locais. Assim, destacamos que o currículo escolar irá adquirir uma característica de tornar o jovem eficiente ao mercado de trabalho.

Oportunamente, buscamos apresentar, também, nosso posicionamento quanto à necessidade de mudanças no sistema educacional brasileiro, em especial, nos currículos da EB. Compreendemos que, tanto a BNCC como o RCG, podem contribuir no processo de construção de novas perspectivas curriculares nos contextos de ensino. Ademais, as mudanças, o movimento gerado na escola, a partir de uma nova proposta, é extremamente significativo. Porém, não podemos ignorar aspectos que marcam os interesses circundantes às propostas e, por isso, buscamos nos manter vigilantes no processo de implementação de novas políticas curriculares.

### **Processo Metodológico**

A presente pesquisa, realizada no âmbito de um Programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado Acadêmico, é caracterizada como de

natureza qualitativa, conforme proposto por Lüdke e André (2001). O estudo tem o interesse em analisar o percurso formativo das professoras/coordenadoras que participaram ativamente do processo de formação acerca do EM, com foco na implementação nas escolas do RS.

O estudo empírico faz parte da pesquisa realizada na construção da dissertação e foi realizado a partir do encaminhamento de convites às coordenadoras das dez escolas-piloto da 14ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) - Santo Ângelo, RS. Destacamos que estas escolas participaram de formações, no ano de 2019, para a implementação do Novo EM, em 2020.

Para a realização das entrevistas, o projeto de pesquisa foi encaminhado para apreciação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), tendo sido aprovado por meio do Parecer nº 4.129.090. Destacamos que o convite foi aceito por três professoras, que concordaram em participar da pesquisa, sendo que as características formativas e de atuação de cada uma encontram-se apresentadas no Quadro 1. As professoras/coordenadoras estão indicadas em C1, C2 e C3, a fim de preservar o anonimato e atender os preceitos éticos de pesquisa com seres humanos.

Quadro 1. Caracterização das professoras/coordenadoras do Novo EM

<b>Coordenadoras</b>	<b>Formação Acadêmica</b>	<b>Tempo de Experiência (anos)</b>	<b>Componentes Curriculares que ministra e função pedagógica na escola</b>
<b>C1</b>	Letras	17 anos	Português, Inglês, Literatura (Atualmente Supervisora do EM na escola)
<b>C2</b>	Letras	17 anos	Português (Atualmente Supervisora do EM na escola)
<b>C3</b>	História	27 anos	História e Alfabetização (Atualmente Supervisora do EM na escola)

FONTE: Habowski, Leite (2021)

As entrevistas foram realizadas de forma *on-line* por meio de um diálogo entre pesquisadora e participante, orientado por questões pré-estabelecidas. As perguntas realizadas tinham como foco: as formações proporcionadas acerca do Novo EM; entendimentos acerca da função do EM na formação do sujeito; compreensões acerca da construção desta nova política educacional; preparação do educandário para implantação; análise desta nova proposta; a trajetória e as compreensões sobre os Itinerários Formativos.

Assim, os resultados foram produzidos com base na análise de conteúdo de Bardin (2011), a partir das etapas de organização, codificação, categorização e inferências. Na etapa da organização, a análise de conteúdo estrutura-se fundamentalmente em três fases distintas, sendo elas: a “pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (BARDIN, 2011, p. 124).

Nesse sentido, caracterizando a fase da pré-análise, que consiste na organização do material de análise, realizamos a degravação das entrevistas realizadas das três professoras/coordenadoras, bem como a organização das respostas. Na sequência, foi efetivada a fase de exploração do material, em que buscamos filtrar aproximações nas falas que evidenciam aspectos relevantes ao estudo. A partir da análise das respostas, identificamos alguns excertos de falas, que apresentavam indícios das compreensões das professoras acerca de Novo EM. Destacamos ainda que, de acordo com Bardin (2011, p. 133) “tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação”.

