



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – *CAMPUS* CERRO LARGO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS (PPGEC)

CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO

FABIANE HABOWSKI

**DISCURSOS CURRICULARES ACERCA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL:
COMPREENSÕES NA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS
TECNOLOGIAS**

CERRO LARGO

2021

FABIANE HABOWSKI

**DISCURSOS CURRICULARES ACERCA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL:
COMPREENSÕES NA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS
TECNOLOGIAS**

Dissertação de Mestrado, apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC) da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Cerro Largo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências. Linha de Pesquisa: Linha 1 – Políticas Educacionais e Currículo.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Fabiane de Andrade Leite

CERRO LARGO

2021

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Habowski, Fabiane

Discursos Curriculares acerca do Ensino Médio no Brasil: compreensões na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias / Fabiane Habowski. -- 2021.
98 f.

Orientadora: Doutora em Educação nas Ciências Fabiane de Andrade Leite

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Cerro Largo, RS, 2021.

1. Política Educacional de Ensino Médio; Ensino de Ciências; Discursos docentes. I. Leite, Fabiane de Andrade, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

FABIANE HABOWSKI

**DISCURSOS CURRICULARES ACERCA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL:
COMPREENSÕES NA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS
TECNOLOGIAS**

Dissertação de Mestrado, apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC) da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Cerro Largo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências. Linha de Pesquisa: Linha 1 – Políticas Educacionais e Currículo.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Fabiane de Andrade Leite

Esta dissertação foi aprovada pela banca em:

07/12/2021

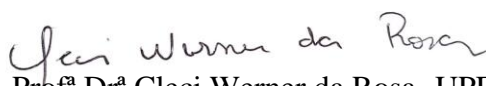
BANCA EXAMINADORA:



Prof^a. Dr^a. Fabiane de Andrade Leite- UFFS/*Campus* Cerro Largo
Orientadora



Prof^a Dr^a Neusete Machado Rigo- UFFS/ *Campus* Cerro Largo
Examinadora Interna



Prof^a Dr^a Cleci Werner da Rosa- UPF
Examinadora Externa

AGRADECIMENTOS

À Santíssima Trindade e a Nossa Senhora de Fátima, que me guiaram até aqui, me dando sabedoria e forças.

A minha família que sempre esteve presente assistindo todo meu empenho e dedicação. Em especial ao meu filho Théo que me acompanhou em todas as instâncias. Ao meu esposo Thalison pelo companheirismo, parceria em todas as horas e por acreditar que a realização de mais esta etapa seria possível.

A minha Orientadora, Prof^a Dra. Fabiane de Andrade Leite que me conduziu ao longo desta jornada, sempre disponível, acolhedora, atenciosa e amiga. Obrigada pelos ensinamentos que vão além da pesquisa! És fonte de inspiração!

Aos docentes do PPGEC e aos colegas da turma de 2020, pela parceria, diálogos e compartilhamento de saberes.

As Professoras Multiplicadoras do Novo Ensino Médio e Professoras da Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias por terem aceitado o convite de participar desta pesquisa pois foi de fundamental importância vossas contribuições.

RESUMO

A presente dissertação está inserida no campo de estudos das políticas curriculares do Brasil, com foco no Ensino Médio (EM). Tem como objetivo compreender o processo de construção da política curricular do EM, com um olhar para área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT), buscando analisar o processo de implantação/implementação dessa política no Rio Grande do Sul (RS). Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, documental e com entrevistas realizadas com os docentes que atuam em escolas públicas. Como questão norteadora tem-se: Que sentidos são expressos nos discursos que constituem a construção de políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil? Para tanto, na primeira etapa, realizou-se a revisão de literatura em trabalhos acadêmicos brasileiros disponíveis em meio eletrônico na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), em que buscou-se selecionar os trabalhos que tratavam da temática “Ensino Médio”. O processo de análise de conteúdo possibilitou identificar cinco categorias: 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, também, que entendem as políticas como eficazes, porém com implicações para o contexto. Na sequência, realizou-se o estudo documental do tipo historiográfico tendo como objeto de investigação documentos legais e estudos realizados desde a Reforma Francisco Campos (1931) até a legislação que propõe o Novo EM, Lei 13.415/2017. Na etapa empírica, realizou-se entrevistas com dois grupos de Professoras, sendo o primeiro formado por Professoras Multiplicadoras responsáveis pelo processo de implantação da política do Novo EM em 2019 e, o segundo, formado por Professoras da área de CNT que atuam nas escolas em que ocorreu a inserção do Novo EM no ano de 2020. Em relação à política do Novo EM, surgem perspectivas que acenam para a inovação nos processos de ensino e de aprendizagem, porém, não desconsiderando o seu viés mercadológico e sua formatação inibidora da parte básica do currículo, tão necessária para a formação dos jovens. Concluímos que o fortalecimento da política curricular do Novo EM está vinculado aos entendimentos construídos em contexto escolar e como o docente deve estar informado e inserido na construção da política educacional. Destacamos, portanto, a importância deste estudo para ampliarmos entendimentos acerca do processo de construção das políticas educacionais curriculares do EM no Brasil.

Palavras-chave: Política Educacional. Educação Básica. Discurso Curricular. Ensino de Ciências.

ABSTRACT

This dissertation is inserted in the field of study of curriculum policies in Brazil, with a focus on High School (MS). It aims to understand the process of construction of the MS curriculum policy, with a view to the area of Natural Sciences and its Technologies (CNT), seeking to analyze the process of implementation/implementation of this policy in Rio Grande do Sul (RS). It is a qualitative research of bibliographic and documentary nature and with interviews carried out with teachers who work in public schools. The guiding question is: What meanings are expressed in the speeches that constitute the construction of curriculum policies for Secondary Education in Brazil? Therefore, in the first stage, a literature review was carried out in Brazilian academic works available electronically at the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), in which we sought to select the works that dealt with the theme "High School". The content analysis process made it possible to identify five categories: 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; they show innovative practices in the classroom, and also that they understand policies as effective, but with implications for the context. Next, a historiographical documentary study was carried out, with the object of investigation being legal documents and studies carried out from the Francisco Campos Reform (1931) to the legislation proposing the New EM, Law 13.415/2017. In the empirical stage, interviews were carried out with two groups of Teachers, the first formed by Multiplier Teachers responsible for the process of implementing the New EM policy in 2019 and the second formed by Teachers in the area of CNT who work in schools in that the insertion of the New EM occurred in 2020. Regarding the New EM policy, perspectives emerge that indicate innovation in the teaching and learning processes, however, not disregarding its marketing bias and its inhibiting formatting of the basic part of the curriculum, so necessary for the formation of young people. We conclude that the strengthening of the Novo EM curriculum policy is linked to the understandings built in the school context and how the teacher must be informed and included in the construction of the educational policy. Therefore, we emphasize the importance of this study to broaden our understanding of the process of construction of curricular educational policies for MS in Brazil.

Keywords: Educational politics. Basic Education. Curriculum Discourse. Science Teaching

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	21
Quadro 2.	23
Quadro 3.	24
Quadro 4.	27
Quadro 5.	61
Quadro 6.	75

LISTA DE SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BNCCEM- Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio

RCG- Referencial Curricular Gaúcho

RS- Rio Grande do Sul

EB- Educação Básica

EM- Ensino Médio

DCNEM- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

UFMA- Universidade Federal do Maranhão

CNT- Ciências da Natureza e suas Tecnologias

UNB- Universidade de Brasília

SI- Seminário Integrado

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

CEP: Comitê de Ética em Pesquisa

CF- Constituição da República Federativa do Brasil

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação

ProEMI- Programa Ensino Médio Inovador

SEDUC- Secretaria Estadual de Educação

CRE- Coordenadoria Regional de Educação

CNE- Conselho Nacional de Educação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: UM ESTUDO EM PESQUISAS ACADÊMICAS.....	18
2.1 INTRODUÇÃO.....	19
2.2 CAMINHOS TEÓRICOS- METODOLÓGICOS	21
2.3 POLÍTICAS DE ENSINO MÉDIO EM ESTUDOS ACADÊMICOS.....	23
2.4 REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO.....	26
2.5 CONCLUSÃO.....	32
2.6 REFERÊNCIAS.....	33
3. COMPREENSÕES ACERCA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL A PARTIR DE UM ESTUDO HISTÓRICO.....	37
3.1 INTRODUÇÃO.....	38
3.2 O PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO.....	39
3.2.1 Ensino Médio nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	41
3.2.2 Do Ensino Médio Integrado ao Novo Ensino Médio.....	45
3.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
3.4 REFERÊNCIAS.....	50
4. NOVO ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO SUL: UM OLHAR PARA O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO.....	54
4.1 INTRODUÇÃO.....	55
4.2 O NOVO EM NO BRASIL: O QUE HÁ DE NOVO?.....	57
4.3 PROCESSO METODOLÓGICO.....	61
4.4 COMPREENSÕES ACERCA DO NOVO EM NO BRASIL.....	63
4.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
4.6 REFERÊNCIAS.....	69
5 DISCURSOS DOCENTES ACERCA DO NOVO ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO SUL A PARTIR DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS.....	72
5.1 INTRODUÇÃO.....	73
5.2 PROCESSO METODOLÓGICO.....	75

5.3 COMPREENSÕES ACERCA DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO RS.....	77
5.3.1 Política como eficaz, porém com implicações para o contexto.....	78
5.3.2 Política como possibilidade da realização de Práticas Inovadoras.....	81
5.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
5.5 REFERÊNCIAS.....	84
6 CONCLUSÃO.....	87
REFERÊNCIAS	90
APÊNDICE A- QUESTIONÁRIOS DAS ENTREVISTAS- COORDENADORAS DO NOVO EM E PROFESSORAS DA ÁREA DE CNT.....	91
APÊNDICE B- DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS.....	93
APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	94
ANEXO A- PROJETO DE PESQUISA SUBMETIDO E APROVADO PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP) DA UFFS.....	96

1 INTRODUÇÃO

A preocupação com a temática política educacional “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” (SANTOS; AZEVEDO, 2009, p. 543). As autoras destacam que o campo da pesquisa em política educacional está marcado por escolhas e ordenações que configuram a existência e as formas de organização de um campo de pesquisa.

Nesse contexto de estudos das políticas educacionais no Brasil, tomamos como objeto central o Ensino Médio (EM), que vem sendo tema recorrente em discussões que buscam qualificar os processos de ensino e de aprendizagem, considerando o elevado número de propostas de reformas curriculares nessa etapa de ensino ao longo dos últimos anos. 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.

A história do Brasil, no que se refere à educação média, deixa marcas de um país cheio de contradições. Neste sentido, Kuenzer destaca:

[...] 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. Embora tendo na dualidade estrutural a sua categoria fundante, as diversas concepções que vão se sucedendo ao longo do tempo, refletem a correlação de funções dominantes em cada época, a partir da etapa de desenvolvimento das forças produtivas (2000, p. 13).

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/1996, reformas nesta etapa de ensino foram bem evidenciadas. Como exemplo disso, destacamos o EM Integrado (decreto 5.154/2004), o EM Inovador (ProEMI) 2009 a 2011, o EM Politécnico (no Rio Grande do Sul/RS) de 2012 a 2014, e atualmente, o Novo EM, Lei 13.415/2017. Nas últimas duas décadas, essa etapa da Educação Básica (EB) tem estado em foco no debate acadêmico e na sociedade em geral, seja pelas mudanças legais nesse período, pela sua expansão, ou pelo seu caráter de terminalidade e de continuidade ou não à Educação Superior.

Assim, neste contexto de mudanças, o sistema de ensino brasileiro propôs, no ano de 2017, mais uma reforma para o EM que foi encaminhada inicialmente ao Congresso Nacional sob Medida Provisória nº. 746/2016 e regulamentada pela Lei n. 13.415/2017. A reforma trouxe alterações na organização do EM até então realizado nas escolas públicas e privadas no Brasil, com a implantação de um currículo flexível, composto por uma etapa geral com carga horária

de 1.800 horas, que deve responder à Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC/EM), e o restante, 1200 horas, distribuído por itinerários formativos a serem implantados de acordo com a disponibilidade orçamentária das unidades escolares e de sua infraestrutura (RIO GRANDE DO SUL, 2020).

Quanto aos itinerários formativos, segundo a Lei 13.415/2017, o estudante poderá escolher em qual área do conhecimento poderá se aprofundar, dentro de cinco possibilidades: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional. Importante destacar, que as redes têm autonomia para definir a escolha dos itinerários oferecidos, considerando suas particularidades e os anseios dos professores e estudantes (RIO GRANDE DO SUL, 2020).

Posto isso, a escola pública possui um papel importante, pois tem como função proporcionar aos alunos a articulação com os problemas e anseios de uma sociedade em constante evolução e, por conseguinte, favorecer que o aluno se reconheça com um agente participante e transformador da realidade. Assim, destacamos Kuenzer quando menciona,

A escola pública de Ensino Médio só será efetivamente democrática quando seu projeto pedagógico, sem pretender ingenuamente ser compensatório, propiciar as necessárias mediações para que os menos favorecidos estejam em condições de identificar, compreender e buscar suprir, ao longo de sua vida, suas necessidades com relação à participação na produção científica, tecnológica e cultural. (2002, p. 43)

Em relação à área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT), sua formação no Brasil é recente, a denominação, abrangendo as disciplinas de Química, Física, Biologia e Matemática, passou a ser usada em 1998, por meio da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN-EM), seguidas dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN-EM) (1999) e das Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCN-EM) (2006). Em 2009, constou na Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, porém nesse documento a Matemática passou a fazer parte de uma nova área de conhecimento, permanecendo a CNT constituída pelas disciplinas de Química, Física e Biologia (RIO GRANDE DO SUL, 2020).

Dessa forma, compreendemos que o discurso curricular que caracteriza o Ensino de Ciências é constituído por diferentes discursos e, com isso, produzem novos sentidos, recontextualizados, conforme propõe Lopes (2005). Nesse processo de recontextualização, novos entendimentos podem ser elaborados, que se caracterizam como compreensões híbridas, isto é, formadas a partir de outras interpretações que ora se aproximam ora se afastam das intenções políticas, sociais e culturais para as quais a área foi formada.

Partimos da compreensão de que a Ciência é uma construção humana que ocorre em diferentes contextos sociais, históricos e culturais. Assim, os estudos na área de CNT proporcionam ao aluno essa percepção, ao passo que desenvolvem também a curiosidade, a análise crítica e reflexiva, a argumentação, a ética e a responsabilidade consigo mesmo, com os outros e com a Natureza. Tomando o desenvolvimento desses princípios como base nos processos de ensino e de aprendizagem da área, o aluno poderá apropriar-se - ao longo do EM - das linguagens específicas das Ciências, por meio da interlocução destas com a linguagem cotidiana, com os saberes populares, com as demandas de suas comunidades e com os avanços tecnológicos (RIO GRANDE DO SUL, 2020).

Entendemos que o professor, em especial da área de CNT, pode construir e reconstruir permanentemente a prática e, com isso, assumir a função de construtor de currículo e contribuir com a construção de políticas curriculares. Conforme Lopes (2004), as políticas curriculares são caracterizadas por diferentes discursos que perpassam os contextos nos quais ela foi elaborada e implementada. Segundo a autora, não se resumem apenas aos discursos dos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação, são produções para além das instâncias governamentais. Isso não significa, contudo, desconsiderar o poder privilegiado que a esfera de governo possui na produção de sentidos nas políticas, mas considerar que as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares.

Nesse sentido, identificamos uma negociação constante entre cultura e política que perpassam o currículo acerca do processo educacional e podem configurar como barreiras na construção curricular da escola. Assim, estudos já realizados acerca da compreensão de currículo dos professores evidenciam dificuldades de interpretação das políticas (LOPES, 2005).

E, em meio a um cenário de anúncios e de alterações na legislação da EB brasileira, particularmente voltados ao EM, sob o prisma da Medida Provisória (MP) nº 746, de 23 de setembro de 2016 e das audiências públicas para discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que em fevereiro de 2017, torna-se Lei 13.415, o Novo EM.

Sendo assim, com essa nova realidade de EM sendo implementada no Brasil, ressaltamos que pesquisar e refletir acerca de políticas educacionais é urgente e desafiador, pois, na medida em que vivenciamos diferentes contextos escolares, suscitam inquietações acerca de compreensões subjetivas de currículo.

Sob essas perspectivas, apresentamos nossas inquietações quanto às novas políticas curriculares propostas nas escolas de EB. Como Professoras em atividade em escola pública estadual por muitos anos, tivemos a oportunidade de vivenciar muitas reformas curriculares, tais como: os PCN-EM, as DCNEM, a BNCC e a implantação/implementação do EM Politécnico no RS.

Nos contextos vivenciados, realizamos diferentes funções, entre as quais destacamos a Supervisão de Ensino na qual tivemos a oportunidade de nos aproximar do processo de discussão para a implantação do Novo EM em 2019 e, com isso, participar de reuniões, realizar planejamentos, discutir ações e propor a matriz curricular para essa nova realidade de EM que estava sendo proposta às escolas. Ainda, tínhamos como responsabilidade compartilhar, como Multiplicadoras, os conhecimentos obtidos para os colegas de todas as áreas do conhecimento.

Diante deste cenário e imbuídas de conhecimentos teóricos e práticos sobre o EM, em especial sobre a política do Novo EM, consideramos um objeto importante de pesquisa que nos possibilitou compreender melhor todo o processo de construção de uma política educacional. Assim, em 2020 surgiu o presente estudo proposto na Linha 1 do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC), que tem como foco Currículo e Políticas Educacionais na área de CNT.

Neste sentido, considerando de forma especial o ensino na área de CNT, deparamo-nos com docentes em atuação no EM que apresentam formação específica em suas áreas de atuação, porém muitos deles alicerçados em um processo de formação tecnicista, que, pouco ou quase nada, teve de aspectos relacionados ao processo de construção de políticas curriculares. Sendo assim, considera-se de fundamental importância investigar: **Que sentidos são expressos nos discursos que constituem a construção de políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil?**

Destarte, o presente estudo tem como objetivo geral: compreender os discursos que constituem o processo de construção da política curricular de EM no Brasil, com foco na implantação/ implementação do Novo EM no RS.

Para além disso, também apresentamos os objetivos específicos com o intuito de: realizar um estudo bibliográfico acerca das políticas educacionais brasileiras, com ênfase no EM; promover um resgate histórico documental sobre o EM a partir de 1931 (Reforma Francisco Campos) até a política atual, Novo EM; analisar o percurso formativo das Professoras Multiplicadoras na implantação do Novo EM no RS; e investigar as compreensões das Professoras da área de CNT acerca da construção da política curricular do Novo EM em contexto escolar.

A presente pesquisa é caracterizada como de natureza qualitativa, conforme proposto por Lüdke e André (2001), tendo em vista o interesse em buscar analisar o percurso formativo das Professoras Multiplicadoras do EM e as compreensões das Professoras da área de CNT acerca das políticas curriculares com foco no Novo EM. Para tanto, o estudo foi realizado em três etapas: pesquisa bibliográfica, documental e empírica.

Para que fosse possível estruturar e refletir sobre os resultados desta pesquisa, a dissertação está organizada em artigos apresentados em forma de capítulos, conforme discorremos na sequência.

