

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

BIANCA MARIA DE LIMA

**O NOVO ENSINO MÉDIO NUMA ESCOLA PILOTO (2019-2022): análise na área
de Ciências da Natureza**

**Bagé
2022**

BIANCA MARIA DE LIMA

**O NOVO ENSINO MÉDIO NUMA ESCOLA PILOTO (2019-2022): análise na área
de Ciências da Natureza**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa, como requisito para obtenção do Título de Mestre.

Orientadora: Lisete Funari Dias

**Bagé
2022**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais)

Lima, Bianca Maria de

O NOVO ENSINO MÉDIO NUMA ESCOLA PILOTO (2019-2022): análise na área de Ciências da Natureza / Bianca Maria de Lima.

127 p.

L111 Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa, MESTRADO EM ENSINO, 2023.

"Orientação: Lisete Funari Dias".

1. Novo Ensino Médio. 2. Abordagem do Ciclo de Políticas. 3. Currículo. 4. Formação de Professores. I. Título.

BIANCA MARIA DE LIMA

**O NOVO ENSINO MÉDIO NUMA ESCOLA PILOTO (2019-2022): análise na área
de Ciências da Natureza**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa, como requisito para obtenção do Título de Mestre.

Dissertação defendida e aprovada em: 31 de março de 2023.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Lisete Funari Dias
Orientadora: Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

Profa. Dra. Maira Ferreira
Examinador 1: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Profa. Dra. Elena Maria Billig Mello
Examinador 2: Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

Profa. Dra. Marcia Von Firme
Examinador 3: Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)



Assinado eletronicamente por **LISETE FUNARI DIAS, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 03/04/2023, às 13:34, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Maira Ferreira, Usuário Externo**, em 04/04/2023, às 17:59, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **MARCIA VON FRUHAUF FIRME, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 11/04/2023, às 10:40, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **ELENA MARIA BILLIG MELLO, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 12/04/2023, às 17:40, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 1073378 e o código CRC 2F4F384B.

Dedico este trabalho a minha família que, mesmo nos momentos difíceis, sempre me auxiliou neste processo.

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente a Deus por me proporcionar saúde e resiliência nessa etapa da minha vida.

A minha família e ao meu marido, pela paciência, força e o carinho recebido em todos os momentos.

A Professora Dr^a Lisete Funari Dias, pela confiança e paciência, além de ótima orientadora, soube me ajudar e me acompanhar de forma muito carinhosa nesse processo árduo.

Aos professores que percorreram esse caminho junto comigo, grata pelos ensinamentos até aqui recebidos.

A todos os colegas que, de uma forma ou outra, contribuíram com esse processo.

À banca pelas contribuições desde a qualificação até a defesa.

A mente que se abre a uma nova ideia
jamais voltará ao seu tamanho original.

(Albert Einstein)

RESUMO

A pesquisa é guiada pelo questionamento de como se apresenta a Reforma do Ensino Médio em uma escola-piloto da rede estadual do município de Bagé- RS, entre os anos de 2019 a 2022. O objetivo geral da pesquisa é investigar as estratégias, desenvolvidas na escola, referentes ao “Novo Ensino Médio” a partir da área de Ciências da Natureza. A pesquisa tem abordagem qualitativa e, com base nos objetivos, é do tipo exploratória. De acordo com os procedimentos técnicos, utiliza a pesquisa documental, bibliográfica e de campo, envolvendo a professora/pesquisadora, gestão e professores da área de Ciências da Natureza no campo da pesquisa. A Abordagem do Ciclo de Políticas e uma revisão sistemática da literatura são utilizadas como base para a análise documental de documentos oficiais relacionados à reforma curricular Novo Ensino Médio, tais como a Lei 13.45/17, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular. Os instrumentos para produção de dados foram: Diário de campo da pesquisadora; entrevista com uma professora que recebeu formação sobre a reforma do Ensino Médio; e questionários com a direção e professores da área de Ciências da Natureza. A técnica de Análise de Conteúdo dos dados produzidos se encaminha para uma discussão ampla, embasada no referencial teórico Abordagem Ciclo de Políticas e Teorias de Currículo, bem como em outras teorias emergentes. A discussão foi realizada em torno das três categorias de análise: “Formatos de formação de professores para o Novo Ensino Médio na escola”, “Organização curricular do Novo Ensino Médio e implicações no papel do professor”, “Estratégias didáticas e infraestrutura para o Novo Ensino Médio na escola”. Os dados analisados apontam para: Professores com “notório saber”; alunos iludidos; docentes com cargas horárias menores; e sobrecarga de planejamento para colocar em prática as disciplinas novas sem contabilizar na hora atividade, disciplinas novas, essas com conteúdo diferente de sua formação inicial. A política, Lei 13.415/17, foi interpretada e contextualizada por cada um dos atores sociais de forma diferente, sofreu influência interna e externa, mostrando relações de poder, o que podemos identificar como macropolítica. Quando colocada em prática, foi reorganizada por cada ator de forma que, as pequenas relações de poder sobre a política possam ser identificadas como micropolítica, em abrangência local no ambiente escolar.

Palavras-Chave: Lei 13.415/17, Abordagem do Ciclo de Políticas, Reforma Curricular

ABSTRACT

The research is guided by the questioning of how the High School Reform is presented in a pilot school of the state network in the city of Bagé-RS, between the years 2019 to 2022. The general objective of the research is to investigate the strategies, developed in the school, referring to the “New High School” from the area of Natural Sciences. The research has a qualitative approach and, based on the objectives, it is exploratory. According to the technical procedures, it uses documental, bibliographical and field research, involving the teacher/researcher, management and teachers from the field of Natural Sciences in the field of research. The Policy Cycle Approach and a systematic literature review are used as a basis for the documental analysis of official documents related to the New High School curriculum reform, such as Law 13.45/17, the National Curriculum Guidelines for High School and the Basic National Common Curriculum. The instruments for data production were: Researcher's field diary; interview with a teacher who received training on secondary education reform; and questionnaires with the directors and professors in the field of Natural Sciences. The technique of Content Analysis of the data produced leads to a broad discussion, based on the theoretical framework Policy Cycle Approach and Curriculum Theories, as well as other emerging theories. The discussion was held around the three categories of analysis: "Formats of teacher training for the New Secondary Education at school", "Curricular organization of the New Secondary Education and implications for the role of the teacher", "Didactic strategies and infrastructure for the New Secondary Education at School". The analyzed data point to: Teachers with “notorious knowledge”; deluded students; professors with smaller workloads; and planning overload to put the new disciplines into practice without accounting for activity at the time, new disciplines, those with content different from their initial training. The policy, Law 13.415/17, was interpreted and contextualized by each of the social actors differently, suffered internal and external influence, showing power relations, which we can identify as macropolitics. When put into practice, it was reorganized by each actor so that the small power relations over politics can be identified as micropolitics, in local scope in the school environment.

Keywords: Law 13.415/17, Policy Cycle Approach, Curriculum Reform

LISTA DE FIGURAS

Figura 1–Organização dos Itinerários Formativos	83
Figura 2 –Recorte do sumário, volume 5 do Livro ed. Scipione	86
Figura 3 – Recorte do sumário, Volume 2 da Ed. FTD	87
Figura 4 – Recorte do sumário, volume 6, Ed. Moderna	88
Figura 5 – Sala azul: Matemática e suas Tecnologias	91
Figura 6 – Sala laranja: Ciências da Natureza e suas Tecnologias	91
Figura 7 – Sala verde: Linguagens e suas Tecnologias	92
Figura 8 – Sala vermelha: Ciências Humanas e suas Tecnologias	92
Figura 9 – Estrutura física do laboratório de Ciências	93
Figura 10 – Materiais didáticos disponíveis no laboratório de Ciências	93
Figura 11 – Sala do AEE	94
Figura 12 – Sala do AEE	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os atores e respectiva atuação de uma política pública	25
Quadro 2 – Artigos selecionados em periódicos da base de dados SciELO	41
Quadro 3 – Teses e Dissertações selecionadas base de dados BDTD	43
Quadro 4 – Síntese das etapas metodológicas da pesquisa de campo	59
Quadro 5 – Codificações referentes os sujeitos de pesquisa	60
Quadro 6 – Corpus de análise com códigos	62
Quadro 7 – Códigos das subquestões de pesquisa	64
Quadro 8 – Quadro com exemplo de análise e categorização	65
Quadro 9 – Quadro da categorização final	66
Quadro 10 – Termos utilizados para formação de professores	70
Quadro 11 – Livros da Área de Ciências da Natureza para o Novo Ensino Médio	86