Com os dados organizados, passamos ao processo de análise, em que buscamos identificar categorias que melhor representam os dados. Cabe salientar que, em um estudo bibliográfico já realizado (HABOWSKI, LEITE, 2021), identificamos categorias, que tratam das compreensões acerca das políticas curriculares para o EM no Brasil, sendo elas: contradições entre o que é realizado e o que está escrito nas políticas; dicotomias acerca do Novo EM; representações de interesses econômicos e exigências do mercado;

promoção de práticas inovadoras que se constituem como bem avaliadas, porém com implicações.

Assim, buscamos associar as falas das professoras/coordenadoras com as categorias já identificadas, utilizando o “procedimento por caixas” (BARDIN, 2011, p. 149). De acordo com Bardin (2011), o processo de categorização pode envolver duas etapas, um em que as categorias já são pré-estabelecidas, denominado de “procedimento por caixas” (2011, p. 149), e, o outro, quando as categorias não são fornecidas, todavia, resultam “da classificação analógica e progressiva dos elementos. Este é o procedimento por “acervo”.

Nesse sentido, destacamos que as categorias já identificadas se repetiram no processo de agrupamento das falas, o que possibilita ampliar a discussão acerca do Novo EM, buscando contemplar as compreensões oriundas do contexto escolar. Na sequência, destacamos excertos das falas e a discussão proposta.

### **Compreensões acerca do Novo Ensino Médio no Brasil**

As discussões, que apresentamos neste estudo, marcam nossos entendimentos acerca dos processos de construção e implementação de políticas curriculares no Brasil. Salientamos que, ao longo dos últimos vinte anos, as propostas de mudanças no currículo da EB e, também, dos currículos de formação de professores intensificaram-se e, com isso, novas perspectivas acerca das políticas curriculares têm estado mais presentes nas discussões. Segundo Lopes (2019, p. 65), “todas as propostas curriculares, [...], são textos políticos, tentativas de representação de uma dada política, produzidos por práticas discursivas nas quais nós também nos inserimos”.

Corroboramos a compreensão de Lopes (2004), ao afirmar que, “toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas)” (LOPES, 2004, p. 111).

Nesse sentido, os discursos das professoras/coordenadoras, objeto da investigação neste estudo, constituem-se de compreensões situadas no contexto da prática da política educacional. No que se refere ao estudo das políticas educacionais, destacamos Ball (1992), que propõe os Ciclos de Políticas produzido por discursos característicos de contextos diferentes. Para o autor, as políticas são construídas, não são meramente implementadas, mas colocadas em prática, interpretadas, traduzidas e materializadas de diferentes maneiras, mediadas pelos sujeitos nos diferentes contextos em que atuam.

Entre os contextos propostos por Ball (1992), temos o contexto da prática, que, conforme Mainardes (2006, p. 53), “é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”. É nesse contexto que empreendemos o presente estudo, buscando analisar compreensões de professores que participaram do processo de implantação do Novo EM.

Sob essa perspectiva, analisamos as falas e identificamos marcas que possibilitam evidenciar o discurso produzido acerca da política curricular do Novo EM a partir do processo de implementação da proposta no RS em um contexto regional.

As marcas aproximaram-se de categorias já identificadas em estudo bibliográfico realizado (HABOWSKI, LEITE, 2021), conforme já mencionado. Sendo que, algumas, de forma mais recorrente nas falas, evidenciam as compreensões que prevalecem acerca da nova política do EM. Assim, reforçamos a observação de compreensões, que destacam a presença de contradições entre o que é realizado e o que está proposto na política do EM, reforçam o discurso de um ensino dicotomizado, indicam a presença de interesses econômicos e exigências do mercado, evidenciam práticas inovadoras em sala de aula e entendem as políticas como eficazes, porém com implicações para o contexto.