O primeiro capítulo, intitulado: “POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: UM ESTUDO EM PESQUISAS ACADÊMICAS”, apresenta uma revisão bibliográfica acerca das políticas públicas educacionais para o Ensino Médio (EM) no Brasil. O estudo justifica-se devido ao processo de reestruturação curricular da EB, por meio de um Novo EM, proposto na legislação brasileira no ano de 2017, ter chegado às escolas. Nesse sentido, tivemos como objetivo mapear estudos acadêmicos que tratam das Políticas Curriculares para o EM no Brasil. Este artigo foi submetido à Revista Cadernos de Pesquisa (ISSN 2178-2229), avaliada no último quadriênio (2013-2016) com o Qualis/Capes na área do Ensino em B1. É uma revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e destina-se à publicação de artigos científicos, inéditos multi/interdisciplinares, voltados para área de Educação. Após a revisão bibliográfica e obtenção de referências para nortear esta pesquisa, demos seguimento à organização da presente dissertação por meio de um olhar histórico para o EM no Brasil.

O segundo capítulo, intitulado: “COMPREENSÕES ACERCA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL A PARTIR DE UM ESTUDO HISTÓRICO”, buscamos apresentar aspectos históricos que contribuíram para caracterizar a identidade e a função do EM no Brasil. Para tanto, foram utilizadas informações desde a Reforma Francisco Campos (1931) até a legislação que propõe o Novo Ensino Médio, lei 13.415/2017. Dessa forma, para compor o *corpus* de análise, foram considerados documentos, entre eles, leis e decretos que tratam da temática. Este artigo foi submetido à Revista Práxis Educacional (ISSN 2178-2679), avaliada no último quadriênio (2013-2016) com o Qualis/Capes na área de Ensino em A2. É uma Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb) e destina-se à publicação de pesquisas e estudos vinculados ao campo da educação.

O terceiro capítulo, intitulado: “NOVO ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO SUL: UM OLHAR PARA O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO”, tem por finalidade descrever e analisar as compreensões de Professoras Multiplicadoras da proposta do Novo EM acerca do

processo formativo e da construção em escolas da região das Missões no RS, buscando contemplar aspectos que marcaram 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 construção da proposta nas escolas. O presente artigo foi publicado no mês de Novembro/21 na Revista Interfaces da Educação (ISSN: 2177-7691), avaliada no último quadriênio (2013-2016) com Qualis/Capes na área do ensino em A2. É uma Revista editada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)/Unidade Universitária de Paranaíba que se propõe basicamente a divulgar conhecimentos da área de Educação resultantes de estudos de caráter teórico ou empírico de pesquisadores interessados em discutir e problematizar, sob diferentes enfoques, as questões da educação.

O quarto capítulo é intitulado como “DISCURSOS DOCENTES ACERCA DO NOVO ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO SUL A PARTIR DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS”. O último artigo que rege a presente dissertação tem por finalidade descrever e analisar as compreensões de Professoras da área de CNT acerca da construção da proposta do Novo EM em escolas da região das Missões no RS. Os dados foram gerados a partir da pesquisa de natureza qualitativa, sendo utilizados discursos de Professoras da área de CNT que participaram da implementação da proposta nas escolas no ano de 2020. Foi submetido à Revista Iberoamericana de Educación (ISSN 1022-6508), avaliada no último quadriênio (2013-2016), com Qualis/Capes na área de Ensino em A2. A Revista é uma publicação científica da Organização dos Estados Ibero-Americanos, nos quais reúne as mais destacadas opiniões atuais sobre temas educacionais e experiências inovadoras.

2 POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: UM ESTUDO EM PESQUISAS ACADÊMICAS

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de mapear os estudos que tratam das políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil. Por meio de uma pesquisa de natureza qualitativa, realizou-se uma revisão bibliográfica, tendo como objeto teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), produzidas a partir de 2009, período em que políticas públicas para o Ensino Médio foram intensificadas no Brasil. O processo de análise de conteúdo possibilitou identificar cinco categorias sendo elas: apresentam contradições entre o que é realizado e o que está escrito nas políticas educacionais; reforçam um ensino dicotomizado; representam interesses econômicos e exigências do mercado; promovem práticas inovadoras, e constituem-se como bem avaliadas, porém com implicações para o contexto. Os resultados apontam para um afastamento do que está proposto nas políticas e o que é realizado no contexto escolar, contribuindo para entendimentos equivocados no processo de construção de políticas para o Ensino Médio na Educação Básica brasileira.

Palavras-chave: Discursos Curriculares. Políticas Educacionais. Educação Básica. Novo Ensino Médio.

ABSTRACT

This article aims to map the studies that deal with curriculum policies for Secondary Education in Brazil. Through a qualitative research, a literature review was carried out, with the object of theses and dissertations available in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), produced from 2009, a period in which public policies for High School were intensified in Brazil. The content analysis process made it possible to identify five categories, namely: they present contradictions between what is done and what is written in educational policies; they reinforce a dichotomized teaching; represent economic interests and market demands; they promote innovative practices, and constitute themselves as well evaluated, but with implications for the context. The results point to a departure from what is proposed in the policies and what is done in the school context, contributing to misunderstandings in the process of building policies for Secondary Education in Brazilian Basic Education.

Keywords: Curricular Speeches. Educational Policies. Basic Education. New High School.

2.1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como temática central as políticas públicas educacionais para o Ensino Médio (EM) no Brasil. O estudo justifica-se devido ao processo de reestruturação curricular da Educação Básica (EB), por meio de um Novo EM proposto na legislação brasileira no ano de 2017, ter chegado às escolas. Nesse sentido, temos como objetivo mapear estudos acadêmicos que tratam das Políticas Curriculares para o EM no Brasil. Aspectos relacionados ao Novo EM estão presentes nos estudos, porém, destacamos, que a reforma não é o elemento central proposto na discussão, pois compreendemos que este ensaio inicial deve contemplar perspectivas mais abrangentes, que foquem nas reflexões dos sujeitos acerca das políticas para essa etapa de ensino.

No que se refere às políticas curriculares, 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).

Sob essa perspectiva, destacamos que a construção do campo de estudos e de pesquisas em políticas educacionais possui interface tanto com a grande área, denominada Educação, quanto com as pesquisas em políticas sociais, especialmente no campo das políticas públicas. A consideração das políticas educacionais como uma unidade de análise e de pesquisa acadêmica é recente no Brasil. A partir dos anos de 1990, alguns estudos (MELO, 1999; AZEVEDO; AGUIAR; 2001; SOUZA, 2003; MAINARDES; TELLO, 2011), têm debatido a necessidade de construção desse campo, o qual apresenta muitas dificuldades que precisam ser superadas para que haja sua consolidação.

Para Azevedo e Aguiar (2001), a política educacional corresponde a um campo da educação, porém, ainda não está consolidada em termos de referências analíticas e metodológicas consistentes, acarretando indefinições epistêmicas, resultante da crise de paradigmas que afetam as ciências sociais e humanas na contemporaneidade. Tal crise decorre das mudanças estruturais que perpassam as sociedades, afetando assim, os próprios processos de interpretação da realidade social. Com isso, acenamos à necessidade de estudos, que ampliem o repertório de análises sobre as tendências e perspectivas acerca das políticas educacionais.

Dessa forma, compreendemos, conforme Delanogari e Leite (2018), que as políticas educacionais, “surgem continuamente a fim de promover maior qualidade aos processos de ensino e aprendizagem, o que faz com que toda a comunidade escolar se envolva em ações que

contribuam para a inserção dessas na escola” (2018, p. 44). Ainda, Leite e Petry (2020, p. 81), defendem que, “as políticas públicas estão sempre em processo de construção e suas formulações e efetivações são procedimentos que vão acontecendo ao longo do tempo”.

Assim, voltamos nossos esforços às políticas para o EM no Brasil, visto que essa etapa de ensino tem passado por um processo de reestruturação curricular na EB ao longo dos últimos anos. Para tanto, entendemos, de acordo com Lopes (2005), que as políticas públicas curriculares são constituídas por diversos discursos, entre os quais temos os textos oficiais que podem ser recontextualizados por meio dos discursos de Professores, que estão diretamente envolvidos com essa etapa de ensino. Quanto a isso, ainda, a autora defende que no Brasil, “tem-se o entendimento da prática como o espaço de implantação das propostas oficiais, sendo as políticas curriculares interpretadas como produções do poder central – no caso, o governo federal” (LOPES, 2004, p.111).

O processo de recontextualização de discursos, proposto por Lopes (2005, p.53), “tem se evidenciado como produtivo para o entendimento das reinterpretações que sofrem os diferentes textos na sua circulação pelo meio educacional”. Segundo a autora, as orientações curriculares no Brasil têm sido construídas em esferas governamentais, em que prevalece o discurso instrucional, e transformadas em um discurso pedagógico. Conforme Lopes (2005, p. 54), “O primeiro (discurso instrucional) é criado e dominado pelo Estado; o segundo (discurso pedagógico), é composto por educadores nas escolas e universidades, bem como por produtores de literatura especializada e fundações privadas de pesquisa”.

Sob essa perspectiva, realizamos o presente estudo buscando na literatura acadêmica, aspectos que contribuem para ampliar nossos entendimentos acerca do processo de construção das políticas educacionais curriculares do EM no Brasil. O interesse pela temática decorre de vivências compartilhadas em contextos de ensino na EB, espaço em que a reforma do Novo EM tem se efetivado.

Nesse sentido, destacamos que a temática se torna relevante na medida em que novas políticas educacionais têm sido propostas. Ainda, salienta-se que os textos curriculares têm perpassado diferentes contextos e chegado às escolas, local em que o processo é colocado em prática. Dessa forma, defendemos a importância em nos mantermos vigilantes quanto aos discursos construídos e recontextualizados no âmbito do espaço escolar (LOPES, 2005), no sentido de compreender sentidos expressos pelos sujeitos envolvidos diretamente na construção da política nesse contexto. Para tanto, apresentamos, na sequência, a discussão dos aspectos metodológicos, que foram utilizados nesta pesquisa, seguida da análise dos estudos acadêmicos utilizados como objetos de investigação.

2.2 CAMINHOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa do tipo bibliográfica, conforme apresentado por Lüdke e André (2001). Segundo as autoras, tais estudos são essenciais em pesquisas educacionais, pois contribuem para fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. No estudo em questão, essa metodologia permite aproximar-se da temática da pesquisa e identificar discussões já realizadas no meio acadêmico.

Para compor a pesquisa, foram considerados estudos já realizados no âmbito acadêmico que tratavam da política educacional. Assim, para traçar um quadro das pesquisas quanto à temática, foi realizado um estudo detalhado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologias (IBICT), que é um espaço de busca, no qual são disponibilizados trabalhos completos de teses e dissertações defendidas em instituições de ensino e pesquisa do Brasil. O acesso à biblioteca é gratuito, o que contribui para uma maior visibilidade da produção científica nacional.

A busca foi realizada utilizando o descritor “Política Educacional”, na qual foram identificados 850 trabalhos, dos quais, 252 teses e 598 dissertações. Na sequência, foram selecionados os trabalhos que tratavam da temática “Ensino Médio”, sendo que identificamos nove teses e treze dissertações, delimitados no período de 2009-2019, conforme apresentados no Quadro 1, sendo que no período anterior a 2009 não foram encontrados trabalhos. Cabe destacar que o levantamento dos dados foi realizado no período de março e abril de 2020.

QUADRO 1- Teses e Dissertações que tratam das políticas educacionais para o EM no Brasil.

Indicação	Título	Ano
T1	Concepção e prática do Ensino Médio Integrado: a percepção dos professores da ETF- Palmas/Tocantins	2009
T2	Políticas de Educação Profissional Técnica e de Ensino Médio no Brasil: a implementação no CEFET-RN (1998-2008)	2010
T3	Avaliação do Ensino Médio no estado do Ceará: configurações, tendências políticas, demandas e efetivação das diretrizes curriculares nacionais: 2000-2008	2010
T4	... A gente não quer só comida...estudo da representação dos estudantes sobre o ensino médio inovador	2013
T5	Juventude e debate político no processo de reestruturação do Ensino Médio brasileiro	2013
T6	Programa Ensino Médio Inovador: a recontextualização curricular do ensino de ciências da natureza e matemática	2014
T7	Políticas Educacionais no Ensino Médio e seus efeitos sobre o trabalho docente no estado de Goiás	2014
T8	Programa Ensino Médio Inovador no Espírito Santo: mudanças ou continuidade nas políticas do ensino médio	2015

T9	Política de Ensino Médio, formação e prática social: o caso do município de Abaetetuba- PA	2015
T10	Organização e desenvolvimento do trabalho escolar no contexto de implementação da proposta de reestruturação do Ensino Médio da Seduc/RS	2015
T11	Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (2008 a 2014): crítica a concepção empresarial em escolas de educação profissional cearense	2016
T12	O trabalho como princípio educativo: uma análise do programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) nas escolas públicas de Sorocaba-SP	2016
T13	Ensino Médio Politécnico e a produção dos espaços da educação: a recontextualização da proposta em quatro escolas de Pelotas	2016
T14	Educação em Ciências e Matemática no Ensino Médio Inovador: uma análise sobre integração curricular	2016
T15	O Ensino Médio Politécnico no RS: regulação institucional e o posicionamento docente	2016
T16	As políticas para o Ensino Médio no período de 2003 a 2014: disputas, estratégias, concepções, projetos	2017
T17	Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul: estudo das concepções teóricas e práticas pedagógicas de professores da área das ciências da natureza	2017
T18	Os trabalhadores docentes e duas traduções do ProEMI no Espírito Santo	2018
T19	Ensino Médio no papel: educação, juventudes e políticas educacionais	2018
T20	Educação em tempo integral em uma escola pública de Ensino Médio em Goiás: um estudo de caso	2018
T21	A reforma do Ensino Médio no governo Michel Temer (2016-2018)	2019
T22	O Programa Ensino Médio Inovador- ProEMI: uma proposta de avaliação	2019

FONTE: Elaborado pelas autoras (2021).

Com os dados coletados, realizamos o processo de análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2011), que é organizado em três etapas: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na pré-análise, realizamos a escolha das dissertações e teses e verificamos nos resumos, nas referências e nas palavras-chave, termos que apresentavam relação com a temática. Nessa etapa, ainda, selecionamos os trabalhos que tratavam da política do EM, considerando o objetivo do presente estudo.

Na sequência, partimos para a exploração do material com enfoques e propósitos relacionados ao EM, com o olhar aos elementos que contribuem para o processo do mapeamento dos estudos. Com isso, foram selecionados excertos que, após busca por aproximações de temas, contribuíram para a construção das unidades temáticas que formaram categorias de análise. Cabe destacar, que as categorias emergiram do processo de análise e representam aspectos que prevaleceram nas discussões propostas nos trabalhos.

2.3 POLÍTICAS DE ENSINO MÉDIO EM ESTUDOS ACADÊMICOS

A nova política para o EM no Brasil tem trazido à tona aspectos pertinentes acerca da construção de currículos escolares, visto que, tal reforma demanda a reconstrução do currículo, por meio da ampliação da carga horária e, também, da proposição dos itinerários formativos. Com isso, concentramos nossos esforços em ampliar entendimentos a partir de estudos já realizados por pesquisadores da área de políticas curriculares para essa etapa de ensino.

Dessa forma, o processo de análise realizado, nos 22 trabalhos identificados para o presente estudo, possibilita afirmarmos aspectos importantes. Inicialmente, buscamos cotejar informações referentes aos dados gerais dos trabalhos, tais como universidades de origem, objeto de pesquisa e tipo de estudo.

No que se refere às universidades e regiões brasileiras de origem dos trabalhos, observamos que todas as regiões do Brasil estão contempladas. Conforme apresentamos no Quadro 2, o maior número de trabalhos com estudos sobre políticas públicas para o EM no Brasil foi realizado em instituições da região Centro-Oeste, sendo 8 trabalhos (36,3%). Ainda, foram observados cinco trabalhos (22,8%) com origem em universidades da região Sudeste, quatro (18,2%) da região Nordeste, quatro da região Sul (18,2%) e um (4,5%) da região Norte.

QUADRO 2- Trabalhos que apresentam discussões quanto as políticas do EM por região no Brasil e Instituição de origem.

Região	Trabalhos	Instituição
Centro-Oeste	T1, T4, T5	UNB (DF)
	T6, T14	UFMT (MT)
	T7, T16	UFG (GO)
	T20	PUC (GO)
Sudeste	T8, T18	UFES (ES)
	T12	UFSCar (SP)
	T19	UNES (SP)
	T21	UFMG (MG)
Nordeste	T2, T11	UFRN (RN)
	T3, T9	UFC (CE)
Sul	T10	UFSM (RS)
	T13	UFPEL (RS)
	T15	UNISINOS (RS)
	T17	PUC (RS)
Norte	T22	UFT (TO)

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

As regiões que representam os maiores índices da pesquisa são: a Centro-Oeste, com oito estudos; a Sudeste, com cinco pesquisas sobre as políticas educacionais do EM; e as regiões Nordeste e Sul, com quatro estudos em cada região. Na região Centro-Oeste, destacamos que a Universidade de Brasília (UNB) é a instituição em que há maior incidência de pesquisas que

tratam das políticas para o EM, sendo três do total analisadas, o que corresponde a 13,6% dos trabalhos analisados com origem na mesma universidade.

Nessa etapa, destacamos cinco trabalhos que se aproximaram de nossas intenções de pesquisa acerca de políticas para o EM no Brasil. Eles abordam o contexto em que vivenciamos e/ou a utilização da perspectiva da recontextualização de discursos, proposta por Lopes (2005). No que se refere ao contexto, identificamos quatro pesquisas realizadas na região Sul do Brasil e, quanto ao processo de perspectiva teórica, observamos dois trabalhos (T13 e T14), sendo que um deles (T13) se enquadra nos dois aspectos de aproximação, ou seja, trata de um estudo que busca analisar o processo de implantação do EM no RS e utiliza o aporte teórico da recontextualização (LOPES, 2005).

Ainda, destacamos nessa parte aspectos relacionados às especificidades das pesquisas no que se refere ao objeto de estudo e à metodologia utilizada. A discussão sobre tais questões mostra-se relevante uma vez que, no Brasil, até o presente, poucos trabalhos enfocam as políticas educacionais curriculares para o EM. Mainardes e Tello (2011, p. 144), afirmam que “A pesquisa de políticas educacionais vem se configurando no Brasil como um campo distinto e em busca de consolidação” (MAINARDES; TELLO, 2011, p. 144).

Nesse sentido, considerando o objeto de estudo e o tipo de pesquisa, identificamos políticas de EM em contextos regionais delimitado, ou seja, investigam formas de implantação e/ou resultados obtidos em estados ou municípios do Brasil, conforme apresentado no Quadro 3.

QUADRO 3- Interfaces entre objeto de estudo e tipo de pesquisa nos trabalhos analisados sobre políticas educacionais curriculares do EM no Brasil.