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1 Abordagem do Ciclo de Políticas na análise de políticas educacionais	21
2.2 Currículo: Teorias e Concepções	31
2.3. Políticas públicas de currículo: em questão o Ensino Médio	37
3 NOVO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE CRÍTICO DOCUMENTAL	40
3. 1 A revisão de literatura e abordagem do Ciclo de Políticas como aporte	44
3.1.1 O contexto dos textos da MP nº 746 à Lei 13.415	45
3.1.2 O contexto dos textos da BNCC e DCNEM	48
3.1.3. Novo Ensino Médio: influências na produção dos textos	53
4. METODOLOGIA	59
4. 1 Delineamento da pesquisa	59
4.2 Metodologia de análise	62
5. PROBLEMATIZANDO AS ESTRATÉGIAS PARA O NOVO ENSINO MÉDIO	67
5.1 Formatos de formação de professores para o Novo Ensino Médio	68
5.2 Organização curricular e implicações no papel do professor	73
5.3 Estratégias didáticas e infraestrutura para o Novo Ensino Médio	81
5 CONCLUSÕES	97
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICE 1- Entrevista com professora de matemática (formadora)	110
APÊNDICE 2- Questionário para Diretora da Escola	112
APÊNDICE 3- Questionário para professores- área de ciências da natureza	114
APÊNDICE 4- Recorte da análise de conteúdo	115
APÊNDICE 5 - Termo de Consentimento Livre Esclarecido	121
ANEXO 1 – Termo de coparticipação da escola	123

ANEXO 2 – Matriz Curricular: Percurso Formativo Expressão Corporal I	124
---	------------

1 INTRODUÇÃO

A Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei 13.415/17 (BRASIL, 2017), faz parte de um conjunto de reformas que vêm acontecendo nos últimos 20 anos no Brasil, pensadas a partir da LDB/1996 (BRASIL, 1996), com o intuito de estabelecer, como finalidade, o ensino profissionalizante. Embora o Ensino Médio tenha passado por muitas mudanças, a atual “Reforma” tem gerado polêmicas no meio acadêmico, na educação escolar e na sociedade.

No que se refere ao currículo, a LDB/1996 prevê um núcleo comum para o Ensino Fundamental e Médio e uma parte diversificada a ser trabalhada a partir das peculiaridades locais. Nessa lei, a concepção de uma Base Nacional Comum tem uma dimensão de preparação para o prosseguimento de estudos, sendo que, nos artigos 35 e 36, o Ensino Médio é apresentado em uma concepção de etapa final da educação básica e de caráter não obrigatório. Essa parte do texto legal enuncia que os jovens deveriam ser preparados para o trabalho profissional, promovendo assim, a cidadania e a capacidade de lidar com situações cotidianas, mas tornando-os com autonomia intelectual e pensamento crítico. O principal direcionamento do Ensino Médio era para a formação profissional, com aprofundamento dos conhecimentos já adquiridos no Ensino Fundamental. Com isso, o estudante deveria sair com uma bagagem tecnológica, além de domínios de conhecimentos como sociologia, filosofia, artes, história e as obrigatórias que seriam Matemática e Português (BRASIL, 1996).

Com o Decreto 2.208/97, que regulamenta os parágrafos 39 e 40 da LDB/1996, a escola que oferta o Ensino Médio passou a ter a possibilidade de preparar os alunos, com uma formação de profissão (BRASIL, 1997).

No ano de 1998, a Resolução 03/98, trouxe novamente a educação profissional em pauta, relatando a importância do ensino crítico e intelectual para a aprendizagem. Nesta resolução foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), trazendo em seu contexto o currículo com base em competências e habilidades. Neste mesmo ano, foi realizado o primeiro Exame Nacional do Ensino Médio, como forma de avaliação da aprendizagem dos alunos (BRASIL, 1998).

No ano de 2000, foram publicados os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio contendo quatro volumes, sendo o primeiro para as Bases Legais e os demais para as três áreas do conhecimento: Linguagem, Código e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas

Tecnologias (BRASIL, 2000). A concepção de integração curricular em áreas do conhecimento já tinha sido apresentada nos PCN/1998 para o Ensino Fundamental, mas as áreas eram as disciplinas.

Algumas propostas para o Ensino Médio seguiram, como o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, o qual visava fortalecer o Ensino Médio não profissionalizante, apoiando técnica e financeiramente sua estruturação (BRASIL, 2009).

No Rio Grande do Sul, no período de 2011 a 2014, foi implementada a proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio. No Ensino Médio Politécnico, as áreas de conhecimentos e suas tecnologias, deveriam estar articuladas aos eixos Cultura, Ciência, Tecnologia e Trabalho, na perspectiva de uma formação integral que promovesse a inserção social da cidadania (RIO GRANDE DO SUL, 2011). A Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio daria respaldo à proposta, enfatizando em uma de suas bases, a formação integral do estudante (BRASIL, 2012).

Por fim, a atual reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei 13.415 de 2017, altera as seguintes Leis: LDB/1996; Lei nº. 11494 de 20 de junho de 2007- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb); e o Decreto lei 5452 de 1º de maio de 1943- Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). A lei também estabelece que o professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente. Também, institui a Política de Fomento de Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral estabelecendo um prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação (BRASIL, 2017).

Diante deste cenário, a presente pesquisa é guiada com o seguinte questionamento: Como se apresenta a Reforma do Ensino Médio em uma escola-piloto da rede estadual do município de Bagé- RS, entre os anos de 2019 a 2022?

Segundo Ball e Bowe (1992), a Abordagem do Ciclo de Políticas se dá em três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Para os autores, “esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares” (MAINARDES, 2006, p.50). Inicialmente torna-se importante compreender pelo contexto de influência e contexto da produção de textos a formulação da Lei 13.415/17, da Base Nacional

Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM) e, por fim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2017; 2018).

A partir da questão de pesquisa e da base teórica, o objetivo geral é investigar as estratégias desenvolvidas na escola, referentes à Reforma do “Novo Ensino Médio”, a partir da área de Ciências da Natureza.

Para atender a esse objetivo mais geral, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- i- Caracterizar, a partir da revisão de literatura e documentos oficiais, a Reforma do Ensino Médio em um viés da Abordagem do Ciclo de Políticas (BALL e BOWE, 1992);
- ii- Investigar e apresentar as estratégias desenvolvidas na escola para início do Novo Ensino Médio, com o olhar da gestão, professora formadora e dos professores da área de Ciências da Natureza;
- iii- Analisar, à luz do referencial teórico Abordagem Ciclo de Políticas, as estratégias desenvolvidas na escola para implementação do Novo Ensino Médio

A justificativa da pesquisa está alicerçada em questões acadêmicas, pessoais e profissionais, como professora do Ensino Médio, na relevância social e nas contribuições que a pesquisa pode agregar sobre o tema.

Sendo assim, inicialmente apresenta-se a trajetória acadêmica e profissional da professora/pesquisadora e como ela se entrelaça com a proposta de pesquisa sobre o “Novo Ensino Médio”, bem como a sua formação e atuação.

A professora/pesquisadora, ingressante no ano de 2012 e formada em 2016 no curso de Licenciatura em Ciências da Natureza (LCN) pela Universidade Federal do Pampa, campus Dom Pedrito, participou de diversos projetos durante a graduação, que acabaram definindo a sua carreira. Participou enquanto discente de alguns projetos, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Novos Talentos. Mesmo que, por pouco tempo, essas práticas são capazes de interferir na construção da identidade docente, pois o licenciando vivencia o conhecimento adquirido de forma contextualizada na escola. E por falar em formação da identidade docente, a partir dessas experiências, o ingresso na escola como professora, tornou-se um sonho desde a época dos projetos.

Com o passar do tempo, a professora/pesquisadora, atuante na área de Ciências da Natureza, foi contratada em 2019 para atuar em duas escolas estaduais de Ensino Médio no município de Bagé-RS. Uma dessas escolas foi selecionada como

escola piloto dentro da proposta de uma política educacional, a reforma curricular denominada “Novo Ensino Médio”, sendo essa a escola o objeto de pesquisa.

No início do ano de 2020, mais precisamente no mês de março, com a chegada da pandemia pela Covid-2019, os professores passaram a ministrar suas aulas de forma remota. Mesmo de forma remota, a escola possibilitou reuniões com os professores das áreas de conhecimento para trabalhar algumas temáticas trazidas para o projeto piloto “Novo Ensino Médio”. Em uma das reuniões, cada professor, na sua respectiva área, recebeu uma temática diferenciada para trabalhar em suas aulas, sendo que os professores da área de Ciências da Natureza receberam o tema “biomecânica”, porém sem entender a finalidade dessa escolha. A professora/pesquisadora, que atua na disciplina de Física, teve que reinventar seu modo de trabalho e colocar em prática a sua formação em uma licenciatura interdisciplinar na área de Ciências da Natureza para dar conta do conteúdo.

A partir dessa inquietação pessoal e profissional, entende-se a relevância educacional, social e acadêmica da pesquisa, pois a reforma colocada nos textos políticos teve início na escola piloto sem dialogar com quem a pratica, os professores e, no decorrer das reuniões, as dúvidas ainda persistiam. Dessa forma, infere-se que uma das mais importantes estratégias para colocar em prática qualquer mudança curricular é a formação continuada dos professores.

Para apresentar o desenvolvimento da pesquisa, contemplando os objetivos propostos, o texto da dissertação foi estruturado em seis capítulos.

Seguindo este texto introdutório, no Capítulo 2 apresenta o referencial teórico/analítico “Abordagem do Ciclo de Políticas” (BALL; BOWE, 1992) com o qual pretende-se analisar o que está nos documentos oficiais, sob o ponto de vista dos contextos de influência e de produção desses textos, o contexto da prática dos professores, além do referencial sobre teorias de currículo.