No que se refere à compreensão de que as políticas são contraditórias, destacamos que isso pode ser observado nas falas que indicam o distanciamento entre o discurso escrito nos documentos e o discurso realizado

em contexto escolar. Essa compreensão acerca das políticas curriculares predomina em estudos acadêmicos e, nas falas das professoras/coordenadoras, também foi identificado de forma recorrente. As três participantes do estudo citaram aspectos que retratam tal categoria.

Inicialmente, destacamos a fala de C1, que indica incertezas entre o que está proposto e o que deve ser realizado no contexto escolar. A professora comenta a presença de constantes questionamentos, incompreensões acerca do processo, o que pode levar a compreensões contraditórias. De acordo com C1, “[...] desde o início, por mais que houvessem essas formações, ficavam muitos questionamentos, muitas perguntas porque eu acredito que não havia uma segurança no que os formadores passavam[...]”.

Ainda, C2 e C3, também, apontam a dificuldade de compreensão e as contradições que podem ser geradas a partir do processo de interpretação da política do Novo EM. Para elas, tal situação deve-se ao fato de que tudo “foi muito corrido”, ou seja, o processo de formação até à implementação nas escolas levou pouco tempo. Conforme as coordenadoras, não houve um processo de formação específica, “[...] só quando tinha uma reunião pedagógica, era tudo muito corrido” (C2, 2019) e “Por que foi muito atropelado em 2019, muitas informações, muito rapidamente” (C3, 2019). As falas das professoras vão ao encontro do que afirma Pereira (2010). Para o autor, “as recomendações realizadas em decorrência das políticas de EM apresentam contradições entre o que é dito, oficialmente, e o que pode ser estabelecido na prática pedagógica dos professores” (PEREIRA, 2010, p. 262).

Tal perspectiva, também, pode ser decorrente de uma compreensão limitada das políticas, conforme observado por Mainardes (2006). Para o autor, ainda predomina o entendimento de que o texto escrito da política determina o que fazer e, com isso, produz-se uma ideia de política finalizada para ser colocada em prática. Porém, “A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção” (MAINARDES, 2006, p. 52).

Quanto à compreensão que reforça um ensino dicotomizado, destacamos as colocações de C1, ao citar que “primeiro, se construía uma coisa

e, depois, se fazia diferente”. Da mesma forma, identificamos tal categoria presente na fala de C3, ao dizer que “*demoraram bastante pra começar a nos orientar*” e, ainda, “*um dia, vem uma orientação, depois vem outra e outra e aí muda e a gente faz de novo, a gente está bem, vamos dizer assim, se desorganizou*”. Mencionamos, também, na fala de C2, a falta de autonomia como um elemento que acentua a duplicidade de interpretações pelas professoras. Percebemos que a professora não possui uma posição própria e, com isso, afirma que o que vier está bom, conforme menciona: “*a gente passava as orientações que a gente recebia*”.

Essas incompreensões, manifestadas pelas professoras quanto ao processo de implantação da política educacional, são destacadas por Kuenzer (2002) ao afirmar que “[...] A história do Ensino Médio no Brasil revela as dificuldades típicas de um nível de ensino que, por ser intermediário, precisa dar respostas à ambiguidade gerada pela necessidade de ser ao mesmo tempo, terminal e propedêutico” (KUENZER, 2002, p. 9).

Na sequência, destacamos indícios que apontam para uma compreensão acerca da presença de interesses externos e exigências do mercado no processo de construção e implementação do Novo EM. Acerca dessa categoria, identificamos aspectos nas falas de todas as participantes, uma vez que elas destacam que os interesses internos, necessários para a formação, são pouco colocados em evidência.

Conforme nos apresenta C1: “*eu acredito que não vai modificar muito com essa nova política, esse é o meu entendimento, porque, para que realmente mudasse, teria que ter mudado muita coisa dentro da sala de aula, não só em relação à formação do professor [...]*”. E continua ressaltando acerca dos valores financeiros que deveriam ser disponibilizados para execução desta nova política educacional, “*tá certo, veio um certo valor, mas esse valor ele não contenta as necessidades que teriam de abranger, então, no caso, nós temos necessidades muito maiores do que o valor que foi estabelecido*”.