Objeto de Estudo	Trabalhos	Tipo de Pesquisa
Políticas de EM específica, realizadas em estados ou municípios do Brasil	T1 (DF)	Documental, empírica (docentes)
	T2 (RN)	Bibliográfica, documental e empírica (gestores, docentes e alunos)
	T3 (CE)	Empírica (docentes)
	T11(RN)	Bibliográfica
	T7 (GO)	Documental, empírica (docentes)
	T20(GO)	Documental, empírica (gestores, docentes e alunos)
	T8 (ES)	Documental, empírica (gestores, docentes, técnicas administrativas)
T18(ES)	Bibliográfica, documental e empírica (gestores e docentes)	
T9(CE)	Empírica (gestores, coordenadores de escola e alunos)	

	T10 (RS) T13 (RS) T15 (RS) T17 (RS)	Documental e empírica (docentes e membros da equipe de coordenação pedagógica) Bibliográfica e empírica (docentes e alunos) Documental e empírica (docentes) Empírica (docentes)
	T12 (SP)	Bibliográfica e empírica (gestores e alunos)
	T14 (MT)	Documental e empírica (docentes)
	T22 (TO)	Documental e empírica (docentes e coordenadores do programa)
Políticas de EM não-específica	T4	Documental e empírica (alunos)
	T5	Documental e empírica (gestores)
	T6	Documental e empírica (gestores e docentes)
	T16	Bibliográfica e empírica (pessoas ligadas ao Ministério da Educação e Cultura (MEC))
	T19	Bibliográfica e documental
	T21	Bibliográfica e documental

FONTE: Elaborado pelas autoras (2021).

Com o estudo, identificamos 16 pesquisas, que correspondem a 72,7%, com estudos de políticas educacionais curriculares específicas, voltadas aos contextos em que o processo de construção é efetivado. Desses trabalhos, destacamos quatro, que apresentam como objeto de estudo a política educacional curricular para o EM implantada no RS. Tais trabalhos analisam as concepções teóricas e práticas, pautadas pela pesquisa e interdisciplinaridade do Ensino Médio Politécnico, com a inserção do Seminário Integrado (SI) ao currículo. Já, seis trabalhos, sendo quatro dissertações e duas teses, tratam de forma mais geral as políticas educacionais curriculares para o EM no Brasil.

Quanto à especificidade do campo de pesquisa dos estudos acerca de políticas curriculares, entendemos a necessidade de investir em contextos específicos de ensino, visto que defendemos a permanência da relação global/local ou macro/micro, conforme proposta por Lopes (2006) em estudos acerca de discursos curriculares. Analisar aspectos das políticas curriculares de forma geral pode contribuir para afastar compreensões acadêmicas do contexto escolar e, com isso, recorreremos ao erro de ampliar o abismo que há entre o que está proposto e o que é realizado nas escolas.

No que se refere ao tipo de pesquisa realizado nos trabalhos, salientamos que 19 estudos, 86,3%, investem em metodologias empíricas, realizando entrevista e/ou questionários com diferentes participantes, entre alunos do EM, Professores, Gestores de escola e, também com

Coordenadores e/ou responsáveis em acompanhar o processo de construção das políticas. Com a pesquisa documental, que trata de análise de documentos curriculares, temos 15 trabalhos, 68,1%, e, 7 trabalhos que realizam estudo bibliográfico, assim com o que está sendo proposto neste estudo, correspondendo a 31,9%.

Dessa forma, salientamos a importância em realizarmos estudos voltados ao contexto da EB brasileira, e investigações que proporcionem dar voz aos principais envolvidos no processo de construção de políticas curriculares. Entendemos que a política educacional é constituída por um complexo conjunto de articulação entre os atores envolvidos, e, deve ser trabalhada na sua integralidade.

Na sequência, apresentamos a discussão das categorias que emergiram do processo de análise, sendo elas: 1) apresentam contradições entre o que é realizado e o que está escrito nas políticas educacionais; 2) reforçam um ensino dicotomizado; 3) representam interesses econômicos e exigências do mercado; 4) promovem práticas inovadoras, e 5) constituem-se como bem avaliadas, porém com implicações para o contexto.

2.4. REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Nossos entendimentos acerca das políticas educacionais curriculares vão ao encontro do que é proposto por Lopes (2004, 2005). Dessa forma, utilizamos, no processo de análise, entendimentos de que tais políticas não “se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação” (LOPES, 2004, p. 111).

Sob essa perspectiva, buscamos nos trabalhos aspectos que caracterizam entendimentos acerca das políticas educacionais curriculares para o EM no Brasil. Nesse processo, a partir da leitura na íntegra das pesquisas, definimos cinco categorias que expressam aspectos que podem caracterizar entendimentos acerca dos discursos produzidos a partir das políticas curriculares investigadas, sendo elas apresentadas no Quadro 4.

QUADRO 4 - Reflexões sobre as políticas educacionais curriculares para o EM no Brasil presentes nos trabalhos analisados.

Categorias	Trabalhos
Contradições entre o que é realizado e o que está escrito nas políticas educacionais	T1, T2, T4, T6, T9, T10, T13, T14, T15, T16, T17
Reforçam um ensino dicotomizado	T3, T5, T12, T19
Representam interesses econômicos e exigências do mercado	T7, T11, T21
Promovem práticas inovadoras	T18, T22

Constituem-se como bem avaliadas, porém com implicações para o contexto	T8, T20
---	---------

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

A primeira categoria identificada trata de *contradições entre o que é realizado e o que está escrito na política*, que foi identificada em 11 trabalhos (cinco dissertações e seis teses), e corresponde aos estudos que analisam compreensões de sujeitos participantes do processo, tanto na prática dos docentes, nos conteúdos ministrados, quanto na prática profissional dos alunos egressos, como também, acerca das recomendações presentes nas políticas educacionais que não se efetivaram no contexto escolar.

Na segunda categoria, foram identificados quatro trabalhos (duas dissertações e duas teses) e tratam da perspectiva de que a política *reforça um ensino dicotomizado*, em que as mudanças não consideram, de forma adequada, a diversidade e heterogeneidade dos sujeitos do EM, como também se questiona a função social dessa etapa no processo de formação do sujeito.

Na categoria que compreende a política como representação de *interesses econômicos e exigências do mercado*, observamos três trabalhos (três dissertações), em que são evidenciados entendimentos de que o currículo do EM vem se tornando objeto de interesse do campo econômico, em que os jovens estão se tornando objetos de disputa, tornando-se mão-de-obra barata.

Quanto ao processo de construção da política do EM, identificamos dois trabalhos (duas dissertações), alocados na categoria de *promoção de práticas inovadoras na escola*. Nos trabalhos, destacam-se as possibilidades da política, entre as quais se observa o desenvolvimento de projetos inovadores e, também, a indicação de que a proposta da política educacional proporcionou a diversidade de práticas pedagógicas no contexto escolar.

No processo de análise, ainda, observamos dois trabalhos (uma dissertação e uma tese) na categoria *bem avaliada, porém com implicações para o contexto*. Nos trabalhos, identificamos um discurso de que as políticas apontam um redirecionamento para uma dicotomia socioeducativa, com engajamento profissional e humanístico para o educando.

Embates em discussões que tratam das políticas curriculares no Brasil têm sido recorrentes no cenário educacional. Ao longo da história da educação brasileira, a temática tem gerado diferentes posicionamentos, que refletem dubiedade de compreensões, conforme afirma Krawczyk e Ferreti (2017). De acordo com os autores, “há falta de consenso em torno de que ensino médio se quer para o País, o que justifica as constantes reformas na sua estrutura, passando de uma organização única a uma organização com diferentes orientações e vice-versa” (KRAWCZYK; FERRETI, 2017, p. 35).

A categoria que marca aspectos de *contradições entre os discursos oriundos das políticas*, foi identificada de forma mais recorrente em onze trabalhos. Como apresentado em T1, segundo o autor, “[...] um descompasso entre a concepção da política de formação integral e a prática efetiva do professor que atua na modalidade integrada” (BENTES, 2009, p. 197). Tal crítica, também, é identificada em T2, “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). Ainda, a autora de T4 afirma que, “[...] é sentido a falta de uma base legal, que proteja o programa e os benefícios que ele agrega às escolas” (LARA, 2013, p. 197).

Os aspectos apresentados pelos autores dos trabalhos, objetos do presente estudo, vão ao encontro do que afirma Mesquita e Lelis (2015). Segundo as autoras,

[...] encontram-se críticas à realidade atual do Ensino Médio brasileiro, relativas à falta de identidade desse segmento, associada a políticas desencontradas e contraditórias, à manutenção do dualismo entre a formação profissional e educação geral, além dos impactos sociais desta etapa de escolarização na formação dos jovens (MESQUITA; LELIS, 2015, p. 823).

Ainda, observamos em T6 a ideia de que a política não altera a realidade do EM no Brasil, “[...] não se verifica uma proposta revolucionária nem quebra de paradigmas na proposta do ProEMI” (CORREIA, 2014, p.96).

Em T9, o autor aponta a “[...] formação média descontextualizada, cuja ênfase se preestabelece na expectativa de formação geral propedêutica” (NASCIMENTO, A. 2015, p. 187) e, continua, ao complementar sua crítica com relação ao perfil formativo proposto para o EM que vai “além de uma formação geral, a dimensão cidadã e a preparação para mundo do trabalho” (NASCIMENTO, A. 2015, p. 186).

Quanto à construção das políticas no contexto escolar, destacamos aspectos propostos em T10. No trabalho, identificamos o posicionamento da autora quanto à proposta do EM Politécnico, implementado no Rio Grande do Sul no período de 2012-2014. Segundo a autora “[...] a proposta do Ensino Médio Politécnico (EMP) ficou claramente prejudicada pela forma apressada pela qual a SEDUC/RS organizou e desenvolveu [...]” (ZAMBON, 2015, p. 266). Nessa mesma linha, T13 apresenta que, “[...] somado à urgência da sua implantação causou certo desconforto aos envolvidos” (KLUG, 2016, p. 118). No caso, o autor, ainda destaca “[...] falta de continuidade do EMP (Ensino Médio Politécnico), já que sendo implantado em uma gestão de governo em que o partido não teve continuidade nas eleições de 2015, por se tratar de um Plano de Governo e não um Plano de Estado, não teve prosseguimento com o novo gestor” (KLUG, 2016, p. 118).

Complementando, observamos no texto de T14 a defesa de que, “[...] as relações entre os campos e agentes, nesse período, era provocativo e contraditório” (CRUZ, 2016, p.122). Ainda, em T13, o autor aponta também, ao processo de implementação do EM no RS, referindo-se ao Seminário Integrado (SI), “SI, acabam tencionando outras formas de realização do currículo escolar e criam assim espaços de disputa entre concepções e práticas no interior da escola” (KLUG, 2016, p. 118). Em T14, a autora “[...] destaca o desconhecimento das finalidades e proposições do ProEMI por parte de alguns professores dificultarem a compreensão da dinâmica dessa nova política no contexto das escolas públicas, fato que gerou resistência por parte de alguns” (CRUZ 2016, p. 122), e, continua afirmando que “[...]os próprios documentos oficiais que defendem o currículo integrado induzem à desconfianças na possibilidade de articulação entre disciplinas para configurar áreas do conhecimento tais como as propostas nos PCNEM” (CRUZ, 2016, p. 122). Também relacionado à política do EM Politécnico realizado no RS, em T15, a autora afirma que “[...]documentos oficiais sofrem diversas e, por vezes, geram apatias, resistências e/ou adaptações a partir do entendimento de cada Professor, do grau de convencimento de tal orientação e, mesmo das condições concretas disponibilizadas para a execução destas” (PIRES, 2016, p.152).

Como aspecto recorrente presente nos estudos analisados, citamos a categoria que abarca os trabalhos que defendem que as políticas *reforçam um ensino dicotomizado*. São quatro trabalhos que evidenciam tal perspectiva (T3, T5, T12, T19). Observamos, em T3, que a “[...] dicotomia do ensino médio, ou seja, o ensino intelectual ou propedêutico para a elite socioeconomicamente favorecida com vistas ao acesso à educação superior, enquanto a educação profissionalizante, atende os educandos das classes menos favorecidas” (MONTEIRO, 2010, p. 126). Ainda, destacamos, em T5, a problemática do ensino dicotomizado em relação à construção da identidade e autonomia dos alunos, para o autor “[...] retirar o Ensino Médio da condição de etapa intermediária entre o Ensino Fundamental e a Educação Superior, transformando-o em um momento específico da formação dos sujeitos que nele se encontram. Um momento da formação que também faça sentido para a vida presente e não somente para o futuro dos jovens no Brasil (SILVA, H.M., 2013, p. 202). Destacamos, em T12, em relação ao trabalho como princípio educativo, no texto, o autor afirma que “[...] as mudanças ocorridas no âmbito curricular não são suficientes para fornecer aos jovens condições de escolha [...]” (DIAS, 2016, p. 85). Visão esta que se complementa com o pensamento em T19, ao afirmar que “[...] os jovens ainda não encontram sentido no saber escolar e reclamam do contexto do Ensino Médio” (SILVA, G. 2018, p.175).

No tocante à perspectiva de que a política do EM no Brasil reforça um ensino dicotomizado, acenamos que grande parte dos Professores reconhecem essa etapa como conclusão da EB e, com isso, entendem que os estudantes deverão sair preparados para o mercado de trabalho, já outros Professores investem no ensino propedêutico, proporcionando condições para que os estudantes ingressem no ensino superior. Essa dubiedade de compreensões pelos Professores é destacada 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).

Recentemente, com o processo de democratização da educação, os jovens de setores populares passaram a ser o grande público do EM. A sua maioria chega à escola sem incentivos pessoais e familiares, e sem reconhecer sua legitimidade ou utilidade social dos diplomas, não encontrando, na maioria das vezes, sentido nos conteúdos ensinados, no papel do conhecimento e na garantia de expansão do seu capital cultural. Trata-se de uma geração de jovens que depende do trabalho para viver, mas para a qual a escola ainda não se preparou para recebê-la e ajudá-la no seu desenvolvimento (KUENZER, 2009).

Também se confirma em Krawczyk (2009) a proximidade de um novo ciclo de vida fica mais evidente, e os alunos se confrontam com um universo de possibilidades bastante frustrante: o ingresso à universidade não se configura como uma possibilidade para a maioria dos estudantes e o desejo de trabalhar e/ou melhorar a vida profissional também se torna uma experiência muito difícil de ser concretizada.

Identificamos três trabalhos (T7, T11, T21) que evidenciam a categoria que as políticas *representam interesses econômicos e exigências do mercado*. Destacamos, em T7, a “[...] existência de todo um histórico de intromissão da economia de mercado no sistema educacional brasileiro” (CARMO 2014, p.249). Ainda, ressaltamos, em T11, a defesa do autor de que o EM no Brasil, “[...] forma uma mentalidade juvenil empresarial, que visa o empreendedorismo como a melhor forma de ter um futuro promissor” (NASCIMENTO, A.C. 2016, p.147). O que se confirma em T21, ao propor a “[...] necessidade de se adequar o Ensino Médio às imposições do capitalismo global para que os países pudessem competir nesse mercado” (SILVA, F. 2019, p. 100).

Os aspectos que marcam os discursos acerca da prevalência de interesses econômicos e exigências do mercado, apresentados pelos autores dos trabalhos, vão ao encontro do que afirmam Mesquita e Lelis (2015). Segundo as autoras, 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).

Lopes (2004) reforça a ideia da influência de interesses econômicos nos processos de construção e políticas curriculares no Brasil. Segundo a autora, “prevalece apenas o valor de troca da educação: a educação e o conhecimento importam apenas quando podem gerar vantagens econômicas” (LOPES, 2004, p. 117).

Em dois trabalhos (T18, T22), acenamos aspectos que indicam a categoria de que as políticas *promovem práticas inovadoras na escola*. Conforme mencionado em T18 “[...] à interação entre as diversas disciplinas e a diversidade de realização de práticas pedagógicas” (TAVARES 2018, p.118). E, também, no trabalho de T22, ao afirmar que, [...] projetos e oficinas em salas multisseriadas, para que estudantes, de todos os anos do Ensino Médio, estejam trabalhando colaborativamente, em uma mesma oficina ou projeto, proporcionando senso de participação e união de forma a atentar para o interesse da escola e da comunidade e não apenas de uma turma ou classe (DINIZ, 2019, p.99).

Neste sentido, entendemos que a educação produzida nas escolas deveria buscar desenvolver além dos conteúdos formais, estratégias que permitam ao aluno ser protagonista, emitir sua opinião, contestar ou concordar 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).

Ainda, destacamos dois trabalhos (T8, T20) indicados na categoria *bem avaliada, porém com implicações para o contexto*. Conforme apresentado em T8, a política “[...] disseminou nas escolas a perspectiva de mudança, inovação no cotidiano escolar” (NARDOTO, 2015, p.130). Mas a autora complementa, a partir de entrevistas realizadas com técnicas administrativas, ligadas à gerência do EM que houve “[...] problema em relação à falta de empenho tanto de algumas superintendências para fomentar a adesão do programa nas escolas, quanto das equipes pedagógicas escolares para tocar o programa implementado” (NARDOTO, 2015, p.93). Sob essa compreensão, destacamos o que afirma a autora de T20, para ela “[...] é perceptível que esses sujeitos veem na escola possibilidades para o sucesso no seu desenvolvimento [...]” (SANTOS, 2018, p. 138). Porém, segundo a autora, há implicações quanto à implantação da política de novo EM das Escolas de Tempo Integral (ETI), conforme destaca “[...] as condições de implantação da ETI não têm de fato alcançado os índices necessários para uma educação integral do sujeito e necessita de uma reformulação [...]” (SANTOS, 2018, p. 138).

Dessa forma, percebemos, por meio dos trabalhos analisados, que há aspectos positivos no que tange aos processos de construção de políticas curriculares no Brasil, mas ainda identificamos reflexões que incitam aspectos a serem melhorados. Essa ideia é reforçada por Moraes, Pillotto e Voigt (2017), ao mencionar que toda mudança nos rumos da política educacional pode trazer transtornos, seja por parte dos atores envolvidos, seja pela sua construção.

Sobre a reflexão das políticas e suas possibilidades, Mainardes (2007, p. 50) infere: “[...] os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação de políticas [...]”. Compreendemos, assim, que os docentes participam ativamente na construção da política educacional em contexto escolar, a partir de ideias ou estratégias que muitas vezes não surgiram por quem escreveu o texto sobre a política educacional.

2.5 CONCLUSÃO

No presente estudo buscamos realizar um mapeamento na literatura acadêmica acerca da temática: políticas públicas educacionais curriculares para o EM no Brasil. Para tanto, realizamos uma revisão bibliográfica, em que analisamos nove teses e treze dissertações. Nos aspectos relacionados às especificidades das pesquisas no que se refere ao objeto de estudo e à metodologia utilizada, identificamos 16 pesquisas com estudos de políticas educacionais curriculares específicas, voltadas aos contextos em que o processo de construção é efetivado.

A análise de conteúdo possibilitou identificarmos cinco categorias que emergiram da leitura dos trabalhos, sendo elas: 1) contradições entre o que é realizado e o que está escrito, 2) reforçam um ensino dicotomizado, 3) representam interesses econômicos e exigências do mercado, 4) promove práticas inovadoras na escola, e 5) a política é bem avaliada, porém com implicações para o contexto.

As teses e dissertações analisadas neste estudo indicam que as políticas educacionais curriculares para o EM no Brasil apresentam distintas reflexões oriundas de estudos acadêmicos, que abarcam perspectivas de desafios a serem superados no processo de construção e, também, perspectivas de possibilidades, que acenam para a inovação no ensino.

Entendemos, com o estudo, que os discursos podem contribuir para fortalecer o debate sobre as políticas para o EM e, conforme proposto por Mainardes e Tello (2011, p. 155), “contribuir para a ideia de que as políticas deveriam ser entendidas como processo e produto que envolvem”. Para tanto, são necessárias medidas que reflitam sobre a política educacional para o EM no Brasil no que tange desde a implantação até a execução, para que a ação individual

de cada sujeito possa somar, compondo um todo, em benefício dos jovens, principalmente sendo estes sujeitos de direitos de educação com qualidade.