O Capítulo 3 apresenta uma análise documental a partir da revisão de literatura envolvendo a medida provisória nº 746 até a Lei 13.415/17, a BNCC e as DCNEM dialogando com resultados de pesquisa já apresentados em artigos, teses e dissertações com o viés da Abordagem Ciclo de Políticas.

No Capítulo 4, apresentam-se os aspectos metodológicos da pesquisa e análise de dados produzidos na pesquisa de campo.

No capítulo 5, são apresentados os resultados da análise de conteúdo no contexto da prática, trazendo as compreensões da pesquisadora sobre as estratégias

realizadas na escola para implementação do Novo Ensino Médio na escola piloto no desde o ano de 2019 até 2022.

No Capítulo 6, trazemos algumas considerações e reflexões sobre a Reforma do Ensino Médio, Lei 13.415/17 e perspectivas futuras.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo apresenta subsídios teóricos para a discussão do tema e resultados da pesquisa, tanto da revisão de literatura, quanto da pesquisa empírica. A Reforma do Ensino Médio remete ao termo “políticas públicas educacionais” e, por isso, torna-se importante buscar o significado do mesmo. Nessa busca pela resposta do “o que é Política”, a pesquisadora deparou-se com Ball (2012) que apresenta suas incertezas de como definir e analisar uma política, justificando a escolha dessa base teórica. Em complementação, falar em “Novo Ensino Médio” também exige abordar o significado de “currículo”.

Sendo assim, a seção 2.1 traz a Abordagem Ciclo de Políticas e autores relacionados; a seção 2.2. traz algumas discussões teóricas sobre Currículo, apresentando as Teorias de Currículo; e a seção 2.3. apresenta as políticas públicas de currículo relacionadas ao Novo Ensino Médio.

2.1 Abordagem do Ciclo de Políticas na análise de políticas educacionais

O significado de política não é único, mas para Bazua e Valenti (1993) o termo política (politics) se refere ao discurso político relacionado a policy (política pública) que é o discurso técnico da política pública (public policy) para alcançar os objetivos do Estado. Para uma política pública ser colocada em prática, para esses autores, são necessários programas ou projetos, que durante um determinado período, que deverão ser promulgados pelos órgãos públicos ou instituições (privadas, ONGs, etc.), com o pretexto de atingir os objetivos previstos. No que se refere às políticas educacionais, essas são entendidas como política social e representam a materialidade da intervenção do Estado.

A política pública é a política planejada, direcionada e colocada em prática de acordo com a demanda dos cidadãos, sendo uma delas, a política pública educacional. No entanto, Ball (2012, p.3) mantém suas incertezas teóricas quanto ao significado de política e apresenta algumas formas para poder entendê-la, dizendo inicialmente que: “eu na verdade utilizo duas conceitualizações bem diferentes de política. Por enquanto, irei chamá-las política como texto e política como discurso”. O autor ainda considera que precisamos de uma caixa de ferramentas de diversos conceitos e teorias em análise de políticas.

A política como texto trará representações como compromissos, experiências pessoais, interpretações, histórias que tragam representatividade e controlem os sentidos e significados da leitura. (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2012).

Para Ball (1994), os textos políticos apresentam significados que não são fixos ou claros, ou até mesmo, fechados e completos. Para ele, mesmo o texto físico não surge de repente, os leitores irão interpretar de acordo com seu contexto, ou seja, a leitura dos textos irá depender daquilo que se lê, da forma como se lê e também do contexto de quem lê.

Ball (1994) defende, com base nos estudos de Foucault, que os discursos incorporam o significado e, dessa forma, a política como discurso não pode ser separada do seu contexto sócio-histórico e das relações que estabelece com os contextos sociais, com o campo econômico e o campo cultural.

A política como discurso baseia-se nas práticas que constituem os objetos de que se fala e nas regras que norteiam e direcionam essas práticas. Os discursos referem-se ao que pode ser dito e pensado, mas também sobre quem pode falar, onde, quando e com que autoridade (BALL, 1994).

Com base na produção de uma política, Bowe e Ball (1992) apresentam uma estrutura conceitual para a trajetória da construção da política e esboçam três contextos: **o contexto de influência, o contexto da produção do texto da política, contexto(s) da prática**. Os autores consideram que esses contextos estão de alguma forma ligados, mas não tem sentido único no fluxo de informação entre eles, além de serem utilizados como ferramentas de análise: E seriam essas as ferramentas as quais Mainardes (2006, p.3) menciona: “Estou procurando aqui destacar o papel prático da teoria na pesquisa como uma caixa de ferramentas e meios de análise conceitual e de um sistema de reflexividade”.

O contexto de influência tem uma relação próxima com o segundo contexto, o contexto da produção de texto. O contexto de influência está relacionado com ideologias, já os textos políticos trazem uma linguagem própria de interesse público. Os textos políticos, segundo Mainardes (2006), representam a política, que podem ser textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Além disso, podem não ser coerentes e trazerem contradições.

Ball e Bowe (1992) dizem que os textos políticos são resultados de disputas de grupos atuantes, competindo para modificar as representações de política, onde as consequências são vivenciadas no contexto da prática.

De acordo com Ball e Bowe (1992), o contexto da prática é a interpretação e recriação de uma política produzindo efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. “A política inicia em diferentes pontos, assume diferentes trajetórias, podendo ser reformulada nas escolas, com autoridades locais ou poderes centralizados (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012, p. 6).

Um ponto importante trazido por Ball, em uma entrevista à Avelar (2016, p.6) é sobre o termo “implementação” de uma política, muito utilizado quando nos referimos a ela, referindo-se que, o termo mais aceitável seria o de “atuação” da política

[...] a atuação da política é mais uma vez uma tentativa de escapar do confinamento da teorização modernista arrumada, ordenada e agradável, focada particularmente na noção de implementação. E eu queria apagar a implementação da linguagem da pesquisa em política, fazer disto um pária por causa das suposições epistemológicas, empíricas e teóricas que o termo carrega consigo. A política é “implementada” ou a “implementação” falha, a política é fixada no texto, algo que alguém escreve e planeja, e outra pessoa a “implementa”, ou não. O que eu queria fazer era substituir isto com a noção de atuação e ver a atuação, de um lado, como um processo criativo, no qual o produto do processo de atuação é algo diferente daquilo que estava escrito no texto. Mas também, por outro lado, reconhecendo que a atuação é em parte produzida discursivamente, que as possibilidades de se pensar e falar.

Em relação ao contexto da prática para estes autores as políticas não podem simplesmente ser “implementadas”, mas passarão por um processo de recriação e interpretação. Mainardes (2006) refere que, exemplos disso são os profissionais das escolas, que trazem suas histórias, experiências, valores e propósitos. Para esses profissionais, cada texto será interpretado de maneira diferente e única, sendo que os autores dos textos políticos não poderão controlar o significado de seus textos. Sendo assim:

Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predomina, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (BOWE et al., 1992, p. 22)

Em 1994, no livro *Education reform: a critical and post-structural approach*, Ball (1994) expandiu o ciclo de políticas adicionando outros dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política.

O contexto dos resultados ou efeitos, diz respeito às questões de igualdade, liberdade e justiça do indivíduo, por isso considera-se os efeitos e resultados, o que seria mais apropriado.

Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes. Esses efeitos podem ser divididos em duas categorias: gerais e específicas. Os efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas (observadas na prática) são agrupados e analisados. Um negligenciamento de efeitos gerais é mais comum em estudos de casos particulares que tomam uma mudança ou um texto político e tentam determinar seu impacto na prática. Tomados de modo isolado, os efeitos de uma política específica podem ser limitados, mas, quando efeitos gerais do conjunto de políticas de diferentes tipos são considerados, pode-se ter um panorama diferente (MAINARDES, 2006, p. 5).

Ball (1994) sugere que a política deve ser analisada em várias facetas, trazendo suas dimensões e implicações no meio. A primeira seria a análise deste impacto sobre o currículo escolar e o segundo como as políticas do meio compartilham da análise do conjunto de políticas. O autor apresenta, ainda, distinções dos efeitos de primeira e de segunda ordem.

Os efeitos de primeira ordem referem-se a mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo. Os efeitos de segunda ordem referem-se ao impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social (MAINARDES, 2006, p.5).

O contexto de estratégia política traz a mobilização necessária para atividades sociais e políticas, trazendo formas de lidar com desigualdades criadas ou sendo realizadas pela política abordada. Segundo Mainardes (2006 p.55), para Ball (1994), “este é um componente essencial da pesquisa social crítica e do trabalho daqueles que Foucault chama de intelectuais específicos, o qual é produzido para uso estratégico em embates e situações sociais específicas”.

Nesta pesquisa, envolvendo o “Novo Ensino Médio”, consideram-se os três primeiros contextos apresentados inicialmente por Ball como abordagem do ciclo de políticas: o contexto de influência, contexto da produção de textos e o contexto da prática, uma ideia que se inscreve no contexto da *policy Sociology* (sociologia das políticas educacionais), ou seja, o uso de teorias e métodos da sociologia para a análise de políticas. De modo geral, a sociologia das políticas pressupõe uma análise crítica das mesmas (desde a sua formulação, produção do texto, atuação na prática, resultados e consequências); a necessidade de levar em consideração as consequências das políticas para classes sociais distintas; a importância de explicitar um conceito de política e de política educacional; bem como explicitar questões

relacionadas ao Estado e seu papel na oferta educacional em geral e da política investigada, de modo mais específico (MAINARDES; ALFERES, 2014).