Já, C2 comenta que a proposta possibilita o estabelecimento de parcerias com empresas e, com isso, ressalta a importância de formar o aluno para o mercado de trabalho. Para a professora é “*fundamental o Ensino Médio*

*para a formação, para depois entrar no mercado de trabalho, os alunos precisam no mínimo o Ensino Médio”.*

Na mesma linha, identificamos a fala de C3, que destaca a importância da implementação do Novo EM, pois, a partir da aplicação de recursos, poderia contribuir no processo formativo. Segundo ela, *“na minha concepção, o Novo Ensino Médio, se ele tiver possibilidades de ser aplicado como a gente programou, vai ser muito bom, vai deixar nossos alunos com outra visão, mais motivados a estudar [...]”.*

Os aspectos supracitados vão ao encontro do que afirmam Mesquita e Lelis (2015). Segundo as Habowski e Leite (2021) a expansão do EM no Brasil converge com “[...] a necessidade crescente de tornar o país competitivo no cenário internacional; as novas lógicas de trabalho que exigem cada vez mais uma formação integrada e dinâmica dos jovens” (MESQUITA; LELIS, 2015, p. 822).

Em relação à implementação do Novo EM, destacamos que C1, C2 e C3 não apresentam um posicionamento crítico frente ao que está sendo determinado, revelam a necessidade de um “guia” para os professores, possibilitando o entendimento de que os professores não sabem o que deve ser feito na realidade que elas trabalham. Para C1: *“o maior desafio é não ter o material pronto a respeito do trabalho que deve ser realizado”*, para C2: *“preenchemos planilhas, colocando as disciplinas e pensando no que o professor tinha que dar”* e para C3: *“nos Itinerários, ficaram estes professores que são muito interessados, dedicados e que gostam de inovar”.*

As falas das professoras contribuem para reforçarmos a defesa de Mainardes (2006, p.53), “[...] 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”.

Quanto à compreensão da política do Novo EM como promotora de práticas inovadoras, observamos que as professoras destacam o papel dos Itinerários Formativos nessa alteração. Ao relatarem sobre o processo de escolha dos Itinerários, as professoras mencionam possibilidades de promover

mudanças significativas nas práticas escolares. Nessa perspectiva, destacamos a fala de C2: *“eu acho que foi necessário fazer isso, por que ele (o Itinerário Formativo) atende a maioria dos interesses dos alunos. Agora os alunos tem voz e vez para escolher, falar, interagir [...]”*.

Neste sentido, acenamos a importância em promover estratégias que permitam ao aluno ser protagonista da sua realidade diante de situações que exijam seu posicionamento, conforme proposto por Gadotti (2009). Para o autor, “A educação ao longo de toda a vida implica [...] ser independente e autônomo, saber articular o conhecimento com a prática, ser aprendiz autônomo e a distância... enfim, adquirir os instrumentos necessários para continuar aprendendo sempre” (GADOTTI, 2009, p. 32).

Já, C3 comenta acerca de dificuldades no processo de implementação: *“temos os Itinerários, mas infelizmente não está acontecendo aquela reunião com os professores para que este Itinerário seja uma continuação, uma coisa ligada na outra, interdisciplinarmente [...]”*.

A professora C3 apresenta um elemento novo em nossa discussão, que contribui para entendermos as limitações que ocorrem no processo. Para a professora, a falta de um processo de formação na escola pode se tornar um implicante ao processo de implementação. Considerando a nova proposta, a inserção dos Itinerários Formativos no currículo escolar, salientamos a necessidade de intensificar, nos contextos de ensino, momentos de estudo e planejamento.