2.6 REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J.M.L; AGUIAR, M.A. Políticas de educação: concepções e programas. In: WITTMANN, Lauro Carlos & GRACINDO, Regina Vinhais. **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil (1991-1997)**. Brasília: ANPAE; Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p. 89 -108.

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

BENTES. H.V. **Concepção e prática do Ensino Médio Integrado**: a percepção dos professores da ETF- Palmas - Tocantins. 2009. 138f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2009.

CARMO, R. **Políticas educacionais no Ensino Médio e seus efeitos sobre o trabalho docente no estado de Goiás**. 2014. 270p. Dissertação. (Mestrado em Sociologia)-Programa de Pós- Graduação em Sociologia, Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

CORREIA, W.R. **Programa Ensino Médio Inovador**: a recontextualização curricular do ensino de Ciências da Natureza e Matemática. 2014. 130f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

CRUZ, A.C. **Educação em Ciências e Matemática no Ensino Médio Inovador**: uma análise sobre integração curricular.2016. 135f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

DELANOGARI, F.N; LEITE, F.A. A reestruturação curricular do ensino médio no Rio Grande do Sul: perspectivas e desafios. **Ensino & Pesquisa**, v. 16, n. 1, 2018.

DIAS, C.M. **O trabalho como princípio educativo**: uma análise do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) nas escolas públicas de Sorocaba-SP. 2016. 115f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2016.

DINIZ, V.F. **O programa Ensino Médio Inovador- ProEMI**: uma proposta de avaliação. 2019. 158f. Dissertação. (Mestrado em Gestão de Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2019.

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

KLUG, A.Q. **Ensino Médio Politécnico e a produção dos espaços da educação**: a recontextualização da proposta em quatro escolas de Pelotas-RS. 2016. 143f. Dissertação.

(Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

KRAWCZYK, N. **O Ensino Médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C.J. Flexibilizar para quê? Meias verdade da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

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

_____. **Ensino Médio, construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2009.

LARA, G.J. ... **A gente não quer só comida...** estudo da representação dos estudantes sobre o Ensino Médio Inovador. 2013. 212f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

LEITE, F.A; PETRY, D.R. 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.

_____. Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, 2005.

LOPES, A.C. Relações Macro/Micro nas pesquisas em Currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 619-635, 2006.

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

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J.; TELLO, M.S.F. **Análise de políticas: fundamento e principais debates teórico-metodológicos**. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, p. 143-172, 2011.

MELO, M.A. **Estado, governo e políticas públicas**. In: MICELI, Sérgio (Org.). **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995): ciência política**. São Paulo: Sumaré, p. 59-99, 1999.

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.

MONTEIRO, C.F. **Avaliação do Ensino Médio no estado do Ceará: configurações, tendências políticas, demandas e efetivação das diretrizes curriculares nacionais: 2000-2008**.

2010. 161f. (Tese de Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

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.

NARDOTO, C.S **Programa Ensino Médio Inovador no Espírito Santo: perspectivas de mudança ou continuidade nas políticas do Ensino Médio.**2015. 160f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

NASCIMENTO, A.W.S. **Política de Ensino Médio, formação e prática social: o caso do município de Abaetetuba – PA.** 2015. 289 f. (Tese Doutorado) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

NASCIMENTO, A.C.V. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (2008 a 2014): crítica à concepção empresarial em escolas de educação profissional Cearense.** 2016. 183f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

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

PIRES, I.G. **O Ensino Médio Politécnico no RS: regulação institucional e o posicionamento docente.** 2016.177f. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

SANTOS, M.L.P.D. **Educação em tempo integral em uma escola pública de Ensino Médio em Goiás: um estudo de caso.** 2018. 156f. (Tese de Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2018.

SILVA, H.M.S. **Juventude e debate político no processo de reestruturação do Ensino Médio Brasileiro.** 2013. 216f. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2013.

SILVA, G.M.S. **Ensino Médio no papel: educação, juventudes e políticas educacionais.** 2018. 187f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, São Paulo, São Paulo, 2018.

SILVA, F.P.C. **A reforma do Ensino Médio no governo Michel Temer (2016 – 2018).** 2019. 115f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2019.

TAVARES, A.C.P. **Os trabalhadores docentes e suas traduções do ProEMI no Espírito Santo.** 2018. 170f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

ZAMBON, L.B. Organização e desenvolvimento do trabalho escolar no contexto de implementação da proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio da SEDUC/RS. 2015. 359f. (Tese de Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

3 COMPREENSÕES ACERCA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL A PARTIR DE UM ESTUDO HISTÓRICO

RESUMO

Desde o século passado até a atualidade, o sistema de ensino no Brasil passou por diversas modificações em sua estrutura e organização, em que diversas reformas foram realizadas com objetivos distintos, fossem eles políticos, sociais ou econômicos. Sob a alegação de melhorar o desempenho dos estudantes do Ensino Médio (EM) do Brasil, foi sancionada, em fevereiro de 2017, a Lei 13.415, denominada Novo EM. O presente estudo objetiva identificar aspectos históricos que contribuíram para caracterizar a identidade do EM no Brasil. Trata-se de um estudo qualitativo historiográfico, utilizando informações desde a Reforma Francisco Campos (1931) até a legislação atual, que propõe o Novo EM. Destaca-se que o EM brasileiro caracteriza-se, desde um ensino que se restringia à elite governante do país, passando por uma perspectiva de formação profissional técnica até a busca por uma flexibilização curricular. Indica-se que os interesses governamentais prevalecem quanto à formação no EM brasileiro, podendo contribuir para desqualificar o desenvolvimento integral do cidadão, como também, em relação a atual reforma não é possível afirmar se resolverá ou não os problemas do EM, se terá êxito ou fracassará.

Palavras-Chave: Documentos Curriculares. Formação integral. Profissional. Dualidade.

ABSTRACT

From the last century until today, the education system in Brazil has undergone several changes in its structure and organization, in which several reforms were carried out with different objectives, whether political, social or economic. Alleging to improve the performance of high school students in Brazil, in February 2017, Law 13,415, called New EM, was enacted. This study aims to identify historical aspects that contributed to characterize the identity of MS in Brazil. This is a qualitative historiographical study, using information from the Francisco Campos Reform (1931) to the current legislation, which proposes the New EM. It is noteworthy that the Brazilian MS is characterized, from teaching that was restricted to the country's ruling elite, passing through a perspective of technical professional training to the search for a more flexible curriculum. It is indicated that government interests prevail regarding training in Brazilian MS, which may contribute to disqualify the integral development of the citizen, as

well as, in relation to the current reform, it is not possible to say whether or not it will solve the problems of MS, whether it will be successful or will fail.

Keywords: Curriculum Documents. Integral Training. Professional. Duality.

3.1 INTRODUÇÃO

Com o objetivo de identificar aspectos históricos, que contribuíram para caracterizar a identidade do EM no Brasil, realizamos o presente estudo em que apresentamos uma discussão acerca de documentos brasileiros que tratam da temática. Partimos da compreensão que o olhar histórico tem a função de construir, a partir do presente uma visão sobre o passado caracterizada como uma investigação interpretativa. Considerando a importância histórica na compreensão dos aspectos da atualidade, entendemos que a discussão proposta é necessária frente à implantação de novas perspectivas para o EM brasileiro por meio da Lei 13.415/2017 que trata do Novo EM.

Com essa nova realidade de EM sendo implementada no Brasil, ressaltamos que pesquisar e refletir acerca de políticas educacionais é urgente e desafiador, pois, na medida em que vivenciamos diferentes contextos escolares, suscitam inquietações acerca de compreensões subjetivas de currículo. Ainda, destacamos que os estudos são recentes e, com isso, escassos no que se refere às compreensões acerca desta nova política educacional.

No que se refere às políticas educacionais, para Azevedo e Aguiar (2001), elas correspondem a um campo da educação, porém, ainda não está consolidado em termos de referências analíticas e metodológicas consistentes, acarretando indefinições epistêmicas, resultante da crise de paradigmas que afeta as ciências sociais e humanas na contemporaneidade. Tal crise é decorrente das mudanças estruturais que perpassam as sociedades, afetando assim, os próprios processos de interpretação da realidade social.

Também, a política educacional é tratada na qualidade de componente do conjunto de políticas públicas e, portanto, entendida como expressão da ação do Estado, materializada em programas e projetos educacionais, “que se encarrega, em última instância, de fazer emergir múltiplos objetos em que se transmuda a sua temática e dos quais vão se ocupar os pesquisadores que para esse campo de pesquisa convergem” (AZEVEDO; AGUIAR, 2001, p. 50).

Nas últimas décadas, as discussões sobre o EM têm se destacado, principalmente, pelo fato deste nível de ensino apresentar os piores índices educacionais no Brasil. Nesse sentido, ao longo da história da EB brasileira, várias propostas de alteração curricular foram realizadas

buscando, sempre, proporcionar uma formação mais qualificada para os estudantes nessa fase. Dessa forma, entendemos a importância em empreender um estudo que resgate historicamente aspectos referentes às políticas públicas para o EM no Brasil.

Se por muitos anos finalizar a última etapa da EB era uma perspectiva restrita às camadas privilegiadas da população, nos últimos anos essa realidade se transformou, 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).

Podemos destacar que, dentre os diversos desafios apontados para o EM, ganha destaque a necessária ampliação da oferta, a evasão escolar, a diminuição das taxas de abandono e reprovação, a qualidade e, com isso, a busca por uma definição de uma identidade mais clara para essa etapa de ensino.

Assim, entendemos que o Brasil, como os demais países da América Latina, está empenhado em promover reformas na área educacional que permitam superar o quadro de extrema desvantagem em relação aos índices de escolarização e de nível de conhecimento que apresentam os países desenvolvidos. Em relação ao EM, as propostas de reforma se pautam nas constatações sobre as mudanças no conhecimento e seus desdobramentos, no que se refere à produção e às relações sociais de modo geral.

Diante do processo de desenvolvimento em que se encontra o Brasil, é de fácil compreensão o interesse e a necessidade de refletir sobre este tema, pois “tanto nos países desenvolvidos quanto nos que lutam para superar o subdesenvolvimento, a expansão do ensino médio pode ser um poderoso fator de formação para a cidadania e de qualificação profissional” (DARLI; MENEGHEL, 2009, p. 6).

Metodologicamente, o presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, segundo Lüdke e André (2001). A realização de uma abordagem histórica marca nosso interesse em analisar as formas como a questão de temporalidade/historicidade constituem a identidade do EM brasileiro hoje proposto pela legislação. Sendo que foram utilizados, para efeitos de estudo, documentos legais, como decretos e leis referentes à temática.

Assim, a discussão apresentada objetiva identificar aspectos históricos que contribuíram para caracterizar a identidade do EM no Brasil.

3.2 O PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Tratar de aspectos históricos acerca de uma determinada temática, tanto em estudos acadêmicos, quanto por meio de decretos e leis, possibilita adentrar em aspectos epistemológicos relacionados a compreensões acerca das intenções que marcam a identidade do tema abordado. Nesse sentido, realizamos um levantamento histórico, buscando caracterizar o EM ao longo da história da educação brasileira.

Para tanto, tomamos como objeto de investigação documentos que regem a legislação brasileira no que se refere ao sistema de ensino voltado para a Educação Básica (EB). O ponto de partida do estudo foi a Reforma Francisco Campos (1931), tendo em vista que trata do primeiro documento realizado no Brasil que busca organizar o ensino secundário. Também fizeram parte do estudo as Leis de diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN- (1961, 1971 e 1996), a Constituição Federal de 1988, decretos relacionados a esta etapa de ensino (Decreto nº 2. 208/1997- Educação Profissional e Decreto 5.154- EM Integrado); EM Inovador - ProEMI-2009 e a Lei 13.415/2017 que institui o Novo EM. Assim, delineamos um debate em torno da construção da identidade e função do EM, enquanto parte do sistema de ensino a partir de suas reformas e respectivas alterações.

A Reforma Francisco Campos (1931) buscou organizar o ensino secundário em dois ciclos: Fundamental com duração de 5 anos (o que depois chamou-se de ginásio) e o Complementar (com duração de 2 anos). O curso complementar (pré-curso superior desejado – pré-médico, pré-jurídico, pré-politécnico), destinados aos que concluíam o 5º ano, tinha intenção de preparar os estudantes para o ingresso ao nível superior desejado. Tanto que esses cursos eram realizados nas escolas de nível superior (CORSO; SOARES, 2014).

A denominada Reforma Francisco Campos marcou a construção de uma nova estrutura no conjunto educacional brasileiro. Essa reforma teve ênfase na modernização do ensino secundário e conferiu organicidade à cultura escolar deste nível (DALLABRIDA, 2009, p. 185). As principais medidas implantadas foram o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um sistema de avaliação discente, bem como a reestruturação do sistema de inspeção federal.

Com a referida reforma, o ensino secundário passa de cinco para sete anos de duração. Segundo o Decreto 19.890 de 18 de abril de 1931, citado por Dallabrida (2009) também passa a ser organizado em dois ciclos:

O primeiro ciclo, chamado “fundamental”, com um período de cinco anos, era um curso comum a todos os estudantes secundaristas e conferia formação geral. A segunda fase do ensino secundário, o “ciclo complementar”, formado por dois anos,

era propedêutico para o curso superior e apresentava um leque de três opções: ‘para os candidatos à matrícula no curso jurídico’, ‘para os candidatos nos cursos de medicina, farmácia e odontologia’ e ‘para os candidatos nos cursos de engenharia ou de arquitetura’ (DALLABRIDA, 2009, p. 186, grifos do autor).

Mencionamos Santos (2010), quando enfatiza que o ensino médio se estrutura, definitivamente, como curso de estudos regulares com a Reforma Gustavo Capanema, em 1942. Nesse período surgem os cursos colegiais divididos entre científico e clássico, com duração de três anos.

No caso do ensino técnico-profissionalizante, embora a demanda econômica por ele fosse maior, ainda era relativamente desprezado pelas classes média e alta, que almejavam o ensino superior. Isso também ocorria porque quem fizesse o técnico não poderia prestar exames para o superior; para isso era necessário o ensino secundário integral. Ou seja: aqueles que se voltavam para a formação técnica eram os mais carentes, que buscavam oportunidade de trabalho, e, por essa “escolha”, praticamente encerravam as possibilidades de um curso universitário posterior (SANTOS, 2010).

Como resultado de um novo panorama sócio econômico, devido ao surto industrial ocorrido no Brasil na década de 1920, o estilo de vida do brasileiro se modificou. E no que se refere à educação, verificou-se um desajuste funcional do ensino secundário em relação à realidade social apresentada. Nesse período, a evasão escolar se mostrou muito grande. Menos de 10% dos alunos que buscavam o ensino secundário em 1945 ingressavam na educação superior.

Assim, destacamos, como consequência mais direta desse período de reforma para a construção de uma identidade do EM brasileiro no período, a formalização de um ensino secundário excludente e elitizado. A ideia de educação defendida era a de um ensino para a formação de uma elite pensante, que levasse adiante o progresso econômico do país.

3.2.1 Ensino Médio nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Com o final da ditadura do Estado Novo, o Brasil teve o governo de Café Filho. Nessa época da história do Brasil a educação buscava por uma LDB, que somente foi sancionada em 1961, como Lei nº 4.024, sendo, então, a primeira LDB. No documento da LDB a educação de grau médio destinava-se à formação de adolescentes e estabelecia que o curso secundário teria o mesmo plano de igualdade dos cursos técnicos e dos pedagógicos (SANTOS, 2010).

A LDB/61 está subordinada à Constituição de 1946, a primeira a estabelecer a responsabilidade da União em legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (art. 5º,

item XV, letra d). Desta maneira, a legislação organiza os níveis educacionais em: educação pré-primária para crianças até sete anos; ensino primário, de caráter obrigatório, a partir dos sete anos, tendo duração mínima de quatro anos. E, em seguida, a educação de grau médio. O ensino médio era subdividido em dois ciclos: o ginásial, que compreende o atual ensino fundamental; e o colegial, que corresponde ao atual ensino médio. Os dois ciclos apresentam ainda a ramificação em três tipos de cursos: o secundário, também denominado científico; o técnico, que poderia ser desmembrado em outros três cursos: industrial, agrícola e comercial; e, ainda, os de formação do magistério para o ensino primário e médio (LARA, 2013).

Segundo Lara (2013), ficou estabelecido que o ensino de grau médio teria como período mínimo de trabalho escolar de cento e oitenta dias de ano letivo de trabalho efetivo, excetuando o período reservado para provas e exames; vinte e quatro horas semanais de aula para o ensino de disciplinas e práticas educativas. Também era obrigatório o cumprimento do programa dentro do prazo para os trabalhos escolares, bem como a educação moral e cívica do educando, e oferecimento de atividades complementares de iniciação artística e a instituição da orientação educativa e vocacional em cooperação com a família. A frequência era obrigatória, e apenas seria permitida a realização dos exames finais, em primeira época, o aluno que havia comparecido, no mínimo, a 75% das aulas dadas.

Essa legislação apresentou pequenos avanços e alguns retrocessos, segundo Romanelli (1978), o avanço mais significativo foi em relação ao currículo, pois este deixou de ser fixo e rígido, como era verificado nas determinações anteriores. O progresso aconteceu mais em relação à legislação, ou seja, na prática, as escolas continuaram fazendo o que já faziam, com os recursos materiais e humanos que já tinham, e que, em essência, não mudaram. No ensino secundário, a situação era outra, pois o quadro de variações de currículos admissíveis era mais amplo: admitiam-se quatro modelos de currículos, entre o científico e técnico, além da formação de Professores para o magistério.

Convém mencionar também, a diminuição no número de disciplinas ao longo do curso secundário, especialmente, na terceira série do ciclo colegial, pois no ciclo ginásial a lei previa nove disciplinas. Nas duas primeiras séries do ensino colegial, a previsão era de oito disciplinas, além das práticas educativas, sendo optativas apenas uma ou duas. A terceira série do ciclo colegial era o que apresentava caráter mais propedêutico com o objetivo de preparar o estudante para o curso superior (LARA, 2013).

Assim, podemos destacar a importância da LDB/61, como sendo a primeira, que posteriormente, serviu de modelo para as demais. Apesar de ter permitido a equivalência entre

os ramos do ensino, manteve a problemática da dualidade quando afirma que o EM seria ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial.

Com o golpe Militar em 1964, sob a justificativa de segurança nacional, tem início um período de limitação e até mesmo de exclusão do estado de direito. Há uma profunda reforma da educação básica promovida pela Lei nº 5.692/71- Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus. O ensino é visto como instrumentalização para o trabalho e uma forma de controle ideológico. Criou-se a generalização do ensino profissionalizante no nível médio ou 2º grau. Era uma forma de criar mão-de-obra especializada e qualificada para atender ao chamado “milagre econômico”. Entretanto, essa organização escolar limitava-se às escolas públicas, isto que as escolas particulares continuavam com os currículos propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes, visando o atendimento do público proveniente das elites (SANTOS, 2010).

Ainda, segundo Kuenzer (1988), além do objetivo econômico de maximização da produção e redistribuição da renda, como consequência da qualificação, a educação passou a ser considerada como fator de desenvolvimento da consciência política. “Assim concebida, a educação seria fator de crescimento econômico e de segurança, à medida que impediria a eclosão de antagonismos decorrentes do modelo adotado” (KUENZER, 1988, p. 43).