Para Ball, Maguire e Braun (2012, p. 3) as políticas representadas nos textos, não estão necessariamente claras ou completas. “Os textos são produtos de acordos em vários estágios (em pontos de influência inicial, nas micropolíticas da formulação legislativa, no processo parlamentar e nas políticas e micropolíticas de articulação de grupos de interesse)”.

Ball, Maguire e Braun (2012, p.3) também entendem que, políticas são processos e consequências e as vê como:

[...] mediações as quais são codificadas de formas complexas (via trabalho, comprometimento, interpretações e reinterpretções públicas autorizadas) e decodificadas de maneiras complexas (através de interpretações dos atores [3] e significados em relação à história estes – suas histórias, experiências, habilidades, recursos e contextos).

Uma importante constatação de Ball, Maguire e Braun (2012, p.4) é que “As políticas variam e mudam seus significados nas arenas da política; representações mudam, intérpretes-chave (secretários de estado, ministros, conselheiros) mudam e, muitas vezes a troca de atores-chave é uma tática deliberada para alterar o significado da política.”

Mainardes e Gandin (2013) afirmam que: “os conceitos de Ball são, na verdade, amplos e sofisticados e, de fato, podem ser usados não apenas pelos interessados em política educacional e sociologia da educação, mas por pesquisadores de uma variedade de outros campos”.

Para contextualizar e compreender melhor os contextos da Abordagem do Ciclo de Políticas, torna-se importante conhecer os “atores” atuantes nas políticas públicas. Segundo Martins (2014), em políticas educacionais, são considerados os seguintes atores com suas respectivas atuações, conforme Quadro 1:

Quadro 1- Os atores e respectiva atuação de uma política pública

ATOR	ATUAÇÃO
1- Presidência da República	<ul style="list-style-type: none"> ● Coordena as ações em última instância e decide a partir das informações dos órgãos setoriais; ● Encaminha formalmente propostas de emenda constitucional, medidas provisórias e projetos de lei ao Congresso, que são acompanhados pelo ministério da área; ● Sanciona lei e, eventualmente, veta dispositivos; ● Anualmente, encaminha mensagem ao Congresso Nacional, com as grandes linhas das ações pretendidas no ano.
2- Ministério da Educação	<ul style="list-style-type: none"> ● Formula a proposta de política setorial e a transforma em proposta legislativa a ser encaminhada para avaliação do presidente ● Conduz a negociação com o movimento social e esferas federativas; ● Elabora eventualmente razões de veto
3- Casa Civil	<ul style="list-style-type: none"> ● Coordena politicamente as ações internas do governo; ● Consolida e revisa a proposta a ser enviada ao Congresso e faz a mediação entre as diferentes perspectivas setoriais (Educação x Fazenda).
4- Ministério da Fazenda	<ul style="list-style-type: none"> ● Atua fase de elaboração da proposta, com poder de veto; ● Estabelece limites de gasto ● Formula razões de veto
5- Movimentos Sociais (comunidade educacional: CNTE, UNE, Ubes, Andes, Fasubra, Andifes, CRUB, Proifes, Contee)	<ul style="list-style-type: none"> ● Apresentam diagnósticos e demandas referentes às políticas educacionais ● Cobram as dívidas históricas para com a educação; ● Reivindicam condições de trabalho e financiamento.
6- Movimentos Sociais (Entidades científicas: Anped, Anpae, Anfope, FCC, SBPC, Cedes, Fineduca)	<ul style="list-style-type: none"> ● Apresentam diagnósticos e demandas referentes às políticas educacionais, nas dimensões do acesso, qualidade, equidade e valorização dos integrantes da comunidade educacional, com apresentação de fundamentação técnica para as políticas.
7- Movimentos Sociais; Redes de movimentos (Mieib, Campanha Nacional pelo Direito à Educação)	<ul style="list-style-type: none"> ● Preocupação direito a Educação Básica de qualidade, definição de um custo-aluno-qualidade e defesa da escola pública; ● Articulam as entidades de forma a atuar nas dimensões política e técnica; ● Mobilizam a comunidade educacional e a opinião pública; ● Costuram consensos e conduzem a pressão social sobre os demais atores, apresentando propostas ao Executivo e ao Legislativo.
8- Sociedade civil –gestores; (Consed, Undime, Uncme, Fórum de CEEs)	<ul style="list-style-type: none"> ● Apresentam diagnósticos e demandas referentes às políticas educacionais, nas dimensões do acesso, qualidade, equidade e valorização dos integrantes da comunidade educacional, com ênfase na definição e repartição das responsabilidades e pressão para preservação de seus orçamentos.

9- Sociedade civil –gestores; (CNM, Confaz, Abrasf).	<ul style="list-style-type: none"> • Concentram-se nos impactos financeiros de seus orçamentos, que determinam sua leitura de cooperação/não-cooperação federativa
10- Setor privado (ANUP, Abmes, Confenen, Sistema S)	<ul style="list-style-type: none"> • Atuam na defesa de seus interesses comerciais (mensalidades escolares, isenções fiscais).
11- Setor privado (AEC, Abesc, CNEC, Abiee, Abruc)	<ul style="list-style-type: none"> • Procuram se diferenciar das empresas educacionais, embora com elas atuem conjuntamente. Defendem suas instituições como de natureza pública não estatal.
12- Interesses privados na área da educação relacionados a grupos de educação de capital aberto: (Abraes)	<ul style="list-style-type: none"> • Comprometidos com os interesses dos acionistas, por meio dos princípios que regem a governança corporativa, entre os quais a redução de custos
13- Sociedade civil - Institutos e fundações privadas empresariais que não exploram comercialmente a educação; (Itaú Social, Bradesco, Telefônica, Gerdau, Camargo Correa, Unibanco, Itaú BBA, Santander, Suzano, Fundação Lemann, Instituto Península, D Pachoal, Instituto Ayrton Senna, Fundação Víctor Civita, Instituto Natura, Saraiva)	<ul style="list-style-type: none"> • Preocupação com o direito à Educação Básica de qualidade a qualificação da mão de obra e estratégia de marketing institucional.
14- Congresso Nacional	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora propostas e aprova as propostas do Executivo, podendo modificá-las por meio de emendas pontuais ou de substitutivos; • Aprecia vetos, podendo derrubá-los; • Promove a oitiva de autoridades, especialista e movimentos sociais por meio de audiências públicas; • Cumpre prazos de tramitação e procedimentos formais obrigatórios e não obrigatórios, mas usuais.
15- Poder Judiciário	<ul style="list-style-type: none"> • Julga a constitucionalidade de políticas e programas, como foi o caso de critérios de bolsas no Prouni (ADI 3.330) e das cotas (ADPF 186 e RE 597.285), considerados constitucionais; • Determina a implementação de políticas públicas em questões referentes a direitos constitucionais
16- Ministério Público	<ul style="list-style-type: none"> • Atua como fiscal da lei e em defesa do direito à educação; • Promove ações civis públicas e termos de ajuste de conduta com os gestores

Fonte: Martins (2014)

A influência dos atores, sejam governamentais ou não governamentais, trazem fontes de apoio, além de sua posição política. A sua representação elabora e executa

as políticas com o objetivo de deter conhecimentos sobre as causas e efeitos de problemas sociais, difundindo novas ideias e padrões que “deveriam” ser abordados (HAAS, 1992).

A partir disso, esses mesmos atores, muitas vezes não-governamentais, trazem as fontes de apoio político em regimes democráticos, através de atores governamentais. Com essa condição, abre-se a possibilidade destes mesmos atores participarem de debates ao lado dos partidos políticos e do governo, trazendo atividades reivindicatórias por parte de grupos sociais, que apresentam problemas já definidos, sendo que, soluções são propostas e políticas novas surgem (FISCHER, 2007).

A política caracteriza-se por, ora por um amplo conjunto de atores não-governamentais, ora por um número reduzido deles, revezado a cada área de política. Todos com interesses e demandas particulares, esses atores representam organizações da sociedade civil ou de mercado com capacidades, estratégias, grau de profissionalização, recursos e desempenhos distintos (PIRES, 2009)

Segundo Martins (2014, p. 24), entre tantos outros, em 2006 surgiu o “Movimento Todos pela Educação, que reúne como mantenedores, institutos e fundações privadas empresariais que não atuam direto na oferta educacional privada, mas preocupam-se com a escolaridade da população e a melhoria da qualidade da mão-de-obra, insatisfatória para as necessidades do mercado”

São seus mantenedores: Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Fundação Telefônica, Gerdau, Instituto Camargo Correa, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Santander, Suzano, Fundação Lemann, Instituto Península, DPachoal. Entre seus parceiros figuram, a Fundação Santillana, Instituto Ayrton Senna, Fundação Victor Civita, McKinsey & Company, Instituto Natura, Saraiva, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). (MARTINS, 2014, p.24).