Nas falas, observamos, também, o esforço em realizar esses momentos de estudo e planejamento, conforme destaca C1, ao afirmar que o processo de estudo ocorre *“construindo e desconstruindo dentro da escola”*. Essa fala vem ao encontro da análise de Corrêa *et al* (2020), quando menciona que, diante das mudanças na sociedade contemporânea, os currículos passam a ser repensados, exigindo outras habilidades dos professores e outras formas de ensinar. Para que a educação escolar acompanhe esse movimento, uma das necessidades é a de que os professores estejam em permanente processo de formação e de diálogo, revendo suas práticas.

A escola atualmente, conforme Canário (2006, p. 16), "passou de um contexto de certezas, para um contexto de promessas, inserindo-se, atualmente, em um contexto de incertezas". É, nesse contexto de incertezas, que a instituição escolar precisa construir nova legitimidade e apostar na formação continuada como uma garantia (CORRÊA, *et al*, 2020). Com isso, afirmamos que a escola é o espaço em que se "concretizam" as políticas educacionais, mas a sua consolidação não deve ocorrer como mera transposição dos textos elaborados (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

Como uma das compreensões menos recorrentes nas falas das professoras/coordenadoras, destacamos o entendimento de que as políticas são eficazes, porém possuem implicações para o contexto escolar. Quanto a isso, observamos em C2, *"tudo que é novo nos gera um certo medo"*. Nessa linha, C1 comenta acerca da questão da incerteza gerada pelo Novo, *"[...] o maior desafio é não ter o material pronto a respeito do trabalho que deve ser realizado nesse Itinerário, com essas novas disciplinas do Itinerário que vieram e que precisarão ser contempladas pelos professores para que eles não percam aulas"*. Essa ideia é reforçada por Moraes *et al.* (2017), ao mencionar que toda mudança nos rumos da política educacional pode trazer transtornos, seja por parte dos atores envolvidos, seja pela sua implementação.

Dessa forma, destacamos que o processo de análise permite defendermos a necessidade da realização de estudos sistemáticos acerca da política do Novo EM, buscando manter um olhar crítico para o processo de implementação e, também, contribuindo para auxiliar os professores no desenvolvimento de entendimentos mais qualificados. Assim, podemos afirmar que essa nova política para o EM proporcionou um movimento reflexivo nas escolas públicas do estado do RS.

Nesse sentido, reforçamos as ideias de Leite e Petry (2020, p. 81), ao defenderem que "as políticas públicas estão sempre em processo de construção e suas formulações e efetivações são procedimentos que vão acontecendo ao longo do tempo". Com isso, afirmamos que a política educacional é constituída por um complexo conjunto de articulação entre os atores envolvidos, e deve ser trabalhada na sua integralidade. Ainda,

destacamos a importância em analisar compreensões acerca das políticas educacionais curriculares do EM, em especial dos professores, pois entendemos que são os protagonistas do processo de implantação/implementação das políticas no contexto escolar e, com isso, podem contribuir para mudanças significativas nessa etapa de ensino.

### **Considerações finais**

No presente estudo, buscamos analisar as compreensões de professoras/coordenadoras sobre o processo formativo e a implantação da proposta do Novo EM em escolas da região das Missões, no RS. Identificamos, de forma mais recorrente nos discursos das professoras, compreensões que destacam a presença de contradições entre o que é realizado e o que está proposto na política do EM, também, destacamos compreensões que reforçam o discurso de ensino dicotomizado, indicam a presença de interesses econômicos e exigências do mercado. E, de forma mais incipiente, mas não menos importante, compreensões que evidenciam práticas inovadoras em sala de aula, e que entendem as políticas como eficazes, porém com implicações para o contexto.

Por meio do processo de análise, podemos afirmar, também, o quão são importantes as formações na escola, o quanto o professor deve estar informado e inserido na implementação da política educacional no contexto escolar, pois é ele o protagonista desta ação.