Da mesma forma, a ideia de qualificação pensada foi a de nível secundário, pois a reforma de 2º grau foi planejada para dispersar a demanda pelo ensino superior com a educação profissionalizante, e, assim, continuar selecionando apenas os mais capazes para a Universidade, enquanto dava ocupação aos menos capazes (ROMANELLI, 1978).

Conforme Lara (2013), a política educacional adotada após 1964 buscava atender quantitativamente à demanda social por educação. No entanto, a crise econômica do início da década de 60, levou a uma situação de contenção de gastos, de modo que a expansão do ensino poderia comprometer a política econômica do Governo. O crescimento na área educacional ocorreu, mas com limitações, e, ao final das contas, não atendeu às demandas, o que gerou o agravamento da crise. Foi nesta conjuntura de crise que o governo encontrou a justificativa perfeita para o estabelecimento dos acordos assinados entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e as Agências Internacionais. Como afirma Romanelli (1978):

O aspecto mais relevante desses acordos consiste no fato de todos eles se valerem da crise existente no sistema educacional como pretexto para “justificar” a necessidade de cooperação. Na verdade, a crise, em si, não era a condição básica para esses programas de cooperação, mas sim, segundo o que podemos perceber, a necessidade de se anteciparem projetos de reformas que “preparassem” o sistema educacional para contribuir ou atuar mais eficazmente, na fase de retomada da expansão, já então prevista pelo setor externo, dadas as condições de viabilidade criadas pelo setor interno. (...) O momento era propício para essa intervenção, porque estavam asseguradas as pré-condições políticas e econômicas da retomada da expansão e

havia, para tanto, uma condição objetiva “justificando-a”. (grifos da autora) (ROMANELLI, 1978, p. 209).

Destacamos, também, Kuenzer (1988), ao indicar que, além do objetivo econômico de maximização da produção e redistribuição da renda, como consequência da qualificação, a educação passou a ser considerada como fator de desenvolvimento da consciência política. “Assim concebida, a educação seria fator de crescimento econômico e de segurança, à medida que impediria a eclosão de antagonismos decorrentes do modelo adotado.” (KUENZER, 1988, p. 43).

A Lei 5.692/71, modificou sensivelmente a estrutura do ensino, fixando, por exemplo, a obrigatoriedade escolar para oito anos, na faixa etária que vai dos 7 aos 14 anos. Este fator foi importante, pois levou o Estado a assumir a educação como sua responsabilidade. Mas como tornar obrigatório, sem antes estender o acesso a todas as camadas sociais? A mudança na estrutura ocorreu em dois planos. No plano vertical, a ampliação da obrigatoriedade do ensino acarretou a unificação entre o nível primário e o ginásial. Desta forma, eliminaram-se os exames de admissão que existiam entre esses dois níveis, e que representava o primeiro instrumento de segregação educacional do sistema de ensino. No plano horizontal, a modificação ocorreu na tentativa de eliminação do dualismo entre a escola secundária ou propedêutica e a escola técnica (LARA, 2013).

Entendemos que a Lei 5.692/71 apresentou alguns avanços, como, por exemplo, teve-se a integração geral do sistema escolar desde o 1º grau até o ensino superior, como também a obrigatoriedade do EM, além da eliminação de parte do esquema seletivo das escolas.

Dando continuidade a essa perspectiva histórica, destacamos que a história do EM é marcada pelo conflito, pois na Constituinte formada para elaboração da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), as forças de coalizão interessadas nos assuntos relativos à educação também divergiam na tentativa de fazer valer interesses próprios. Com o processo de redemocratização do país, nos finais dos anos 1980 e início de 1990, ocorreu a promulgação da Constituição Federal de 1988. O direito à Educação é apresentado no artigo 205, “visando o pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho “(BRASIL, 1988).

Na educação, teve-se a aprovação de uma nova LDBEN, a lei nº 9.394/1996, ficando organizada da seguinte forma: ensino infantil (creches e a antiga pré-escola), fundamental (antigas 1ª a 8ª séries), médio (antigo segundo grau), profissionalizante e superior. Para o Ensino Médio, é dada a nova identidade de etapa final à educação básica e a função principal é

consolidar a formação geral do educando, oferecendo-lhe uma formação ética e autonomia intelectual (BRASIL, 1996).

Segundo Zibas (2005), o projeto aprovado, e que deu origem à Lei 9.394/1996, foi suficientemente pensado de forma vaga e ambígua para dar espaço a legislações complementares e decretos, tornando a educação um campo aberto para a execução de interesses políticos de grupos específicos.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998, o ensino deixa de ser centrado unicamente no conhecimento e passa a ser orientado pela construção de competências e habilidades articuladas nas áreas de representação e comunicação, investigação e compreensão, e contextualização sociocultural, tendo como eixos norteadores a interdisciplinaridade e a própria contextualização. Para facilitar o trabalho em uma perspectiva interdisciplinar, as disciplinas que tinham objetos de ensino comuns foram agrupadas em três áreas de conhecimento e suas respectivas tecnologias: Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas (BRASIL, 1999).

Contudo, esta última etapa da EB, passou a ser obrigatória e oferecida gratuitamente pelas escolas públicas, sendo que a sua gestão ficou a cargo dos governos estaduais. Nesse período, foi proposto, segundo Nascimento (2007),

[...] uma nova formulação curricular incluindo competência básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos coerentes com os princípios pedagógicos de identidade, diversidade e autonomia, e também os princípios de interdisciplinaridade e contextualização, adotados como estruturadores do currículo do Ensino Médio (NASCIMENTO, 2007, p.85).

Sendo assim, A LDB de 1996 veio para substituir sua versão anterior, de 1971, e ampliar os direitos educacionais, a autonomia de ação das redes públicas, das escolas e dos professores e deixar mais claras as atribuições do trabalho docente, com a inclusão de horas de estudo pedagógico.

3.2.2 Do Ensino Médio Integrado ao Novo Ensino Médio

Surgiu em 1997, o decreto nº 2.208 que visava estimular o EM integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional. O EM Integrado, presente nas escolas técnicas até hoje, possibilita que o aluno frequente um curso com currículo planejado com os conhecimentos do EM básico e as competências da educação profissional.

A definição do Decreto nº 2.208/1997, conforme Santos (2007), esteve de acordo com o contexto dos anos 1990, ou seja, com a elevação da Educação Básica à condição de prioridade política para a inserção do país no mundo competitivo: globalizado e neoliberal. Assim sendo,

a relação estabelecida entre educação e trabalho, no contexto da globalização neoliberal no Brasil, é de que a educação é o meio de capacitar pessoas para fortalecer o mercado de trabalho, de preferência, com uma qualificação aligeirada.

A ideia de revogar o Decreto nº 2.208/1997 e substituí-lo por outro ganhou força porque, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 31), só a revogação do Decreto nº 2.208/1997 “não garantiria a implementação da nova concepção de ensino médio e educação profissional e tecnológica”.

Então, em 2004, a partir do decreto 5.154, surge o EM Integrado, visando uma educação humana integral, se estruturavam tendo o trabalho como princípio educativo, fundamentado no conceito de formação politécnica, vinculada a um eixo de organização curricular integrado, compreendendo o trabalho, a ciência e a cultura (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

A história do EM demarca o enfrentamento da tensão nas bases materiais de produção, bem como os limites e possibilidades de superação que serão consideradas no decorrer da história, portanto a sua compreensão está intrinsecamente ligada a história do ensino profissional (KUENZER, 2002).

Conforme Ciavatta (2005), o desafio de se construir uma proposta de formação integral, que seja congruente entre a prática pedagógica e a formação sócio-política do sujeito, requer que ele seja concebido como um ser histórico-social concreto, capaz de conhecer e reconhecer a realidade que o cerca, e ao mesmo tempo, transformá-la de acordo com as suas necessidades.

Então, surgiu uma nova possibilidade de concepção de EM, a partir da articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o EM propedêutico na modalidade integrada.

Em 2009 é lançado o ProEMI, programa que foi instituído pela Portaria Ministerial nº 971/2009 e, embora sem caráter obrigatório, estabeleceu a progressão da carga horária de 2400 para 3000h, fundamentada nos princípios da educação humana integral e politécnica (JAKIMIU; SILVA, 2016).

No campo da garantia (limitada) de direitos à educação, em 2009, regulamentou-se a obrigatoriedade do ensino para a faixa etária de 4 a 17 anos, mediante a promulgação da Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009 (BRASIL, 2009b).

O ProEMI estabeleceu princípios, onde o trabalho, as ciências, e as tecnologias são considerados princípios educativos no EM. Os novos meios de produção, os conhecimentos produzidos e sistematizados devem ser adequados ao novo contexto social. A cultura é entendida como uma criação da sociedade a partir de valores, normas de conduta, conceitos de ética e de estética da sociedade dentro de um contexto (BRASIL, 2009).

Segundo Tavares (2018), o ProEMI também propôs o estímulo às novas formas de organização das disciplinas, articulada a atividades integradoras, partindo das inter-relações existentes entre os eixos que constituem o ensino médio que são: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. O Ensino Médio deveria oferecer base aos estudantes para aprenderem a concepção de produção, manutenção e transformação de bens e serviços, o processo histórico da produção científica e tecnológica, o desenvolvimento e a apropriação social desses conhecimentos que interferem nas condições naturais da vida, ampliando suas capacidades, potencialidades e sentidos.

Destacamos então, que o ProEMI foi pautado pela necessidade de proporcionar aos estudantes, situações de aprendizado significativas, com currículo mais dinâmico, aproximando a escola dos interesses e da cultura dos jovens, proporcionando uma formação integral para atender as expectativas e as demandas da sociedade contemporânea.

Então, buscar a ressignificação da escola pública implica reconhecer a necessidade de constantes mudanças e a certeza de que as práticas pedagógicas devem ser revistas, questionadas e reajustadas sempre que necessário.

Segundo Negrão (2020), o Ensino Médio, inserido em um cenário de disputas no campo das políticas públicas na contemporaneidade, vem sendo constituído como um território de lutas políticas e sociais, tanto no que diz respeito a sua finalidade quanto a distintos projetos de sociedade, intensificados a partir de 2016, mediante ações de caráter autoritário, consubstanciadas em reformas educacionais, justificadas pela pretensa urgência na contenção dos gastos em áreas sociais, com particular atenção à Educação Básica.

O processo de materialização da reforma do EM no Brasil, discutido de forma mais intensa na última década, se consolidou por meio da Lei Federal 13.415/2017. Porém, conforme Gonçalves (2017, p. 134), a reforma surpreendeu a todos, pois “foi por meio da Medida Provisória 746, publicada em 22 de setembro de 2016, que a sociedade brasileira tomou conhecimento das mudanças que estavam sendo pensadas para essa etapa da EB”.

Com isso, entendemos que, mesmo diante de um processo de reformulação do EM brasileiro extremamente necessário, o caminho traçado para a construção nas escolas teve um início conturbado, pois não reconhecemos as medidas provisórias como sustentação para mudanças educacionais tão significativas no Brasil (HABOWSKI; LEITE, 2021).

A Lei nº 13.415 foi sancionada pelo presidente Michel Temer, tornando a Reforma do EM algo concreto. Além das aprendizagens comuns e obrigatórias, definidas pela Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCCEM), os estudantes poderão escolher

se aprofundar naquilo que mais se relaciona com os seus interesses e talentos, são os itinerários formativos (BRASIL, 2017).

Com a implantação de um currículo flexível, composto por uma etapa geral com carga horária de 1.800 horas, que deve responder à BNCCEM, mais 1200 horas, distribuídas nos itinerários formativos a serem implantados de acordo com a disponibilidade orçamentária das unidades escolares e de sua infraestrutura (RIO GRANDE DO SUL, 2019).

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).

Quanto aos itinerários formativos, segundo a Lei 13.415/2017, o estudante poderá escolher qual o itinerário irá cursar, voltado as quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional. Importante destacar, que as redes têm autonomia para definir a escolha dos itinerários oferecidos, considerando suas particularidades e os anseios dos professores e estudantes (RIO GRANDE DO SUL, 2019).

Também, nesta nova proposta, torna-se obrigatório que o projeto de vida dos estudantes seja desenvolvido em todas as escolas. Ou seja, desenvolver habilidades de como ser cooperativo, saber defender suas ideias, entender as tecnologias, compreender, respeitar e analisar o mundo ao seu redor. Além disso, terá apoio para escolher os caminhos que irá seguir no próprio ensino médio e em seu futuro pessoal e profissional (BRASIL, 2017).

O Novo EM busca, entre os seus objetivos, promover o protagonismo do estudante, 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. Assim, voltamos nossos esforços às políticas para o EM no Brasil, visto que essa etapa de ensino tem passado por um processo de reestruturação curricular na EB ao longo dos últimos anos.

Na análise de Araújo (2018), a abrangência e o alcance das alterações realizadas pela reforma configuram uma profunda alteração não somente no EM, mas na Educação Básica nacional, com repercussões sobre suas finalidades, seu financiamento, sobre o trabalho pedagógico e o trabalho docente, além da organização curricular e do futuro profissional dos egressos dessa etapa de ensino.

Corroboramos Gonçalves (2005), ao mencionar que “A educação nunca é neutra nem apolítica, pois envolve interesses que extrapolam o âmbito escolar” (GONÇALVES, 2005, p.13). Ainda, segundo Moll (2017), a Lei nº 13.415/2017 reitera processos de seleção e exclusão escolar, marcas históricas do Ensino Médio brasileiro. Além disso, a referida Lei favorece mudanças na racionalidade organizacional do Ensino Médio, afetando a lógica da gestão do sistema de ensino e o trabalho na escola pública, uma vez que contribui para oferecer um tipo de educação integral falsa e mínima, ao se levar em consideração sua de “perspectiva tecnicista, de caráter regressivo que percorre toda a Lei” (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 38).

Contudo, identificamos, que existe uma disputa de projetos de educação e sociedade. Ao longo das décadas que se passaram, vários foram os caminhos percorridos e muitas políticas e legislações foram propostas e instituídas, porém ainda nos questionamos: teria essa etapa de ensino o papel de formar seus estudantes para o acesso ao ensino superior? Ou será que seria a formação para o mundo do trabalho? Esta indagação vem ao encontro do pensamento de Krawczyk (2011, p.755), quando afirma: “Na verdade o ensino médio nunca teve uma identidade muito clara, que não fosse o trampolim para a universidade ou a formação profissional”.

Enfim, essas dúvidas são colocadas ao longo de todas as reformas propostas pelos governantes para esta etapa de ensino. Tudo isso demonstra o quanto o EM é dotado de um conjunto de complexidades que vão da sua concepção às suas finalidades, permitindo-nos afirmar que essa etapa da EB necessita de muita atenção do poder público.

3.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo buscamos analisar o percurso histórico da política de EM no Brasil, desde a Reforma Francisco Campos (1931) até o Novo EM - lei 13.415/2017. Para tanto, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa em decretos e leis sobre a temática.

Durante muito tempo em nosso país a educação se apresentou como um elemento utilizado pelas classes dominantes para manter seus privilégios, conservar sua condição perante a sociedade. A retrospectiva nos permitiu compreender que muitas das reformas educacionais para o EM foram direcionadas para o atendimento às necessidades impostas pelo contexto econômico e muitas foram as discussões para a articulação da formação propedêutica com a formação profissional.

Entretanto, devido as várias reformas no EM brasileiro, podemos afirmar que esta etapa de ensino ainda sofre com o conjunto de problemas que foram se acumulando sem a devida resolução, a qual destacamos, preparar este jovem para o mundo do trabalho ou para o ingresso

à educação superior? Hoje, com a atual reforma do EM, pode-se dizer que ela tem a difícil missão de preparar os jovens para a vida a partir do seu projeto de vida.

Cabe a reflexão de que reformular o currículo do EM não é garantia de melhoria na qualidade da EB pública, pois o investimento nessas instituições, sobretudo, estaduais e municipais, não têm atendido à necessidade de ensino de qualidade, por exemplo, no que se refere à melhoria de laboratórios, salas de aula, acervo bibliográfico, infraestrutura, recursos humanos-materiais-financeiros, número de Professores, dentre outros aspectos (MOURA, 2013). Assim, estamos diante de um cenário desafiador, principalmente quando se pensa em uma formação integral, que pode ser proporcionada aos milhões de jovens brasileiros, onde se supere a dualidade e as várias formas de desigualdades presentes no contexto escolar brasileiro.

3.4 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R.M.A. A reforma do Ensino Médio do governo Temer, a Educação Básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **Holos**, Ano 34, Vol. 08, 2018.

AZEVEDO, J.M.L; AGUIAR, M.A. **Políticas de educação**: concepções e programas. In: WITTMANN, Lauro Carlos & GRACINDO, Regina Vinhais. **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil (1991-1997)**. Brasília: ANPAE; Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p. 89 -108.

BENTES. H.V. **Concepção e prática do Ensino Médio Integrado**: a percepção dos professores da ETF- Palmas - Tocantins. 2009. 138f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília.

BRASIL, **Constituição Federal**. Brasília, DF, Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. **Lei 9.394/96 de 12 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, Congresso Nacional, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999, 360 p.

BRASIL. **Portaria nº. 970, de 9 de outubro de 2009**. Brasília, Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf . Acesso em: 28 fev. 2021.

BRASIL. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e

ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF: Presidência da República, [2009b].

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. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil03/Ato2015-2018/2017/Lei/L13415. Acesso em: 8 jan. 2021.

BRASIL. Portal Ministério da Educação. **O ensino médio no contexto da educação básica**. Base Nacional Comum Curricular, [on-line], 2018a. Disponível em: tinyurl.com/w6fbh7u Acesso em: 15 ago.2021

CANABARRO, I.S. **Teoria e métodos da história I**. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2008. 98 p.

CIAVATTA, M. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CORSO, A.M; SOARES, S.T. **O Ensino Médio no Brasil: dos desafios históricos às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, 185-191.mai/ago de 2009.

DARLI, V.R; MENEGHEL, S.M. **Caminhos Percorridos pelo Ensino Médio**, 2009. Disponível em: www.pucpr/eventos/educare/educare2009/anais/pdf3294_1919.pdf Acesso em 03 fev.2021.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M; RAMOS, M. **A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. In: **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GONÇALVES, N.G. **Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação Brasileira**. Curitiba: IBPEX, 2005.

GONÇALVES, S. da R. V. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 131-145, 2017

HABOWSKI. F; LEITE, F.A. Compreensões da Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias no Referencial Curricular Gaúcho. **Revista Insignare Scientia-RIS**, vol.4, n.5, p.323-327, 2021.

JAKIMIU, V. C. L.; SILVA, M. R. O ensino médio como um campo de disputas: as políticas, seus formuladores e proposições após a LDB de 1996. In: SILVA. M. R. da (Org). **O Ensino médio dos pontos suas políticas, suas práticas dos pontos estudos a partir do programa ensino médio inovador**. Curitiba: UFPR, 2016. p. 9-30.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil Hoje. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 41, p. 754–771, 2011. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf. Acesso em: 22 fev. 2021.

KRAWCZYK, N. **O Ensino Médio flexibilizado**: Uma reforma entre a fantasia da propaganda e o pesadelo da realidade. *Revista APASE*, ano 16, n. 18, 2017.

KUENZER, A.Z. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1988.

KUENZER, A.Z. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do Estado Neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

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

LARA, G.J. ... **A gente não quer só comida...** estudo da representação dos estudantes sobre o Ensino Médio Inovador. 2013. 212f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília.

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

MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013.