Um dos atores, representante dos movimentos sociais, é a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que fundada em 1976, apresenta entre seus objetivos, a promoção da “participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do País, especialmente no tocante à pós-graduação” (art. 3º, VII, Estatuto da ANPED).

Segundo Mainardes (2006, p.51) a elaboração de uma política pública e seus discursos é construída pelo contexto da influência. Nesse momento todas as partes interessadas definem os propósitos sociais referentes à educação, onde buscam

influenciar as decisões e finalidades através da influência de partidos políticos com conceitos de discurso com base na política.

Como se percebe, os textos de uma política pública partem do contexto de influência e, é no contexto de produção de textos, que são desenvolvidos, legitimados e incorporados, com o propósito de atingir os objetivos e resultados dessas políticas.

Segundo Shiroma et al (2005, p. 434), os textos que dão voz à política pública incluem:

[...] documentos oficiais que “representam” a política, a narrativa que lhe dá suporte; textos políticos são normalmente articulados à linguagem do público em geral. Sua narrativa caracteriza-se pelo populismo, senso comum e apelo à razão política. Cumpre lembrar que os textos representam a política, mas não são a política.

Segundo Mainardes (2006), a análise de uma política deve relacionar desde a sua formulação, a análise em si, e a interpretação, para que os profissionais possam saber relacionar ao seu contexto da prática, de forma a delimitar, saber utilizar, interpretar e reinterpretar a partir dos conflitos que surgem.

O contexto da prática, para Ball e Bowe (1992), é definido como sendo a etapa em que ocorrem a interpretação e ressignificação dos textos políticos, além de reestruturação, trazendo assim mudanças, consequências e recriações, pois não podem ser apenas "implementadas".

Por isso Ball e Bowe (1992) detalha bem nessa citação:

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. (BALL; BOWE, 1992, p. 22).

A partir do modelo analítico proposto por Ball e Bowe (1992), as relações macro, micro, global e local na produção de uma política, trazem reflexos no que chega como política educacional e na própria política de currículo.

Segundo Ball e Bowe (1992), uma análise de políticas públicas educacionais, segundo a Abordagem do Ciclo de Políticas, quando trazida para escola, representa uma forma de politizar o andamento escolar. Com a Lei 13.415/17 chegando até o contexto escolar torna-se muito necessário o preparo dos gestores, assim como dos professores das áreas do conhecimento.

Uma política pública educacional, quando chega à escola, deve trazer junto uma conscientização ampla de como deveria ser utilizada em âmbito escolar em sua prática. Com isso, Ball e Bowe(1992) estabelece que, conforme o andamento de

alguma lei são criadas, em seus diferentes lugares, as micropolíticas. As micropolíticas são formas de transformar políticas já existentes em seu contexto real, trazendo assim as verdadeiras consequências.

Após a chegada na escola, em uma análise da política no contexto da prática, fica evidente como a política se refaz, ao entrar em contato com: professores, supervisão, estrutura, comunidade em geral, trazendo questões relevantes e de origem cultural.

Azevedo (2009, p. 543) refere que 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”.

Ainda sobre isso, Ball (1994) afirma que políticas são processos e diálogos constantes de transformação. As políticas de currículo são feitas de negociações complexas, pois os contextos e sujeitos influenciam e são influenciados pelos discursos representados, por isso, Ball (1994) defende duas concepções: a política como texto e a política como discurso.

Ainda para explicar as influências nas políticas educacionais, em cenário global, com o término da 2ª Guerra Mundial, em tempos da Guerra Fria entre os soviéticos e liderado pelos Estados Unidos, os países menos conceituados, alinhavam-se de um lado ou de outro. O movimento desenvolvimentista no Brasil e as práticas políticas populistas ofereceram elementos positivos e negativos para o crescimento de capital (SANFELICE, 2010, p. 319).

A partir disso, com a Globalização e as alterações ocorridas no pós-guerra, tornou-se maior e o processo de liberalização do mercado de bens e serviços, além do avanço das tecnologias da informação no século XX, com maior aprofundamento da interdependência dos Estados Nacionais.

As relações de contexto local/ global trazem desde o século XIX, com a República do Brasil, os estados organizados por regulamentos do ensino público, estabelecendo novas diretrizes para a formação docente e novas modalidades na escola pública, além de serem definidos novos programas, metodologias, tempos e espaços escolares (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1996).

No campo educacional, este processo trouxe influenciou nos modelos educacionais de outros países para os lugares periféricos, intensificando a

comunicação entre global e local, implicando assim, nos currículos e reformas de currículo.

2.2 Currículo: Teorias e Concepções

Ao tratar sobre políticas públicas educacionais, entre elas a de currículo, denominada de Novo Ensino Médio, esta pesquisa confronta-se com a necessidade de entender as teorias que o significam.

O termo currículo, segundo Sacristán (2013, p.16), deriva da palavra latina *curriculum (currere)* e “significa o conhecimento correspondente aos conteúdos que professores deveriam propor, os quais foram impostos, pela escola, (para que o ensinassem) aos estudantes (para que o aprendessem)”.

Ainda, a origem etimológica do latim “currere” significa rota ou caminho, ou seja, o currículo escolar representa uma proposta de organização de um caminho a seguir durante o período de escolarização.

O currículo pode ser definido a partir do engajamento das funções da própria escola e a forma de como é englobado num momento histórico e social. O currículo é um meio pelo qual a escola se organiza para colocar-se em prática (SACRISTÁN, 2000, p. 16). Para o autor:

As funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas.

Lopes e Macedo (2011, p. 11) referem que: “A norma para o Currículo, portanto, não é o consenso, a estabilidade e o acordo, mas o conflito, a instabilidade e o desacordo, porque o processo é de construção seguida de desconstrução seguida pela construção”. Para as autoras, o currículo precisa ter significado, fazendo parte da grade curricular, das disciplinas, das atividades, de forma a contemplar experiências e aprendizagens vividas e presenciadas pelos alunos em seu cotidiano.

O currículo envolve conteúdo a ser estudado e atividades realizadas para desenvolver competências e habilidades pelo estudante, mas não é somente isso.

Logo, a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM) não é o currículo, mas um documento normativo que envolve uma matriz de conteúdo, competências e habilidades do Ensino Médio (BRASIL, 2018).

Na definição das competências específicas e habilidades da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias foram privilegiados conhecimentos conceituais considerando a continuidade à proposta do Ensino Fundamental, sua relevância no ensino de Física, Química e Biologia e sua adequação ao Ensino Médio (BRASIL, 2018, p.550).

Em outra perspectiva, para Sacristán (2013), a escolaridade seria o percurso para os alunos, já o currículo seria o conteúdo e o guia para sua escolarização. Além disso, ele ainda refere que, o currículo deve servir para oferecer uma visão da cultura presente nas escolas e, além disso, deve ser pertencente aquela sociedade e ter capacidade de refletir ideias e práticas daquele ambiente.

Lopes e Macedo (2011) referem que, encontrar uma resposta à pergunta “o que é currículo?” não tem sido tarefa fácil e iniciam seus estudos com a premissa de não haver uma resposta. A partir dessa constatação, buscou-se com os autores, estudar as teorias sobre currículo, com as quais procurou-se entender a evolução do seu significado, bem como entender as reformas curriculares na educação básica, mais precisamente, as do Ensino Médio.

Lopes e Macedo (2011) apresentam uma evolução histórica, desde a segunda metade do século XIX, período em que o ensino jesuítico defendia as disciplinas como facilitadoras do raciocínio lógico e da memória.

Segundo Silva (2000), currículo é a representação do contexto e a relação com a realidade. Para o autor, currículo é sinônimo de prática de significação, sendo discursiva e produtiva.

No Brasil, apenas em 1920, com o advento da Escola Nova, decide-se o que era importante estudar e, assim, começa a ganhar força os estudos curriculares, conforme descreveremos a seguir com as teorias de currículo.

As teorias sobre currículo iniciaram na metade do século XX, denominadas de teorias tradicionais ou técnicas, sendo John Franklin Bobbit (1876-1956) o principal teórico da teoria tradicional. Em 1918, ele escreveu sobre um dos momentos conturbados na educação dos Estados Unidos, relatando a influência das forças de cunho político, econômico e cultural, que envolviam a educação com suas ideologias.

Silva (2007, p. 23-24) refere que:

As respostas de Bobbitt eram claramente conservadoras, embora sua intervenção buscasse transformar radicalmente o sistema educacional. Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa [...].

Naquela época, pela industrialização, o sistema educacional vivia os paradigmas da administração científica baseado na ideia de Bobbit, sendo que Frederick Taylor (1856-1915) trouxe a teoria Taylorista ou Taylorismo como forma de ensino simples e de formato mecânico e repetitivo (SILVA, 2000).