Portanto, entendemos que a reforma do EM, promovida pela Lei 13.415/17, trouxe modificações significativas ao contexto da Educação Básica no RS, de forma especial, em escolas da região das Missões, conforme identificado no presente estudo. Destacamos as alterações no currículo por meio da inserção de novas disciplinas, previstas nos Itinerários Formativos, os quais buscam considerar a formação integral do aluno de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida. Esses Itinerários também promovem mudanças na carga horária, flexibilizando o currículo.

Por fim, a política do Novo EM trouxe grandes desafios, abarcando perspectivas que acenam para a inovação nos processos de ensino e de aprendizagem nessa etapa de ensino.

### **Referências bibliográficas**

HABOWSKI, F. H; LEITE, F. A. Políticas Curriculares para o Ensino Médio no Brasil: compreensões propostas em estudos acadêmicos. Cadernos de Pesquisa. (no prelo), 2021.

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, jul/dez. 2001.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edição 70, 2011.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. Reforming Education and Changing Schools: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

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

BRASIL. - LEI N.º 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017- Diário Oficial da União - Seção 1 - 17/2/2017, Página 1 (Publicação Original)

BRASIL, Medida Provisória nº 746/2016. Promove as alterações no Ensino Médio, publicada no Diário Oficial da União, edição extra nº 184. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/39621-publicada-a-medida-provisoria-que-reformula-o-ensino-medio> . Acesso em 10 mar. 2021.

BRASIL. Resolução n.º 3, de 21 de Novembro de 2018b. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

CANÁRIO, R. A escola tem futuro? Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

*Interfaces da Educação, Paranaíba, V. 12, N. 35, p. 745 a 767, 2021*  
ISSN 2177-7691

CORRÊA, M. *et al.* Escola e políticas de currículo: uma pesquisa documental sobre as práticas discursivas de supervisores sobre o PIBID. *Interfaces da Educação*. v.11. n.33. p. 283-301, 2020.

GADOTTI, M. *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GOODSON, I. F. *O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora, 1997.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio hoje. *Cadernos de Pesquisa*. Set/Dez, 2011.

KUENZER, A.Z. *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, A.Z. (Org) *Ensino Médio, construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2009.

LEITE, F. A.; PETRY, D. Seminário integrado no Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul: desafios da gestão escolar. *Ensino de Ciências e tecnologia em Revista*. Vol. 10, n. 2, mai/agos 2020. p. 78-88.

LOPES, A.C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*. N. 26, mai/agos 2004. p. 109-183.

LOPES, A.C. Itinerários Formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v.13, n.25, p.59-75, jan./maio. 2019.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2001.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, v. 27, p. 47-69, 2006.

MELO, S. D. G; DUARTE, A. Políticas para o Ensino Médio no Brasil: perspectivas para a universalização. *Cedes, Campinas*, vol. 31, nº 84, p. 231-251, maio-ago. 2011.

MESQUITA, S.S.A; LELIS, I.A. O.M. Cenários do Ensino Médio no Brasil. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 23, n. 89, p. 821-842, 2015.

MORAES, L.I.S; PILLOTTO, S.S.D; VOIGT, J.M.R. Políticas públicas para educação profissional: década de 1990 e a desvinculação do ensino médio e técnico. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, v.21, n.1, p. 108-124, 2017.

PEREIRA, U.A. *Políticas de Educação Profissional, Técnica e de Ensino Médio no Brasil: a implementação no CEFET-RN (1998-2008)*, 2010. 308f. (Tese Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte- Centro de Ciências Sociais Aplicadas, RN, 2010.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação - SEDUC-RS. Referencial Curricular Gaúcho. 2020. Disponível em: <http://curriculo.educacao.rs.gov.br/>. Acesso em: 23 jan. 2021.

SANTOS, A. L. F.; AZEVEDO, J. M. L. de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. In: *Revista Brasileira de Educação*. Set/Dez, nº 30, 2009. p. 534-550.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. In: *Perspectiva*. 2005, v.23, n.2, p.427-446.

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