NASCIMENTO, M.N. **Ensino médio no Brasil**: determinações históricas. Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, jun. 2007. Disponível em: www.revistas.uepg.br/index.php/sociais/article/download/2812/2097 . Acesso em: 22 fev. 2021.

NEGRÃO, A.R.M. **A regulamentação e as primeiras ações de implementação da Reforma do Ensino Médio pela lei nº 13.415/2017 no estado do Pará**. 2020. 218f. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica)- Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Pará.

REZENDE, V.M.; ISOBE, R. M. R; DANTAS, F. B. A. Reflexões sobre a questão da qualidade no ensino médio. **Ensino em Re-vista**, UFU, Minas Gerais, v. 19, p. 119–130, 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/em>. Acesso em: 22 fev. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Hotsite sobre o Novo Ensino Médio já está no ar**. 2019. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/hotsite-sobre-o-novo-ensino-medio-ja-esta-no-ar>. Acesso em: 12 mar 2021.

ROMANELLI, O.O. **História da Educação Brasileira**. Petrópolis, RJ, Brasil: Vozes, 1978.

SANTOS, R.R. **Breve Histórico do Ensino Médio no Brasil**. In: Seminário “Cultura e Política na Primeira República”. UESC, 09 a 11 de junho de 2010.

SANTOS, W.L.P. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, p.474-550, 2007.

TAVARES, A.C.P. **Os trabalhadores docentes e suas traduções do ProEMI no Espírito Santo**. 2018. 170f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, ES.

ZANETTI, M.A. **Política Educacional e LDB: Algumas Reflexões**, 1997. Acesso em 26 de fev. de 2021, disponível em IFIL - Instituto de Filosofia da Libertação: <http://www.ifil.org/Biblioteca/zanetti.htm>.

ZIBAS, D. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto das montanhas e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 28, p. 24-36, jan./abr. 2005.

4 NOVO ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO SUL: UM OLHAR PARA O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO

RESUMO

O presente estudo é parte de uma pesquisa que descreve e analisa as compreensões de Professoras Multiplicadoras 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. Concluímos 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 Multiplier Teachers of the New High School (EM) proposal about the 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.

4.1 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?

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 consequente 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 Multiplicadoras 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.

4.2 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.

4.3 PROCESSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa 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 Multiplicadoras 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 Multiplicadoras 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 Multiplicadoras que concordaram em participar da pesquisa, sendo que as características formativas e de atuação de cada uma encontram-se apresentadas no Quadro 5. As Professoras Multiplicadoras estão indicadas em M1, M2 e M3, a fim de preservar o anonimato e atender os preceitos éticos de pesquisa com seres humanos.

Quadro 5. Caracterização das professoras/coordenadoras do Novo EM.

Professoras Multiplicadoras	Formação Acadêmica	Tempo de Experiência (anos)	Componentes Curriculares que ministra e função pedagógica na escola
M1	Letras	17 anos	Português, Inglês, Literatura (Atualmente Supervisora do EM na escola)
M2	Letras	17 anos	Português (Atualmente Supervisora do EM na escola)
M3	História	27 anos	História e Alfabetização (Atualmente Supervisora do EM na escola)

FONTE: Elaborado pelas Autoras (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 Multiplicadoras, 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 Multiplicadoras 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 para o contexto.

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.

4.4 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 Multiplicadoras, 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”. E é nesse contexto que empreendemos o presente estudo, buscando analisar compreensões de Professoras 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 Multiplicadoras, também foi identificado de forma recorrente. As três participantes do estudo citaram aspectos que retratam tal categoria.

Inicialmente, destacamos a fala de M1, que indica incertezas entre o que está proposto e o que deve ser realizado no contexto escolar. A Professora Multiplicadora comenta a presença de constantes questionamentos, incompreensões acerca do processo, o que pode levar a compreensões contraditórias. De acordo com M1, “[...] 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, M2 e M3, 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 Multiplicadoras, não houve um processo de formação específica, “[...] só quando tinha uma reunião pedagógica, era tudo muito corrido” (M2, 2019) e “Por que foi muito atropelado em 2019, muitas informações, muito rapidamente” (M3, 2019). As falas das Multiplicadoras 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 M1, ao citar que *“primeiro, se construía uma coisa e, depois, se fazia diferente”*. Da mesma forma, identificamos tal categoria presente na fala de M3, 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 M2, a falta de autonomia como um elemento que acentua a duplicidade de interpretações pelas Multiplicadoras. Percebemos que a mesma 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 Multiplicadoras 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 M1: *“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, M2 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 Multiplicadora 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 M3, 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 autoras, 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 M1, M2 e M3 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 mesmos não sabem o que deve ser feito na realidade que elas trabalham. Para M1: *“o maior desafio é não ter o material pronto a respeito do trabalho que deve ser realizado”*, para M2: *“preenchemos planilhas, colocando as disciplinas e pensando no que o professor tinha que dar”* e para M3: *“nos Itinerários, ficaram estes professores que são muito interessados, dedicados e que gostam de inovar”*.

As falas das Professoras Multiplicadoras 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 Multiplicadoras destacam o papel dos Itinerários Formativos nessa alteração. Ao relatarem sobre o processo de escolha dos Itinerários, as mesmas mencionam possibilidades de promover mudanças significativas nas práticas escolares. Nessa perspectiva, destacamos a fala de M2: *“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, M3 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 Multiplicadora M3 apresenta um elemento novo em nossa discussão, que contribui para entendermos as limitações que ocorrem no processo. Para a mesma, 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 M1, 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 Multiplicadoras, destacamos o entendimento de que as políticas são eficazes, porém possuem implicações para o contexto escolar. Quanto a isso, observamos em M2, *“tudo que é novo nos gera um certo medo”*. Nessa linha, M1 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.

4.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, buscamos analisar as compreensões de Professoras Multiplicadoras 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 Multiplicadoras, 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 construção 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.

A política do Novo EM trouxe grandes desafios ao contexto escolar, abarcando perspectivas que acenam para a inovação nos processos de ensino e de aprendizagem nessa etapa de ensino, mas, também, por fim, não poderíamos deixar de mencionar a problemática que esta reforma trás, considerando a sua perspectiva mercadológica e sua formatação inibidora da parte básica do currículo sendo esta, tão necessária para a formação dos jovens frente aos desafios da vida contemporânea.

4.6 REFERÊNCIAS

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.

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.

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

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.

5 DISCURSOS DOCENTES ACERCA DO NOVO ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO SUL A PARTIR DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS

RESUMO

No presente estudo, busca-se apresentar compreensões de Professoras da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT) em atividade na Educação Básica (EB) acerca da implementação da proposta do Novo Ensino Médio (EM) em escolas da região das Missões no Rio Grande do Sul (RS). A política do Novo EM no Brasil é discutida buscando contemplar aspectos que marcam as mudanças propostas no currículo, principalmente com a flexibilização curricular decorrente dos itinerários formativos. Os dados foram gerados a partir da pesquisa de natureza qualitativa, sendo utilizados discursos de professoras da área de CNT que participaram da implementação da proposta nas escolas. Identificamos de forma mais recorrente compreensões que evidenciam entendimento da política do Novo EM como eficaz, porém com implicações para o contexto e práticas inovadoras em sala de aula. Concluímos que o fortalecimento da política curricular do Novo EM está vinculado aos entendimentos construídos em contexto escolar, como também a forma como as políticas educacionais chegam às escolas e são interpretadas pelas equipes gestoras e como o Professor deve estar informado e inserido na implementação da política educacional.

Palavras-Chave: Discurso curricular; Reformas Educacionais; Flexibilização Curricular; Formação Docente.

ABSTRACT

This study seeks to present, the understanding of Multiplier Teachers in the area of Natural Sciences and its Technologies (CNT) in Basic Education about the implementation of the New High School (EM) proposal in schools in the region of Missões in Rio Grande do Sul (RS). The New EM policy in Brazil is discussed in an attempt to contemplate aspects that mark the proposed changes in the curriculum, especially with the curricular flexibility resulting from the training itineraries. Data were generated from a qualitative research, using speeches from teachers in the area of CNT who participated in the implementation of the proposal in schools. We have more recurrently identified understandings that show an understanding of the New EM policy as effective, but with implications for the context and innovative practices in the

classroom. We conclude that the strengthening of the Novo EM curriculum policy is linked to the understandings built in the school context, as well as the way educational policies reach schools and are interpreted by management teams and how the Teacher must be informed and included in the implementation of the educational policy.

Keywords: Curricular Discourse; Educational Reforms; Curricular Flexibility; Teacher Training.

5.1 INTRODUÇÃO

Dar voz aos Professores que fazem a política educacional acontecer nos contextos de ensino é o foco do presente estudo, em que temos como objetivo identificar sentidos expressos por Professores da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT) acerca da identidade do EM, a partir da política do Novo EM instituída no Brasil por meio da Lei 13.415 de 2017.

Entendemos que os sentidos expressos pelos Professores podem ser identificados a partir dos discursos construídos acerca das políticas curriculares, para tanto utilizamos os estudos de Lopes (2004, 2005) e Ball (2005) como alicerces na discussão. Ao analisar a questão da gestão em escolas inglesas, na década de 1990, Ball (2005) afirma que a gramática do desempenho e da performance passou a ocupar a centralidade do discurso e das políticas educacionais, induzindo e influenciando o comportamento e as atitudes dos profissionais da escola e as estratégias por eles adotadas. Autonomia, eficiência, produtividade, avaliações externas, transparência, governança e responsividade emergem como elementos chave que passam a integrar essa nova semântica, alterando não somente o que os professores fazem, mas também o que pensam, o que são e como decidem e constroem suas percepções.

A relevância da presente investigação está na necessidade de discutir o processo de construção de uma nova política no contexto da Educação Básica brasileira, com foco no ensino de Ciências. Em estudos realizados anteriormente (HABOWSKI; LEITE, 2021, p. 4), destacamos que “considerando que a atual política do Novo EM está em andamento compreendemos que o processo de reforma pode gerar compreensões múltiplas nos contextos escolares” e, com isso, defendemos a necessidade de um acompanhamento sistemático do processo.

A fase de implementação de políticas pode ser considerada a mais importante. Como se ocupa da execução propriamente dita é a que envolve mais agentes, atores e redes de informação ao longo de uma cadeia heterogênea e complexa, que se estende até o nível local. Trata da execução de ações que permitem a implementação das atividades estabelecidas no plano da formulação, com vistas à obtenção de metas definidas. Essa etapa possui forte caráter dinâmico,

uma vez que o fato de as arenas políticas sofrerem modificações com o decorrer do tempo pode afetar o processo, produzindo até outras políticas (OLIVEIRA, 2019).

Ao considerarmos a instituição escolar como espaço em que os discursos, acerca da política do Novo EM, são recontextualizados, assumimos com Lopes (2011) a perspectiva de entender a escola como lócus de luta por hegemonia e não como reflexo determinado das relações hegemônicas e, mais ainda, não como espaço em que a derrota frente a essas relações é previamente estabelecida. Nessa mesma linha, ao conceber as instituições escolares como espaço de luta ideológica, Ball (1992) anuncia a ideia de que as políticas educacionais não são meramente implementadas, mas colocadas em prática, interpretadas, traduzidas e materializadas de diferentes maneiras, mediadas pelos sujeitos nos diferentes contextos em que atuam.

O foco para o ensino de Ciências se deve pela nossa aproximação com a área. Compreendemos que analisar de forma pontual aspectos relacionados a área pode contribuir para a construção de entendimentos que fortaleçam os discursos. Quanto ao ensino de Ciências, entendemos de acordo com Bizzo (2009), que se constitui como uma das vias que possibilita a compreensão e o entendimento do mundo, contribuindo para a formação de futuros cientistas. O autor enfatiza que o ponto crucial da ação docente “[...] é reconhecer a real possibilidade de entender o conhecimento científico e a sua importância na formação dos nossos alunos uma vez que ele pode contribuir efetivamente para a ampliação de sua capacidade” (BIZZO, 2009, p. 15-16).

Com essa perspectiva, temos como objeto de investigação neste estudo os discursos de Professoras da área de CNT, tendo em vista a aproximação com nossa formação inicial e, também, por considerarmos que a área de CNT perdeu espaço no currículo escolar a partir do documento final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018, conforme afirmado por Compiani (2021). Para o autor, a BNCC trata de uma proposta “que se distancia ou dialoga pouco com as conquistas e derrotas da comunidade de ensino de Ciências nessas últimas décadas no Brasil e mesmo no mundo” (COMPIANI, 2021, p. 105).

Cabe destacar, que a formação da área de CNT no Brasil é recente. A denominação, abrangendo as disciplinas de Química, Física, Biologia e Matemática passou a ser usada em 1998, por meio da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCN-EM), seguidas dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN-EM) (1999) e das Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCN-EM) (2006). Em 2009, constou na Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, porém nesse documento a Matemática passou a fazer parte de uma nova área de conhecimento,

permanecendo a CNT constituída pelas disciplinas de Química, Física e Biologia (RIO GRANDE DO SUL, 2020).

Os estudos da área de CNT proporcionam ao aluno essa percepção, ao passo que desenvolvem também a curiosidade, a análise crítica e reflexiva, a argumentação, a ética e a responsabilidade consigo mesmo, com os outros e com a natureza. Tomando o desenvolvimento desses princípios como base nos processos de ensino e de aprendizagem da área, o aluno poderá apropriar-se - ao longo do EM - das linguagens específicas das Ciências, por meio da interlocução destas com a linguagem cotidiana, com os saberes populares, com as demandas de suas comunidades e com os avanços tecnológicos (RIO GRANDE DO SUL, 2020).

Desde a proposição da BNCC em 2018, e com a necessidade de rever seus referenciais curriculares, os estados brasileiros têm buscado construir documentos que contribuem para nortear o processo de implantação nas escolas. Nesse sentido, destacamos o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) proposto pelo sistema de ensino do Rio Grande do Sul por estarmos diretamente envolvidos com esse contexto (HABOWSKI; LEITE, 2021).

Assim, o processo de construção da política do Novo EM em contexto escolar é o que propomos discutir neste estudo, em que buscamos apresentar reflexões a partir dos discursos de Professoras da área das CNT, que estão em atividade em escolas que inseriram o currículo proposto para o Novo EM no ano de 2020, e que possuem Itinerários Formativos relacionados à área de CNT.

5.2 PROCESSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa é caracterizada como de natureza qualitativa, conforme proposto por Lüdke e André (2001), tendo em vista o interesse em analisar as compreensões de Professoras da área de CNT que atuam no Ensino Fundamental ou Médio em escolas públicas, e que participaram do processo de implementação do Novo EM no ano de 2020 nas escolas do RS.

O estudo foi realizado a partir do encaminhamento de convite às Professoras da área de CNT das dez escolas piloto da 14ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) - Santo Ângelo, RS que participaram da implementação do Novo EM. 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, sendo que as características formativas e de atuação de cada uma encontram-se apresentadas no Quadro 6,

com a indicação das Professoras em P1, P2 e P3, buscando preservar o anonimato e atender os preceitos éticos de pesquisa com seres humanos.

Quadro 6. Caracterização das Professoras da área de CNT.

Professoras	Formação Acadêmica	Tempo de Experiência (anos)	Componentes Curriculares que ministra e função pedagógica na escola
P1	Ciências Biológicas	13 anos	Ciências, Biologia e no Itinerário Formativo
P2	Ciências Biológicas	4 anos	Física e no Itinerário Formativo
P3	Matemática e Física	17 anos	Física, Matemática e Vice-direção

FONTE: Elaborado pelas Autoras (2021).

As entrevistas foram realizadas de forma *on-line* por meio de um diálogo entre pesquisadora e participante, orientadas por questões pré-estabelecidas. As perguntas realizadas tinham como foco os entendimentos acerca da função do Novo EM; Base Nacional Comum Curricular (BNCC); prática docente e formação continuada; escolha dos itinerários formativos pelo educandário; opiniões sobre os itinerários formativos; qual ou quais itinerários estão sendo desenvolvidos na escola e se a Professora da área de CNT se sente preparada para ministrar no Novo EM, em especial no itinerário formativo.

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 se estrutura 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 da área de CNT, 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 do 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 (HABOWSKI; LEITE, 2021) identificamos categorias que expressam compreensões acerca da política do Novo EM.

Assim, buscamos relacionar os excertos das falas das Professoras, que expressam aspectos relacionados à identidade do EM, 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: uma em que as categorias já são pré-estabelecidas, denominado de “procedimento por caixas” (2011, p. 149); e outra, quando as categorias não são fornecidas, todavia, resultam “da classificação analógica e progressiva dos elementos. Este é o procedimento por “acervo”.

Nesse sentido, observamos aspectos significativos nos discursos construídos pelas Professoras em atividade na sala de aula, e os que já identificamos no estudo bibliográfico (HABOWSKI; LEITE, 2021). Considerando que as falas das Professoras apresentam aspectos que contemplam compreensões contextualizadas de forma mais local na instituição escolar, organizamos os excertos em duas categorias que evidenciam termos mais recorrentes nas falas, sendo elas: a) *Política como eficaz, porém com implicações para o contexto* e b) *Política como possibilidade de realização de Práticas Inovadoras*. Na sequência, apresentamos os critérios observados que caracterizam cada categoria.

5.3 COMPREENSÕES ACERCA DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO SUL

As discussões que apresentamos neste estudo marcam nossos entendimentos acerca dos processos de construção de políticas curriculares no Brasil. Dentre as perspectivas, defendemos a ideia de recontextualização de discursos, proposta por Lopes (2005, 2019). Para a autora, a interpretação das políticas curriculares deve considerar contextos macro e micro, em que os discursos são originados, pois diversos são os entendimentos e, com isso, produzem novos discursos denominados híbridos porque carregam marcas de compreensões distintas como também de processos de resistências. 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”.

Nesse sentido, os discursos das Professoras da área de CNT, objeto da investigação neste estudo, constituem-se de compreensões híbridas, pois uma vez que são situadas, são postas a outras relações de poder que perpassam as instituições educativas. Sob essa perspectiva, analisamos as falas e identificamos marcas que possibilitam evidenciar o discurso híbrido

produzido acerca da política curricular do Novo EM a partir do processo de implementação da proposta no RS em um contexto regional.

No caso das políticas educacionais, as instituições educacionais são uma das principais instâncias em que a ação pública se materializa. Ao analisar esse processo no nível da micropolítica do contexto escolar, Ball (1987) afirma que, sob a perspectiva dos sujeitos que operam as políticas nesses espaços, há um conjunto de elementos que fazem parte do repertório do processo de implementação e que estão diluídos na dimensão subjetiva que permeia, cotidianamente, a dimensão institucional: as decisões, as reuniões, os recursos orçamentários, os conteúdos simbólicos, os comportamentos e as atitudes dos atores individuais, grupais e institucionais associados à política e, entre tantas outras variáveis, as ações interpretativas e as discricionárias, que definirão como esse processo ocorrerá.

No nível micro, implementar é, de acordo com Oliveira (2014), uma sucessão de ações que vinculam o Estado a um conjunto de atores que, localmente, detêm distintos repertórios, saberes, crenças e valores – os agentes implementadores locais ou agentes públicos de base.

Destacamos, também, as compreensões dos autores Ball; Maguire; Braun (2016, p.13): “a política é feita pelos e para os Professores, eles são atores, sujeitos e objetos de política”. 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/ou mal entendidas.

Assim, a função do Professor, nesse contexto, é exercer um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e dos valores, experiências, interesses que eles trazem em si, ou seja, o que eles pensam e/ou acreditam terão implicações no processo de implementação das políticas públicas (MAINARDES, 2006).