Lopes e Macedo (2011) também apresentam a teoria de Ralph Tyler como impactante nas políticas curriculares, explicando o que temos hoje, o vínculo entre currículo e avaliação. A avaliação, neste caso, seria utilizada para “medir” se o currículo é eficaz. Em 1949, Ralph Tyler cria uma teoria curricular apoiada no eficientismo e no progressivismo. As autoras descrevem o modelo de Tyler como sendo:

[..] um procedimento linear e administrativo em quatro etapas: definição dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo (LOPES; MACEDO, 2011. p. 25)

A abordagem processual, utilizada para atingir objetivos, estabelecer um processo educativo e realizar a avaliação, ainda é muito presente em vários aportes teóricos e na formulação de currículos (LOPES; MACEDO, 2011).

As teorias tradicionais trazem estes conceitos fundamentais de: “ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos” (SILVA, 2007, p.17).

Eyng (2010) explica que, segundo a teoria tradicional, os modelos de currículo são supostamente neutros e entendidos como norma, prescrição de conteúdo das disciplinas escolares, ou seja, seria entendido como modelo de grade curricular.

A abordagem curricular tradicional para Eyng (2007, p. 120), “[...] recai na transmissão do conhecimento, que deve ser rigorosamente lógica, sistematizada e ordenada, daí o uso do método expositivo, que tem como centro a figura do professor”.

Os anos 60, marcados por movimentos sociais e culturais, trouxeram os primeiros questionamentos sobre a estrutura educacional e as concepções tradicionais. Já nos anos 70, surgiu uma nova teoria curricular baseando-se teoricamente em concepções marxistas (SILVA, 2000).

Com base na teoria de Marx, novos teóricos foram surgindo, tais como Louis Althusser, Pierre Félix Bourdieu, Jean Claude Passeron, Christian Baudelot, Roger Establete e, no Brasil, o educador Paulo Freire.

A teoria denominada “crítica” trazia implícita a desigualdade social em disciplinas e conteúdo, argumentando que não existe teoria neutra. Além disso, traz a preocupação da evasão escolar, por promover habilidades apenas para classes dominantes (SILVA, 2000).

Silva (2007, p. 29-30), ainda refere que:

[...] as teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais [...]. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais.

Na época, a sociedade capitalista tinha a necessidade de reproduzir ideologias das suas práticas econômicas e a escola seria o lócus ideal para isso. De acordo com Silva (2007, p. 33):

A escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espalhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho. As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia.

Lopes e Macedo (2011) referem que, na época, havia a base econômica e estrutural com uma perspectiva mecanicista, de reprodução ou teorias de correspondência, trazendo a criticidade da teoria tradicional nas escolas e a forma como era ensinada. A alternativa, vista pela teoria crítica, foi encontrar alternativas de currículo, que tivessem enorme influência no modo de pensar e fazer a escola de forma mais moderna.

As teorias críticas trazem conceitos fundamentais de: “ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência” (SILVA, 2007, p. 17). Esses conceitos retratam a compreensão de que os currículos são situados e inseridos em relações de poder, especialmente em lutas de classe. Os currículos, nesta teoria, são entendidos como espaço de resistência, como forma de libertação da opressão econômico-capitalista e possibilidade de emancipação a partir da conscientização (EYNG, 2010, p. 36).

Segundo Moreira e Silva (1997), estudos realizados sobre currículo, a partir das décadas de 1960 a 1970, ainda destacaram a existência de três níveis de currículo: formal, real e oculto.

O currículo formal refere-se ao currículo utilizado pelos sistemas de ensino, sendo expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdo das áreas ou disciplinas de estudo, tal como temos hoje na Base Nacional Comum Curricular.

Já o currículo real é aquele que acontece no cotidiano da sala de aula, envolvendo os professores e alunos, materializando-se por meio do projeto pedagógico da escola e dos planos de ensino dos professores.

No entanto, ainda existe o nível de currículo oculto, termo usado para denominar as influências externas que afetam tanto a aprendizagem dos alunos, quanto o trabalho dos professores.

Silva (2007, p. 78) refere-se que, “o currículo oculto é constituído por aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazerem parte do currículo oficial, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”, ou seja, o currículo oculto está em algumas ações que acabam passando pelas instituições escolares. Essas ações não são de forma planejadas ou organizadas no currículo. Quanto a isso, Sacristán (2000, p. 43) explica que:

As experiências na educação escolarizada e seus efeitos são, algumas vezes, desejadas e outras, incontroladas; obedecem a objetivos explícitos ou são expressões de proposição ou objetivos implícitos; são planejados em alguma medida ou são fruto de simples fluir da ação. Algumas são positivas em relação a uma determinada filosofia e projeto educativo e outras nem tanto ou completamente contrárias.

Segundo as teorias críticas do currículo é o currículo oculto que “ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo” e que traz a ideologia de forma dominante (SILVA, 2007, p. 78).

Libâneo (2012, p. 44) também refere que, a influência que o currículo oculto, exerce na educação, sugere que elementos práticos contribuem “de forma poderosa nos modos de funcionar das escolas e na prática dos professores”.

O ato de “desocultar” o currículo, trará uma compreensão do que esses conhecimentos e práticas sugerem, para assim “assegurarmos a escola como espaço e garantia do direito à qualidade social” (EYNG, 2010, p. 32).

Segundo Silva (2000), ainda nos anos 70 ou 80, emergiram as teorias pós-críticas, com intuito de criticar duramente as teorias tradicionais. Com isso, passava-se, além das questões sociais, para a parte cultural e social, do conceito de sujeito como foco central. Para o autor, “a cultura é campo de luta em torno da construção e da imposição de significados sobre o mundo social” (p. 194).

Já, o currículo no pós-estruturalismo é a fundamentação que acredita e questiona o conceito de verdade, mostrando de que forma e pelo qual algo se tornou verdade, além de mostrar que o conhecimento é algo incerto e indeterminado (SILVA, 2000).

De acordo com Silva (2007, p. 17) “As teorias pós-críticas operam os conceitos fundamentais de: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo”.

Ainda, Eyng (2010, p. 37) complementa dizendo que:

Nessa linha de teorização, os currículos atuam como práticas de subjetivação, de significação e discurso produzidos nas relações de saber-poder, sendo os currículos entendidos como formas de seleção e representação da cultura, compreendendo demandas das questões de gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo. Os currículos produzem identidades heterogêneas e diversas, que num processo dialógico e ético possibilitam a emancipação a partir da cidadania ativa.

Para Bernstein (1987, p.47), “a escola é uma comunidade de vida, onde reconstruímos experiências através do diálogo, na comparação e no respeito real”. Para o autor, importa o discurso e como ele se apresenta no ambiente escolar e no currículo em termos de uma política ali produzida.

As teorias pós-críticas trazem como conceitos fundamentais de: “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo” (SILVA, 2007, p. 17). Em teoria, os currículos trazem práticas de entendimento, significação e produzem discursos nas relações de saber e poder.

Eyng (2010) refere ainda que: “Os currículos produzem identidades heterogêneas e diversas, que num processo dialógico e ético, possibilitam a emancipação a partir da cidadania ativa” (p. 37). Para o autor, na escola, a hegemonia pode estar associada, por exemplo, a uma preponderância de uma cultura em relação a outras. Já a ideologia está relacionada com o modo de enxergar determinado grupo, podemos citar a ideologia liberal, pois de forma geral, o liberalismo é um conjunto de ideias e de crenças, que tanto afetam a educação pública.

Silva (2000) complementa que, o entendimento sobre currículo escolar:

[...] adquire um novo sentido quando reconhecemos a atitude centralmente produtiva do currículo. Assim, o currículo é percebido como algo que se movimenta e ao se movimentar muda de “cara”. Estas mudanças produzem novos efeitos. Estes efeitos ajudam a construir os alunos e alunas e esta construção se aplica nos diferentes convívios dos diferentes grupos sociais. Estas convivências também terão efeitos sobre outros currículos que terão efeitos sobre outras pessoas. Ou seja: Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz. (SILVA, 2000, p.194).

Assim, compreende-se que o currículo é uma prática que deve ser estabelecida com diálogo entre alunos, que presenciam o modelo e professores que o modelam.

2.3. Políticas públicas de currículo: em questão o Ensino Médio

O novo Ensino Médio, cuja parte comum da matriz curricular é normatizada pela BNCC, com ênfase em competências e habilidades, não se constitui em novidade, pois é utilizada desde o final dos anos 1990, nas DCNEM (BRASIL, 1998) e PCNEM (BRASIL, 1999).

Ainda, Lopes (2019, p.62), considerando os últimos vinte anos das reformas curriculares, afirma que:

[...] as propostas curriculares e textos normativos assinados pelo MEC ou por Secretarias de Educação nos estados e municípios brasileiros têm expressado as lutas políticas por flexibilização curricular, usualmente associadas à inovação e à maior adequação à contemporaneidade do social: interdisciplinaridade e contextualização, competências, temas transversais, currículo por ciclos.

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”.

Lopes (2004) refere que, “toda política curricular é, assim, uma política de apropriação 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).