Dessa forma, entendemos que a política educacional é constituída por um complexo conjunto de articulação entre os atores envolvidos, por isso destacamos a importância de analisar compreensões das Professoras quanto à construção das políticas educacionais curriculares acerca do EM, pois entendemos que são os protagonistas deste processo e que, com isso, podem contribuir para mudanças significativas nessa etapa de ensino. Na sequência, apresentamos os excertos e discussões que caracterizam cada uma das categorias identificadas.

5.3.1 Política como eficaz, porém, com implicações para o contexto

Nesta categoria em que os discursos representam aspectos relacionados ao contexto escolar, identificamos o sentido expresso a partir do processo de ensinar. Quanto a isso,

observamos que as Professoras compreendem a relação do discurso político na ação docente, indicando que a política desacomoda o trabalho docente. Percebemos que a implantação do Novo EM disseminou nas escolas a perspectiva de mudanças, de inovação no cotidiano escolar, mesmo diante da resistência, ainda, existente da política educacional.

Conforme menciona Oliveira (2019), a implementação produz percursos, trajetórias e sentidos: das instituições, das políticas, dos programas, dos sujeitos, dos cidadãos, dos implementadores, dos territórios e das subjetividades. Implementar, a partir da noção de trajetória, significa compreender e visibilizar aspectos que se tornam ocultos, quando apenas a visão hierarquizada da técnica e dos marcos normativos predomina: a dimensão do direito, a noção de cidadania, as questões vinculadas à desigualdade e à exclusão e as tensões entre os distintos atores públicos locais, que emergem quando a política se materializa nos territórios.

Assim, inicialmente, destacamos a fala de P1, que indica um movimento reflexivo de estar aberto ao novo. Conforme menciona a Professora: *“Toda mudança nos desacomoda um pouco, da minha parte, darei o meu melhor para atender a nova proposta, considerando que devemos estar abertos às mudanças, e assim, estarei aprendendo e mudando minhas práticas na sala de aula”*. Ao afirmar que a mudança desacomoda, P1 nos leva a defender que os Professores percebem as implicações da política no contexto escolar e, ainda, quando comenta que o processo vai mudar as práticas em sala de aula sinalizando aspectos eficazes da política curricular. Entendemos que todo processo que gera mudança na prática em sala de aula pode favorecer para um repensar, uma reconstrução didática da aula, o que é extremamente qualificador.

A fala da Professora contribui 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”.

Já na fala de P2, há indícios de superficialidade entre o que está proposto e o que deve ser realizado no contexto escolar, pois, segundo a Professora, ela não se sente preparada para o processo de implementação da política: *“Já estudamos não muito a fundo, mais superficial sobre o novo EM”*; *“Não me sinto preparada, tanto que eu levo mais tempo de pesquisa, de planejamento, de preparação de aula para os itinerários, do que para minha disciplina[...]”*. As compreensões de P2 demonstram um entendimento de que a política do Novo EM promoveu alterações no contexto escolar ao afirmar que já iniciou um processo de estudo, porém não se sente preparada. A Professora reconhece que muito há que se aprender acerca da nova política

e, ainda, que exige preparação de aula, ou seja, vai ao encontro das mudanças na prática escolar enfatizadas por P1.

Uma das implicações da política sinalizadas pelas Professoras está no processo de formação. A necessidade de aprender mais é revelada por todas as entrevistadas e enfatizado na fala de P3: “*Formação para os Profes não teve na escola, as informações que se recebia da 14ª CRE eram repassadas pela coordenadora no novo EM, mas não como formação, mas como informação, olha, vai acontecer isso, vamos tem que fazer isso, tomar essas medidas, fazer determinados projetos*”. Assim, percebemos que as constantes mudanças nas políticas deixam as Professoras inseguras, pois, muitas vezes, sua formação não dá conta da rapidez com que elas acontecem ou porque os saberes adquiridos estavam aquém das exigências expressas pela atual política educacional.

As colocações de P3 vão 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.

É nesse contexto que a formação docente se tornou indispensável para atuação de docência no EM. Na atualidade, os desafios são variados, pois vivemos num contexto marcado por profundas modificações que a cada dia exige mais do Professor, novas competências capazes de satisfazer aos desafios impostos pelo mundo moderno. Assim, o saber docente é:

[...] o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais e de si próprios como profissionais. (PIMENTA, 2002)

Ainda, P3 aponta para as dificuldades de compreensões e tensões que podem ser geradas a partir do processo de interpretação da política do Novo EM. Para ela, tal situação se deve ao fato de que tudo “foi muito corrido” “*Na verdade era pra ser uma proposta muito boa, mas acabou que como a escola nunca tem tempo de se preparar, ou seja, as políticas são impostas e a escola acaba acatando e desenvolvendo[...]*”. Notamos na fala da Professora uma grande problemática evidenciada na necessidade de mudanças da ação docente toda vez que novas políticas educacionais são anunciadas, que o fator primordial é o tempo de preparação para implementação e isto faz com que sua atividade docente seja realizada de forma mecânica.

A fala da Professora se aproxima do que menciona Oliveira (2019) ao afirmar que o processo ocorre de cima para baixo, com uma clara separação entre as etapas da formulação e

da implementação. Adota-se uma compreensão hierarquizada, em que a implementação é reduzida a uma mera execução de atividades e de rotinas, a fim de assegurar que as metas serão alcançadas. Os agentes públicos vinculados a esse processo são, conseqüentemente, vistos como cumpridores do que foi definido, atuando como executores ou operadores das políticas, com pouca ou nenhuma relevância no processo decisório.

Porém, percebemos na fala de P3 que a política desacomoda o trabalho docente, porém sendo a questão crucial, novamente, o tempo disponível, quando menciona: “[...] *tem que estudar, pesquisar, gerando uma tensão quando se sabe disso, principalmente por falta de tempo para estudo, as cargas horárias são fechadas [...]*”. Com isso, corroboramos a ideia de Corrêa *et al* (2020), que é nesse contexto de incertezas que a instituição escolar precisa construir nova legitimidade e apostar na formação continuada como uma garantia. Assim, percebemos a necessidade de mais tempo e espaço para os Professores poderem debater sobre as políticas educacionais e, com isso, desenvolver entendimentos quanto aos seus significados e objetivos.

Quando observamos as falas das Professoras da área de CNT, o que se tornou mais evidente são as dificuldades quanto à implementação da política em contexto escolar, muitas vezes, relacionadas às deficiências nas formações, como também à falta de tempo para planejamentos e discussões. Mas cabe salientar, que as entrevistadas concordam que o Novo EM trouxe alterações para o contexto escolar, nas práticas pedagógicas, enfim promoveu um repensar e isso desacomoda o trabalho docente.

5.3.2 Política como possibilidade de realização de Práticas Inovadoras

Nessa categoria, observamos entendimentos que expressam aspectos relacionados à aprendizagem dos alunos e definimos a política como possibilidade de inovar a formação do jovem, pois além dos conteúdos formais, destacamos os itinerários formativos, que trazem a inserção de novos componentes curriculares e outras metodologias de ensino, a partir de projetos, oficinas, enfim, novas estratégias que permitem ao aluno ser protagonista e que vão variar conforme o contexto no qual a escola está inserida.

De acordo com Gomes (1995), a complexidade da escola reside no fato de que seus objetivos, estruturas, resultados, processos e sujeitos não estão encadeados em uma relação determinista de causalidade racional e linear. A combinação desses elementos produz distintas combinações, que não podem ser previstas, antecipadas ou asseguradas, razão pela qual essas instituições operam sob certo grau de incerteza e de informalidade.

Assim, identificamos nas falas de P1 e P2, destaque à importância da implementação do Novo EM, como também de um currículo único para todas as escolas estaduais e a inserção dos

itinerários formativos na matriz curricular. P1 reporta-se à importância da BNCC quando diz: *“Eu acredito que a BNCC pretende elevar a melhoria da qualidade do ensino por meio de uma referência obrigatória para todas as escolas[...]”*; já P2 refere-se a parte flexível do Novo EM, que são os itinerários formativos, de forma positiva, conforme menciona: *“Os itinerários tem como proposta aprofundar os conhecimentos dentro de uma área bem como a formação técnica profissional dos estudantes. Talvez isso fará com que os jovens se motivem melhorando o aprendizado, contribuindo também para sua permanência na escola”*.

Assim, percebemos nas falas das duas Professoras a preocupação na melhoria da qualidade do ensino e que nesta nova política educacional há possibilidade de que isto venha a acontecer.

Posto isso, a escola possui um papel muito importante, pois tem como função proporcionar aos alunos a articulação com os problemas e anseios de uma sociedade em constante evolução e, por conseguinte, favorecer que o aluno se reconheça com um agente participante e transformador da realidade.

Destacamos neste momento, o RCG que é um documento proposto pelo governo do estado do RS e que é composto por práticas pedagógicas que articulam saberes locais, visando a aprendizagem dos estudantes e a transformação do território a um currículo integrador, a partir de matrizes de referência. Cabe salientar que os Professores de todas as escolas estaduais foram convidados a sugerir objetos do conhecimento para compor esta matriz tanto para o Ensino Fundamental quanto para o EM, visto como uma possibilidade de serem construtores de um novo currículo que está sendo implementado nas escolas estaduais desde 2020.

No que tange ao Novo EM o RCG propõe nove itinerários formativos em que a área focal é a de CNT, sendo eles: Profissões I (Caminhos Rurais), II (Caminhos no Contexto Organizacional – Diversidades na Gestão e Negócios) e III (Caminhos na Diversidade da Comunicação e Mídias Digitais); Saúde I, II e III e Sustentabilidade I, II e III, apresentados no Quadro 1. Destacamos, ainda, que, em cada itinerário, há uma área focal e uma área complementar, a área de CNT está como complementar em outros sete itinerários (HABOWSKI; LEITE, 2021).

O RCG é um documento elaborado para auxiliar no processo de implantação do Novo EM nos contextos de ensino. As mudanças, o movimento gerado na escola a partir da nova proposta é extremamente significativo. Porém, não podemos ignorar aspectos que marcam os interesses que circundam as propostas e, por isso, buscamos nos manter vigilantes ao processo de construção de novas políticas curriculares (HABOWSKI; LEITE, 2021).

A política do Novo EM propõe também que o Professor trabalhe de forma interdisciplinar. Percebemos nas falas de P2 e P3 esta preocupação, como, também, momentos na escola, em que a interdisciplinaridade já foi contemplada com projetos: P2: “[...] *buscar aquele amplo conhecimento junto com os meus colegas de outras áreas para ver o que a gente vai poder trabalhar em conjunto interligando uma disciplina com outra*; P3: “*Toda a escola desenvolveu projetos com os alunos e a partir daí se criou uma ficha de avaliação pra ver o interesse dos alunos e, também, a aplicação de um questionário para os alunos sobre a área de interesse*”.

Isto nos remete ao entendimento de que todos os Professores podem dar a sua contribuição para a melhoria na educação, a partir de práticas inovadoras, como, por exemplo, com a inserção de mais projetos integradores, visto que é uma das ações previstas na política do Novo EM.

Segundo Lipsky (1980) e Wilson (1989), essa sucessão de decisões e interações entre os atores envolvidos faz com que tensões sejam criadas e harmonizadas no processo decisório, o que contribui para que as políticas mudem seu curso de ação. Dessa forma, tais tensões são importantes porque produzem novas curvas de aprendizagem, agregando às políticas novos contornos.

Mas, convém ainda mencionar o dualismo que esta etapa de ensino ainda promove, preparar para o trabalho ou para um curso superior, conforme a fala de P3 “[...] *então o EM vem auxiliar aqueles alunos a seguir a partir daquilo, se eles vão querer fazer um curso profissionalizante ou fazer faculdade, trabalhar a parte de amadurecimento deles em relação aos que eles vão enfrentar mais adiante na sociedade*”.

Essa incerteza manifestada pela Professora quanto ao processo de implementação da política educacional é destacada 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).

Aqui, destacamos o texto do RCG, pois percebemos que o documento possui um forte teor mercadológico, seja na proposta dos itinerários formativos para a área de CNT, todos com forte tendência à formação voltada para o mercado de trabalho, como pode ser observado na proposição dos componentes curriculares, entre os quais destacamos Gestão da cidadania e do Empreendedorismo Sustentável como um dos componentes a ser inserido por meio dos itinerários Profissões I, II e III. Os termos Gestão e Empreendedorismo indicam a

intencionalidade do que está sendo proposto; potencializar uma formação do jovem para o mercado de trabalho (HABOWSKI; LEITE, 2021).

O Novo EM traz inúmeros desafios para a organização escolar e sua implementação levará a uma mudança significativa na rotina da escola. No entanto, estes desafios podem se transformar em uma grande oportunidade para a escola oferecer uma formação mais sintonizada com o projeto de vida do estudante e com as demandas da sociedade do século XXI.

Dessa forma, defendemos 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.

5.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo buscamos analisar as compreensões de Professoras da área de CNT, visto que o ensino de Ciências está diretamente relacionado com a formação docente e alinha-se ao processo de construção e expansão do conhecimento, de descobrir, de investigar e de criar oportunidades que possam auxiliar o processo de ensino e aprendizagem garantindo uma educação de qualidade para os jovens. E assim, o processo de construção da proposta do Novo EM em escolas da região das Missões no RS.

Neste sentido, identificamos nos discursos entendimentos que caracterizam a categoria política como eficaz, porém com implicações para o contexto e que evidenciam práticas inovadoras em sala de aula. Com foco nos sentidos expressos pelas Professoras participantes do estudo, observamos elementos que indicam a política como elemento que desacomoda o trabalho docente e como uma possibilidade de inovar a formação do jovem.

A política educacional, como qualquer política pública, hierarquiza atores, agendas e preferências, produz efeitos específicos e, conseqüentemente, externalidades positivas e negativas. Em maior ou menor grau, a política educacional concretiza-se nas instituições e nos espaços escolares públicos e privados, incidindo direta e indiretamente no trabalho cotidiano realizado pelos profissionais que ali atuam e, obviamente, no desempenho dos alunos (OLIVEIRA, 2019).

Por meio do processo de análise, podemos afirmar o quão são importantes as formações na escola, como também a forma como as políticas educacionais chegam a elas e são interpretadas pelas equipes gestoras; como o Professor deve estar informado e inserido na implementação da política educacional no contexto escolar.

Não existe, portanto, uma resposta única para os possíveis desafios que o EM irá enfrentar no Brasil com a implementação da Lei nº 13.415/2017. Entretanto, mudanças significativas passam, necessariamente, por melhores formações e condições de trabalho para os Professores além de uma cultura de valorização do conhecimento. Portanto, entendemos que a reforma do EM trouxe modificações significativas ao contexto da EB no RS, gerando grandes desafios e abarcando perspectivas de possibilidades que acenam para a inovação nos processos de ensino e de aprendizagem nesta etapa de ensino.

5.5 REFERÊNCIAS

- BALL, S. J. **The micropolitics of school**. Oxford: Penguin Books, 1987.
- BIZZO, N. **Ciências: fácil ou difícil?** São Paulo: Biruta, 2009. 158 p
- BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming Education and Changing Schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edição 70, 2011.
- CAMPIANI, M. Comparações entre a BNCC atual e a versão de consulta ampla, item Ciências da Natureza. **Ciências em Foco**, Campinas, SP, v. 11, n. 1, p. 16, 2021. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cef/article/view/15027> Acesso em: 26 jun. 2021.
- CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas as incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- 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.
- GOMES, R. Teses para uma agenda de estudo da escola. In: BARROSO, J. **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 78-96.
- HABOWSKI, F.; LEITE, F.A. Política do Novo Ensino Médio no Brasil: Compreensões acerca dos Itinerários Formativos. In: I SSAPEC – Simpósio Sul-americano de Pesquisa em Ensino de Ciências, 2020, Cerro Largo. **Anais**. Cerro Largo, UFFS, 2020, p. 01-05.
- HABOWSKI, F; LEITE.F.A. Políticas Curriculares para o Ensino Médio no Brasil: compreensões propostas em estudos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**. (no prelo) 2021.

HABOWSKI, F.; LEITE, F.A. Compreensões da Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias no Referencial Curricular Gaúcho. **Revista Insignare Scientia-RIS**, vol.4, n.5, p.323-327, 2021.

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. Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, 2005.

LOPES, A.C. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

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.

LIPSKY, M. **Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services**. Nova York: Russell Sage Foundation, 1980.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47- 69, jan./abr. 2006.

OLIVEIRA, B. R. A implementação do Programa Bolsa Família sob a perspectiva da condicionalidade educacional: uma análise a partir dos agentes públicos de base. **Revista do Serviço Público**, v. 65, n. 4, p. 517-544, p. 355-375, out./dez. 2014.

OLIVEIRA, B. R. A implementação de políticas educacionais no nível micro: uma análise a partir dos profissionais da escola no contexto da prática. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-17, 2019.

PIMENTA, S.G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO, M.E.M; RAMOS, M.G. A pesquisa em sala de aula no âmbito do ensino de Ciências: a perspectiva da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental. In: ENCONTRO DE DEBATES SOBRE O ENSINO DE QUÍMICA, 37., 2017. **Anais [...]**Rio Grande do Sul: FURG, 2017.

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 jun. 2021.

WILSON, J. Q. **Bureaucracy: what government agencies do and why they do it**. New York: Basic Books, 1989.

6 CONCLUSÃO

A pesquisa apresentada nesta dissertação surgiu como possibilidade de investigar e discutir as questões relacionadas as políticas educacionais curriculares de EM a partir de estudos acadêmicos relacionados à temática; a trajetória histórica/documental desta etapa de ensino e a política atual do Novo EM, destacando compreensões de Professoras Multiplicadoras e Professoras da área de CNT quanto ao processo de construção da política de EM em contexto escolar, em especial nas escolas da região das Missões, no RS.

As teses e dissertações analisadas no estudo bibliográfico indicaram que as políticas educacionais curriculares para o EM no Brasil apresentam distintas reflexões oriundas de estudos acadêmicos, que abarcam perspectivas de desafios a serem superados no processo de construção e, também, perspectivas de possibilidades, que acenam para a inovação no ensino.

Entendemos que, durante muito tempo em nosso país, a educação se apresentou como um elemento utilizado pelas classes dominantes para manter seus privilégios, conservar sua condição perante a sociedade. A retrospectiva nos permitiu compreender que muitas das reformas educacionais para o EM foram direcionadas para o atendimento às necessidades impostas pelo contexto econômico e muitas foram as discussões para a articulação da formação propedêutica com a formação profissional.

Para Ball *et al.* (2012), os atores dentro da escola, realizando diferentes interpretações e traduções, produzem políticas a partir de seus saberes, da experiência por eles acumulada, através de um repertório de evidências e crenças que, apesar de legítimas, são co-construções desordenadas, desmanteladas e falhas. E ainda segundo Oliveira (2019), o saber dos sujeitos que implementam em âmbito local é eminentemente plural, construído pelo amálgama de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Neste sentido, nos deparamos com Professores em atuação no EM que apresentam formação específica em suas áreas de atuação, mas que pouco ou quase nada tiveram de aspectos relacionados ao processo de construção de políticas curriculares, tanto na formação inicial ou continuada, buscando assim então responder à questão: *Que sentidos são expressos nos discursos que constituem a construção de políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil?*

Se tornou evidente que o EM é uma etapa fundamental para a formação dos jovens, mas também que esta etapa de ensino se destaca principalmente como uma preparação para o ingresso no mercado de trabalho, pois o Novo EM, além de contemplar em sua estrutura

curricular as quatro áreas do conhecimento, também está presente a formação técnica profissional.

Quanto ao processo de materialização da reforma do EM no Brasil, discutido de forma mais intensa na última década e se consolidou por meio da Lei Federal 13.415/2017, destacamos Gonçalves (2017, p. 134), quando menciona que a reforma surpreendeu a todos, pois “foi por meio da Medida Provisória 746, publicada em 22 de setembro de 2016, que a sociedade brasileira tomou conhecimento das mudanças que estavam sendo pensadas para essa etapa da EB”.

Assim, quanto às compreensões relacionadas a reforma do EM, as Professoras atribuíram, dentre outros fatores, o caráter impositivo/verticalização imposta pelos governantes e a formação insuficiente e pouco abrangente para compreensão da proposta, ampliando assim, o abismo entre o que está escrito e o que realmente se faz. Percebemos no entanto que esta resistência quanto ao processo de implantação/implementação da política do Novo EM está muito enraizada nas políticas anteriores relacionadas a esta etapa de ensino.

Com isso, entendemos que, mesmo diante de um processo de reformulação do EM brasileiro extremamente necessário, o caminho traçado para a construção nas escolas teve um início conturbado, pois não reconhecemos as medidas provisórias como sustentação para mudanças educacionais tão significativas no Brasil (HABOWSKI; LEITE, 2021).

Destacamos também, que a reforma no Novo EM trouxe modificações significativas ao contexto da EB, enfatizamos aqui, em especial no RS, pela mesma já ter sido implementada nas escolas-piloto desde 2020, gerando grandes desafios e abarcando perspectivas de possibilidades que acenam para a inovação nos processos de ensino e de aprendizagem nesta etapa de ensino. Verificamos então, a partir do estudo empírico, que a nova política do EM despertou o sentido caracterizado pelos processos de ensinar, ou seja, que envolvem a política como elemento que desacomoda o trabalho docente e que expressam aspectos relacionados a aprendizagem dos alunos e assim, a definimos como possibilidade de inovar a formação do jovem.

Neste viés, destacamos o ensino de Ciências que está diretamente relacionado com a formação docente e que este alinha-se ao processo de construção e expansão do conhecimento, de descobrir, de investigar e de criar oportunidades, cujo objetivo é formar jovens capazes de compreender a importância da ciência, da tecnologia e da sociedade.

No que se refere às dificuldades é possível perceber as limitações das escolas, tais como a falta de planejamento e o modo como as equipes gestoras conduzem a implementação das políticas, destacando o processo formativo desenvolvido no ano de 2019 pelas Multiplicadoras do Novo EM das escolas piloto da região das Missões, em que o processo foi e está sendo

exitoso em algumas escolas, porém em algumas ocorreu com certas restrições. Com relação ao planejamento, é notória a carência de momentos de reflexão na prática docente o que provoca certa resistência, e aqui convém mencionar a compreensão de Ball (2012): “as políticas não são simplesmente implementadas, mas estão sujeitas a interpretação e recriação”.

Da mesma forma, as instituições educacionais são espaços políticos em função dos atores direta ou indiretamente a elas vinculados. Pais, alunos, Professores, gestores, profissionais da educação, agentes públicos de saúde, assistentes sociais e membros da comunidade são alguns dos sujeitos que emergem como partes interessadas nesse processo. As interações que ocorrem nesses espaços, em âmbito local e territorial, revelam embates, correlações de força, estratégias de cooperação e/ou rupturas que explicam como esses sujeitos se articulam, como agem e tomam decisões. As instituições escolares são, portanto, arenas políticas nas quais as impressões, as percepções, os interesses e os valores se aproximam e são processados, gerando as diferentes combinações, que são decisivas para se compreender como a implementação das políticas educacionais realmente ocorre (OLIVEIRA, 2019).

Desta forma, compreender políticas é compreender discursos que compõe os mais variados contextos que abarcam as políticas educacionais de currículo. Espera-se assim, que este trabalho possa auxiliar para posteriores estudos com relação às políticas educacionais curriculares, em especial do EM, contribuindo com a reflexão necessária para a garantia do direito à educação à juventude brasileira. E, também, sugere-se a sua continuidade no que se refere às compreensões e práticas de Professores, em especial docentes de escolas públicas, que pouco se têm considerado como participantes nas mudanças sociais através do seu trabalho, mas que possuem forças para continuar lutando por uma sociedade mais igualitária.

REFERÊNCIAS

- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BALL, S. **Ciclo de políticas/análise de políticas**. Rio de Janeiro: UERJ, 09/11/2009. (Palestra ministrada para professores e alunos de pós-graduação da UERJ). BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **How schools do policy: policy enactments in secondary schools**. London: Routledge, 2012.
- KUENZER, A.Z. Educação, linguagens e tecnologias: as mudanças no mundo do trabalho e as relações com o conhecimento e método. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- KUENZER, A.Z. (Org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2002.
- 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. Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, 2005.
- LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2001.
- OLIVEIRA, B. R. A implementação de políticas educacionais no nível micro: uma análise a partir dos profissionais da escola no contexto da prática. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-17, 2019.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação - SEDUC-RS. **Novo Ensino Médio**. 2019. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/hotsite-sobre-o-novo-ensino-medio-ja-esta-no-ar>. Acesso em 10 mar.2021
- 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.

APÊNDICES

APÊNDICE A- ROTEIRO DAS ENTREVISTAS- MULTIPLICADORAS DO NOVO EM E PROFESSORAS DA ÁREA DE CNT.

Roteiro de entrevistas Professoras Multiplicadoras do Novo EM:

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

- a) Data: _____
- b) Nome do Professor (a): _____
- c) Tempo de atuação: _____
- d) Formação Acadêmica: _____

- 1- Você como Professor (a) Multiplicador(a) do novo Ensino Médio em sua escola teve encontro de formações sobre esta política educacional? Caso afirmativo, relate como ocorreu este processo formativo.
- 2- Que entendimentos você tem acerca da função do ensino médio na formação do jovem brasileiro?
- 3- Quais as compreensões que você tem acerca da construção da política educacional do novo Ensino Médio no Brasil?
- 4- Como foi na escola a preparação dos docentes e discentes para a implantação do novo Ensino Médio?
- 5- Em relação ao educandário como um todo, equipe diretiva, alunos e professores, como está sendo analisada esta novo proposta?
- 6- Em relação a implantação em sua escola que ocorreu no início deste ano, 2020, como está a trajetória? Pontos positivos, negativos?
- 7- Você pode comentar a respeito dos itinerários formativos? O que são? Qual o objetivo dessa perspectiva para a formação do jovem brasileiro? Quais as possibilidades e os desafios no processo de realização dos itinerários formativos na escola?

Roteiro de entrevistas Professoras da área de CNT:

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

- a) Data: _____
- b) Nome do Professor: _____
- c) Tempo de atuação: _____
- d) Formação Acadêmica: _____
- e) Série (s) que Leciona: _____
- f) Disciplina(a) que leciona no Ensino Médio: _____
- g) Há quanto tempo leciona nesta escola: _____

1-Você conhece a política educacional “novo” Ensino Médio? Em caso afirmativo, de que forma você tomou conhecimento?

2-Que entendimentos você tem acerca da função do ensino médio na formação do jovem brasileiro?

3-Quais as compreensões que você tem acerca da construção da política educacional do “novo” Ensino Médio no Brasil em contexto escolar?

4-Você conhece o documento da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio?

5-Qual a sua opinião sobre o novo Ensino Médio?

6-Que entendimentos você tem acerca desta política educacional (novo Ensino Médio) para sua prática docente?

7- Sua escola proporcionou participações dos docentes, alunos pais, nas decisões sobre a escolha dos itinerários formativos?

8- Qual a sua opinião sobre os itinerários formativos?

9- Qual ou quais itinerários formativos estão sendo desenvolvidos em sua escola na Área das Ciências da Natureza?

10- Você participou de formação continuada em preparação e desenvolvimento desta nova proposta curricular?

11- Você se sente preparado (a) para ministrar aulas no novo Ensino Médio, em específico nos itinerários formativos?

APÊNDICE B- DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS.**DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS**

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, ROSA MARIA DE SOUZA, o representante legal da instituição **14ª Coordenadoria Regional de Educação** envolvida no projeto de pesquisa intitulado: Políticas Educacionais do Ensino Médio no Brasil: reformas curriculares na área das Ciências da Natureza, declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e as demais legislações vigentes.

**Assinatura do Pesquisador Responsável****Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição**

Rosa Maria de Souza
Coord. Regional de Educação
14ª CRE
Bol 09/2019 - D.O. 02/09/2019
Id. 1769243/1

Santo Ângelo, 27 de maio/2020.

APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“DISCURSOS CURRICULARES ACERCA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: COMPREENSÕES NA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS”** desenvolvida por Fabiane Habowski, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS *Campus* Cerro Largo, sob orientação da Prof^a Dra. Fabiane de Andrade Leite.

O objetivo central do estudo é analisar o percurso formativo de implantação do Novo Ensino Médio, como também as compreensões dos docentes da área das Ciências da Natureza acerca da construção da política educacional do novo Ensino Médio no Brasil em contexto escolar, por se tratar de uma temática atual e que tem proposto alteração no currículo da educação básica brasileira.

O convite a sua participação deve-se ao fato de ser Professor (a)-Multiplicador(a) do novo Ensino Médio de umas das 10 escolas piloto da 14^a Coordenadoria Regional da Educação-CRE- Santo Ângelo/RS ou Professor (a) da área de Ciências da Natureza na Educação Básica de uma das 10 escolas piloto onde o novo Ensino Médio foi implementado em 2020. Sua participação é importante no desenvolvimento da pesquisa, pois, a partir das informações obtidas, será possível desenvolver esse estudo.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder a uma entrevista, que tem tempo de duração de, aproximadamente, trinta minutos. As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas as pesquisadoras. Ao final da pesquisa, todo material ficará em posse dos pesquisadores mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos.

A entrevista será gravada somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

Autorizo gravação Não autorizo gravação

Para os participantes da pesquisa os benefícios serão a possibilidade de refletir acerca da sua participação no processo de construção e participação na política do Novo Ensino Médio. De maneira indireta a pesquisa poderá apresentar benefícios aos demais professores da escola e envolvidos com as políticas educacionais, considerando que os participantes poderão dialogar acerca das questões em diferentes espaços de convivência. Ao final do processo de pesquisa os participantes terão acesso aos resultados por meio de um encontro de socialização presencial a ser combinado. Destaca-se que todos os dados serão arquivados pela equipe de pesquisa na universidade em local apropriado com acesso restrito aos pesquisadores e após o tempo de guarda de 5 anos todos os dados serão descartados de forma adequada.

Os riscos que podem decorrer da participação podem ser o constrangimento e/ou desconforto diante do convite a participar da pesquisa e da presença das pesquisadoras. Para minimizar a ocorrência dos riscos as pesquisadoras, durante o estudo, apresentarão de forma clara e explicativa os objetivos e os termos da participação, enfatizando o caráter facultativo da adesão. Os participantes não serão identificados, sendo garantidos o sigilo, a privacidade e a sua identidade. Caso os riscos identificados venham a se concretizar o pesquisador responsável coloca-se à disposição para o esclarecimento de qualquer dúvida ou dificuldade. Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação!

Guarani das Missões, RS, ____ de _____ de 2020.

Declaro que entendi os objetivos e as condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante: _____

Assinatura: _____

A pesquisadora, abaixo-assinada, se compromete a tomar os cuidados e a respeitar as condições estipuladas neste termo.



Fabiane Habowski

Tel: (55) 981066363

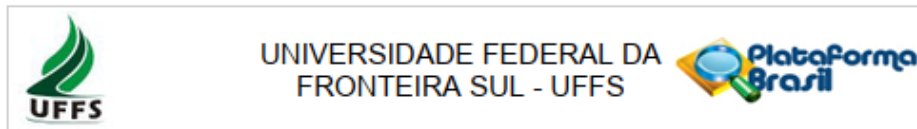
e-mail: fabihabowski@gmail.com

Endereço para correspondência: Rua João Hamerski Filho, 837, Bairro Santa Tereza, CEP: 97950-000, Guarani das Missões, RS. Brasil.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS: Tel. e Fax: (49) 2049 3745 / e-mail: cep.uffs@uffs.edu.br.

Endereço: Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Universidade Federal da Fronteira Sul, Bloco da Biblioteca, sala 310, 3º andar, Rodovia SC 484 km 02, Bairro Fronteira Sul, CEP 89815-899, Chapecó - Santa Catarina – Brasil.

ANEXO A- PROJETO DE PESQUISA SUBMETIDO E APROVADO PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP) DA UFFS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Políticas Educacionais do Ensino Médio no Brasil: reformas curriculares na área de Ciências da Natureza.

Pesquisador: FABIANE HABOWSKI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 32829320.5.0000.5564

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

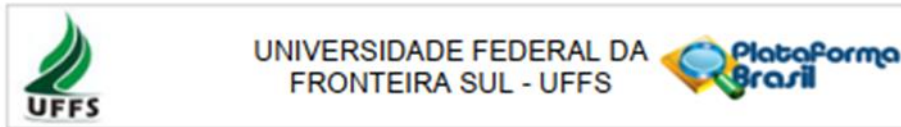
Número do Parecer: 4.129.090

Apresentação do Projeto:

Resumo:

Sob uma perspectiva histórica da educação brasileira, destaca-se que nos últimos 20 anos, tendo como foco o Ensino Médio, têm-se elementos suficientes que evidenciam a incongruência nas políticas educacionais. Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996, teve-se o Ensino Médio Inovador (PROEMI), no período de 2009 a 2011, o Ensino Médio Politécnico, de 2011 a 2014, e, atualmente, o novo Ensino Médio, lei 13.415/2017. Nas últimas duas décadas, essa etapa da educação básica 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 da etapa da educação básica e de continuidade ou não à Educação Superior. Com essa nova realidade de Ensino Médio sendo construída no Brasil, ressalta-se, que pesquisar e refletir acerca de políticas educacionais é urgente e desafiador, pois na medida em que se vivencia diferentes contextos escolares, suscitam-se inquietações acerca de compreensões subjetivas de currículo. Nesse sentido, identifica-se que compreensões equivocadas acerca do processo educacional podem se configurar como barreiras na construção curricular na escola. A partir deste

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89.815-899
UF: SC **Município:** CHAPECÓ
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 4.129.060

consubstanciado de número 4.097.470, emitido em 19 de Junho de 2020.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados, após correções procedidas pelo/a pesquisador/a responsável a partir do parecer consubstanciado de número 4.097.470, emitido em 19 de Junho de 2020.

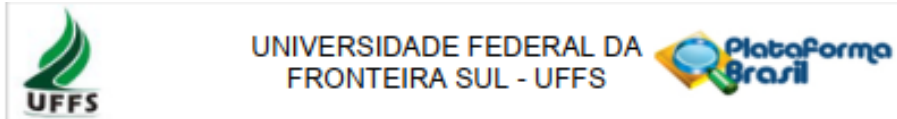
Recomendações:

Considerando a atual pandemia do novo coronavírus, e os impactos imensuráveis da COVID-19 (Coronavirus Disease) na vida e rotina dos/as Brasileiros/as, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Fronteira Sul (CEP/UFFS) recomenda cautela ao/a pesquisador/a responsável e à sua equipe de pesquisa, de modo que atentem rigorosamente ao cumprimento das orientações amplamente divulgadas pelos órgãos oficiais de saúde (Ministério da Saúde e Organização Mundial de Saúde). Durante todo o desenvolvimento de sua pesquisa, sobretudo em etapas como a coleta de dados/entrada em campo e devolutiva dos resultados aos/as participantes, deve-se evitar contato físico próximo aos/as participantes e/ou aglomerações de qualquer ordem, para minimizar a elevada transmissibilidade desse vírus, bem como todos os demais impactos nos serviços de saúde e na morbimortalidade da população. Sendo assim, sugerimos que as etapas da pesquisa que envolvam estratégias interativas presenciais, que possam gerar aglomerações, e/ou que não estejam cuidadosamente alinhadas às orientações mais atuais de enfrentamento da pandemia, sejam adiadas para um momento oportuno. Por conseguinte, lembramos que para além da situação pandêmica atual, continua sendo responsabilidade ética do/a pesquisador/a e equipe de pesquisa zelar em todas as etapas pela integridade física dos/as participantes/as, não os/as expondo a riscos evitáveis e/ou não previstos em protocolo devidamente aprovado pelo sistema CEP/CONEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências e/ou Inadequações éticas, baseando-se nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, e demais normativas complementares. Logo, uma vez que foram procedidas pelo/a pesquisador/a responsável todas as correções apontadas pelo parecer consubstanciado de número 4.097.470, emitido em 19 de Junho de 2020, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Fronteira Sul (CEP/UFFS) julga o protocolo de pesquisa adequado para, a partir da data deste novo parecer consubstanciado de APROVAÇÃO, iniciar as etapas de coleta de dados e/ou qualquer outra que pressuponha contato com os/as participantes.

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
 Bairro: Área Rural CEP: 89.815-899
 UF: SC Município: CHAPECO
 Telefone: (49)2049-3745 E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 4.129.090

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado (a) Pesquisador(a)

A partir desse momento o CEP passa a ser corresponsável, em termos éticos, do seu projeto de pesquisa – vide artigo X.3.9. da Resolução 466 de 12/12/2012.

Fique atento(a) para as suas obrigações junto a este CEP ao longo da realização da sua pesquisa. Tenha em mente a Resolução CNS 466 de 12/12/2012, a Norma Operacional CNS 001/2013 e o Capítulo III da Resolução CNS 251/1997. A página do CEP/UFFS apresenta alguns pontos no documento "Deveres do Pesquisador".

Lembre-se que:

1. No prazo máximo de 6 meses, a contar da emissão deste parecer consubstanciado, deverá ser enviado um relatório parcial a este CEP (via NOTIFICAÇÃO, na Plataforma Brasil) referindo em que fase do projeto a pesquisa se encontra. Veja modelo na página do CEP/UFFS. Um novo relatório parcial deverá ser enviado a cada 6 meses, até que seja enviado o relatório final.
2. Qualquer alteração que ocorra no decorrer da execução do seu projeto e que não tenha sido prevista deve ser imediatamente comunicada ao CEP por meio de EMENDA, na Plataforma Brasil. O não cumprimento desta determinação acarretará na suspensão ética do seu projeto.
3. Ao final da pesquisa deverá ser encaminhado o relatório final por meio de NOTIFICAÇÃO, na Plataforma Brasil. Deverá ser anexado comprovação de publicização dos resultados. Veja modelo na página do CEP/UFFS.

Em caso de dúvida:

Contate o CEP/UFFS: (49) 2049-3745 (8:00 às 12:00 e 14:00 às 17:00) ou cep.uffs@uffs.edu.br;

Contate a Plataforma Brasil pelo telefone 136, opção 8 e opção 9, solicitando ao atendente suporte Plataforma Brasil das 08h às 20h, de segunda a sexta;

Contate a "central de suporte" da Plataforma Brasil, clicando no ícone no canto superior direito da página eletrônica da Plataforma Brasil. O atendimento é online.

Boa pesquisa!

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
 Bairro: Área Rural CEP: 89.815-899
 UF: SC Município: CHAPECO
 Telefone: (49)2049-3745 E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br