Para a autora, as reformas do Ensino Médio e as disciplinas escolares são sempre impostas pelas políticas curriculares, sendo comum, a dificuldade de interpretação das mesmas na escola (LOPES, 2004). Sobre a atual reforma do Ensino Médio, a autora ainda refere que, as disciplinas escolares recebem críticas de quem constrói os instrumentos normativos de currículo, “não só pela quantidade delas no currículo vigente, como pelo modo como supostamente estariam funcionando no Ensino Médio” (LOPES, 2019, p. 62). Desta forma, a matriz curricular do Novo Ensino Médio elegeu disciplinas prioritárias com maior carga horária, Português e Matemática, e reduziu as das demais áreas do conhecimento, tais como as da área de Ciências da Natureza. Ainda, no discurso de tornar o Ensino Médio mais atrativo, foram criadas disciplinas, que serão eletivas pelos estudantes e organizadas nos percursos formativos escolhidos pelo estudante.

Lopes (2019) também evidencia as mudanças curriculares no Ensino Médio, desde 1998, a partir das críticas sofridas pela escola e a justificativa da organização curricular por áreas de conhecimento (integração curricular) e propostas interdisciplinares. Segundo ela, tais críticas se apresentam desta forma:

As disciplinas são significadas como descontextualizadas, como capazes de apoiar uma visão fragmentada do 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 submetidas à organização por áreas (que remete às Diretrizes Curriculares de 1998, com algumas mudanças) e aos itinerários formativos (LOPES, 2019, p. 62).

Dando significado à integração curricular em áreas de conhecimento, para Santomé (1998), seria facilitadora do planejamento escolar, sendo que as propostas integradoras favorecem a construção do conhecimento por meio de resolução de problemas da atualidade, os quais não podem ser resolvidos por uma única disciplina.

Já a interdisciplinaridade, em teoria, para Japiassu (1976), visaria suprir o problema da fragmentação do conhecimento. No entanto, a integração curricular por si só não consegue cumprir a função de viabilizar a interdisciplinaridade. Para o autor, a interdisciplinaridade é reconhecida:

[...] todas as vezes que conseguir *incorporar* os resultados de várias especialidades, que *tomar de empréstimo* a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas

conceituais e das análises que se nos encontram diversos ramos do saber, a fim de fazê-los *integrarem* e *convergirem*, depois de terem sido *comparados* e *julgados*. Donde poderemos dizer que o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para ligar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar, a cada uma, seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos (JAPIASSU, 1976, p. 75).

Embora sejam conceitos indissociáveis e distintos, a interdisciplinaridade e integração curricular:

[...] requerem atributos de ordem externa, melhor dizendo, da ordem das condições existentes e possíveis, diferindo de uma integração interna ou interação, da ordem das finalidades e sobretudo entre as pessoas. Com isso retomamos novamente a necessidade de condições humanas diferenciadas no processo de interação que faça com que saberes de professores numa harmonia desejada integrem-se aos saberes dos alunos (SANTOMÉ, 1998, p. 45),

Ainda, para Fazenda (2011, p. 75-76), na interdisciplinaridade “não se admite que o conhecimento se restrinja a campos delimitados de especialização, pois é na opinião crítica do outro, que uma opinião é formada, onde a linguagem não é de um, mas de vários”. Para acontecer uma efetivação do ensino interdisciplinar é importante que as políticas públicas assegurem a efetivação de um ensino humanizado que traga a valorização da profissão docente com condições melhores de trabalho e uma remuneração condizente.

Neste sentido, não basta compreender os conceitos de integração curricular e interdisciplinaridade discutidos desde a década de 90 nas reformas do Ensino Médio. Concordar com a necessidade de um currículo que contemple o ensino contextualizado e interdisciplinar, para resolver o problema da fragmentação, também não basta. A proposta somente seria bem sucedida, se fossem considerados, na organização curricular da escola, a carga horária comum para planejamento dos professores da área ou entre áreas do conhecimento, o que daria significado para interação, formação de equipes de trabalho, ou ainda, atitude interdisciplinar compreendida como a cultura que envolve o lugar onde se formam os professores, a universidade (FAZENDA, 2013).

3 NOVO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE CRÍTICO DOCUMENTAL

Este capítulo apresenta uma análise documental com base em uma revisão da literatura, envolvendo produções a partir do ano de 2017 até 2021.

A análise documental considera a Medida Provisória e a Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), a Base Nacional Comum Curricular para Ensino Médio (BNCC-EM) (BRASIL, 2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 2018).

A revisão de literatura do Novo Ensino Médio tem a finalidade de elaborar um levantamento de informações sobre o objeto de estudo, que, de acordo com Gil (2008), seria uma "forma de aumentar a familiaridade com ele e formular problemas e hipóteses mais precisas".

Optou-se pela revisão sistemática de literatura, que segundo Costa e Zoltowski (2010), contempla oito passos:

- i. delimitação da questão de pesquisa para a revisão de literatura;
- ii. escolha da fonte de dados;
- iii. descritores de busca;
- iv. busca de resultados;
- v. seleção de acordo com critérios de inclusão e exclusão;
- vi. extração de dados das publicações selecionadas;
- vii. avaliação das publicações;
- viii. síntese e interpretação de dados.

Apresenta-se, na sequência a organização da revisão sistemática de literatura, como segue:

O primeiro passo foi a definição da questão para revisão da literatura delimitada da seguinte forma: o que se apresenta nos documentos oficiais relativos à Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17) em confronto com resultados de pesquisa sobre o tema?

A revisão da literatura considerou as seguintes bases de indexação: *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO) e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), sendo escolhidos os seguintes descritores: Reforma do Ensino Médio; BNCC-EM; contexto de Influência. A escolha dos descritores, tinha por objetivo, conhecer o que as pesquisas apontavam sobre o contexto da produção de textos relacionados à

Reforma do Ensino Médio, mas também, entender as influências sobre a produção desses textos.

A *string* de busca foi elaborada com a união dos descritores, que devem ou não conter nos resultados pretendidos, sendo utilizados, nessa união, os seguintes operadores lógicos: AND, OR, NOT etc. Assim, foi constituído o que se denomina string de busca: ((Reforma do Ensino Médio) OR (BNCC) AND (contexto de influência)). Inicialmente, a busca na base de dados em todos os campos considerou como critério de inclusão as publicações a partir de 2017, ano de promulgação da lei 13.415/2017.

A partir desse resultado foi realizada uma nova triagem considerando critérios de inclusão e exclusão nas publicações correspondentes ao tema. Os critérios de inclusão, considerando a leitura do título e resumo, deveriam conter: Análises sobre a reforma “Novo Ensino Médio”; Discussões sobre a Lei 13.415/17; Discussões sobre a Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio; Formação continuada de professores com relação ao Novo Ensino Médio, sendo excluídos Artigos/teses/dissertações que não faziam referência às discussões de interesse.

A avaliação das publicações consistiu em uma análise da qualidade metodológica dos trabalhos, objetivos, contexto, questões de pesquisa, referencial teórico, observando o que poderia comprometer a relevância do estudo, sendo que nesta etapa não foram excluídos trabalhos.

Como resultado, após aplicar os critérios mencionados acima, com relação à quantidade de produção de pesquisas com o tema de interesse, ao longo do período 2017-2021, foram encontrados 43 artigos no SciELO pela *string* construída, sendo que 21 deles foram selecionados pela leitura do resumo. Na BDTD foram encontradas quatro teses e 17 dissertações, sendo selecionadas uma tese e 10 dissertações.

O Quadro 2 apresenta a identificação de trabalhos selecionados em periódicos na base de dados SciELO, no período (2017-2021).

Quadro 2- Artigos selecionados em periódicos da base de dados SciELO

TÍTULO	AUTOR (ANO)
Educando pelas métricas do mercado: as propostas do empresariado para a juventude da classe trabalhadora e a reforma do ensino médio	QUADROS; KRAWCZYK. (2021)
Efeito de mudanças no contexto de implementação de uma política multinível: análise do caso da Reforma do Ensino Médio no Brasil	LOTTA; BAUER; JOBIM, CATHERINE (2021).
A Lei nº13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio	HERNANDES (2020)
Reforma do Ensino Médio e Base Nacional Comum Curricular	BALDUINO (2020)
A Tríade da Reforma do Ensino Médio Brasileiro: Lei Nº 13.415/2017, BNCC E DCNEM.	KOEPSEL, GARCIA; CZERNISZ (2020)
Sistema Educacional e a Formação de Trabalhadores: a Desqualificação do Ensino Médio Flexível	KUENZER (2019)
Política e Significantes Vazios: Uma Análise da Reforma do Ensino Médio De 2017	CORTI (2019)
Futuridade e Novas Temporalizações da Educação Contemporânea: da Reforma Brasileira do Ensino Médio À Agenda Internacional	SANZ (2019)
Uma Avaliação da Lei n ° 13.415/17 a partir da Legística e das Metas do PNE.	MACIEL (2019)
O que os jovens podem esperar da Reforma do Ensino Médio Brasileiro?	LEÃO (2018)
Da Reforma do Ensino Médio: O resgate de um empoeirado discurso.	SILVA (2018)
Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: Lei n ° 13.415/2017	COSTA; COUTINHO (2018)
ENEM: propulsão ao mercado educacional brasileiro no século XXI	SILVA; MELO (2018)
A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação.	FERRETI (2018)
A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil	LIMA; MACIEL (2018)

Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017).	MOTTA; FRIGOTTO (2017)
Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível.	KUENZER (2017)
Ensino Médio: Atalho para o passado.	CUNHA (2017)
Reforma do Ensino Médio no Contexto da Medida Provisória no 746/2016: Estado, Currículo e Disputas por Hegemonia	FERRETI; SILVA (2017)

Fonte: Autora (2021)

O Quadro 3 apresenta a identificação de teses e dissertações selecionadas na BDTD, no período (2017-2021).

Quadro 3- Teses e Dissertações selecionadas da base de dados BDTD

TESE/ DISSERTAÇÃO	TÍTULO	AUTOR (ANO)
DISSERTAÇÃO	A Influência do Empresariado na Reforma do Ensino Médio	QUADROS (2020)
	A política de financiamento do banco mundial para a reforma do ensino médio no governo Temer	FORNARI (2020)
	A reforma do ensino médio no governo do Michel Temer (2016 - 2018)	COSTA E SILVA (2019)
	A reforma do ensino médio (lei 13.415/17): o que pensam alunos e professores?	ANDRADE (2019)
	Da disseminação e discussão sobre a reforma no Ensino Médio do Brasil nos Espaços Escolares	VALENCIANO (2019)
	O Enunciado “educação para a vida e para o trabalho” inscrito nas reformas do ensino médio como tecnologia da governamentalidade neoliberal (1996-2017)	HILÁRIO (2019)

DISSERTAÇÃO	Os primeiros passos para a implementação da reforma do ensino médio na rede estadual do RS : projetos em disputa	CHAGAS (2019)
	Políticas de currículo e reformas no ensino médio: uma análise de contextos em documentos e na percepção de professores de ciências da natureza	MARTINS (2019)
	A REFORMA DO ENSINO MÉDIO Estudo crítico da lei nº 13.415/2017	MEDEIROS (2018)
	Reforma do Ensino Médio: Percepções de Docentes de Matemática	SILVEIRA (2018)
TESE	Escolas Ocupadas no Paraná: Juventudes na Resistência Política à Reforma do Ensino Médio (Medida Provisória 746/2016)	STEIMBACH (2018)

Fonte: Autora (2021)

Verificou-se, inicialmente, que a maioria dos trabalhos tinha como objetivo analisar a Lei 13.415/17 e as consequências que ela vem trazendo para o âmbito escolar. Quanto à metodologia de análise de dados, em sua maioria, foi crítico documental.

Foram identificados três autores mais utilizados no referencial teórico das publicações em geral: Ferretti (2018); Silva (2018); Kuenzer (2019), os quais também possuem trabalhos analisados nessa revisão de literatura.

A seção 3.1, síntese dos resultados, envolve também a pesquisa documental com análise à luz dos resultados da revisão de literatura e Abordagem do Ciclo de Políticas.

3. 1 A revisão de literatura e abordagem do Ciclo de Políticas como aporte

A organização da síntese considera os documentos oficiais, nos quais, a etapa Ensino Médio está contemplada: Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), a Base Nacional Comum Curricular para Ensino Médio (BNCC-EM) (BRASIL, 2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 2018), sendo o principal texto político, aqui referido, a Lei 13415/2017 que trouxe mudanças significativas no Ensino Médio, entre elas a alteração da LDB/1996 (BRASIL, 2017).

A interpretação desses documentos utiliza dados produzidos por meio da revisão de literatura à luz da Abordagem do Ciclo de Políticas, mais precisamente ao que se refere ao “Contexto de Influência” e “Contexto de produção de textos” (BALL; BOWE, 1992). Segundo Mainardes (2006, p. 2) “essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos”.

Nessa perspectiva, apresentam-se os dados discutidos em três subseções: O contexto dos textos da MP nº 746 à Lei 13.415; O contexto dos textos da BNCC e as DCNEM; Reforma Curricular Novo Ensino Médio: influências na produção dos textos.

3.1.1 O contexto dos textos da MP nº 746 à Lei 13.415

Essa seção apresenta alguns fragmentos da MP 746/2017 e Lei 13415 que dá origem a Reforma Novo Ensino Médio discutidos à luz dos resultados de pesquisas da Revisão de Literatura.

O Ministro da Educação¹ encaminhou ao presidente da República², no ano de 2016, pontos que justificavam a proposição da MP n.º 746. É importante ressaltar que, o uso de medida provisória é um instrumento utilizado pelo Presidente da República em casos de relevância e urgência e que tem força de lei.

A proposta visava:

[...] alteração da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, para dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2016b, p. 1).

O ministro coloca que, nessa etapa de ensino (Ensino Médio) no que se refere a LDB/1996, “[...] a sua função social, prevista no art. 35, não atingiu os resultados previstos” (BRASIL 2016b, p. 1), sendo que, o pretendido anteriormente não seria mais válido, necessitando de uma correção para o objetivo ser alcançado. Com esses argumentos o ministro solicita um currículo menos extenso, mais atrativo, que estabeleça um diálogo com a juventude, conduzindo-a ao tão esperado desenvolvimento de habilidades e competências. Repetidas vezes, relata em seu parecer que o problema no Brasil seria o de cursar “treze disciplinas obrigatórias” (BRASIL, 2016b, p. 1-2).

¹ Ministro Mendonça Filho

² Presidente Michel Temer

Segundo Kopsel, Garcia e Czernisz (2020, p.12)

A MP n.º 746 foi apresentada rapidamente, pois teve o PL n.º 6.840/2013 como proposta base, lapidada por consultores do CONSED, dentre eles, Maria Helena Guimarães Castro, que se tornou Secretária Executiva do MEC em 2016. Quando a MP n.º 746/2016 chegou ao Congresso Nacional, foi criada uma Comissão Mista, formada por deputados e senadores, para aprovar um parecer sobre a Medida Provisória. Em 30 de novembro de 2016, foi publicado o Parecer n.º 95, de 2016-CN, do Relator, o Senador Pedro Chaves.

Assim, o Congresso Nacional, em comissão mista de Deputados e Senadores, aprova a MP 745 por meio do Parecer nº 95/2016 (BRASIL, 2016). A reforma do Ensino Médio foi tratada como requisitos de “urgência” e de “grande relevância” para o momento, trazendo novamente as argumentações que haviam sido apresentadas pelo Ministro da Educação como: a evasão escolar, as notas baixas em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), a falta de estrutura e a falta de disciplinas que envolvesse a realidade dos alunos.

O Parecer 95/2016 também traz demandas tais como: atribuir atrativos para o Ensino Médio; atender as demandas de projetos de vida dos estudantes e; trazer maior funcionalidade sobre como conectar os alunos ao desenvolvimento do país (mundo do trabalho). O “Novo Ensino Médio” traz a promessa de “valorização do protagonismo juvenil” e na “flexibilidade curricular”. (BRASIL, 2016d, p. 11).

A estrutura curricular também é relatada no Parecer, trazendo mudanças significativas tais como: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2016a).

Ainda, em relação a proposta de escolha dos itinerários formativos, o Parecer apresenta a promessa que o estudante “[...] poderá fazer escolhas, conforme seu projeto de vida e de seus horizontes” (BRASIL, 2016d, p. 11), mas mesmo que o texto apresente essa perspectiva, a oferta dos itinerários formativos irá depender da definição nas redes de ensino. Na época, os itinerários formativos, definidos na Base Nacional Comum Curricular, baseavam-se em versão preliminar. Além disso, considerando a reforma fiscal da Emenda Constitucional n.º 095/2016, que proíbe por vinte anos o aumento de qualquer investimento em políticas sociais, é notório que trará, como consequências, restrições orçamentárias aos sistemas de ensino para colocar em prática a proposta do Novo Ensino Médio.

Cunha (2017) refere que, o Novo Ensino Médio, trata-se de uma reedição dos anos 90 e não de uma intervenção do ministro com promessas de inovação. Para esse

autor, “trata-se, da política educacional discriminadora do período Fernando Henrique Cardoso, quando Maria Helena Guimarães de Castro ocupou a presidência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais durante toda sua gestão, após dirigir secretarias nos governos paulistas de José Serra e Geraldo Alkmin” (CUNHA, 2017, p. 7).

Como forma de convencimento dos estudantes, que a reforma do Ensino Médio traria muitos benefícios e possibilidades de formação, a mídia governamental apresenta jovens falando da escolha, pelos estudantes, de sua trajetória profissional, fazendo parecer que a prática é o melhor caminho nessa etapa da educação básica.

Fica definido que, para o cumprimento das exigências curriculares do Ensino Médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento [...]”. Dessa forma, poderão ser oferecidas fora da escola, em instituições privadas, além de estudos por meio da educação à distância ou presencial, mediada por tecnologias, atividades de educação técnica. As atividades online ficam assim definidas: até 20% para o Ensino Médio diurno; até 30% para o noturno; e até 80% para Educação de Jovens e Adultos (EJA) (BRASIL, 2017).

Também, a partir do Parecer n.º 95/2016, a presença e atuação do notório saber no processo de ensino nas escolas e a possibilidade de utilização de carga horária em espaço extraescolar são fatores que levam a questionar o papel atribuído à escola, já que retirou o art. 62 da LDB, referente ao fato de que apenas docentes de nível superior poderiam atuar na educação básica (BRASIL, 2016a).

Com relação à contratação de professores, de acordo com o Art. 61 (BRASIL, 2017):

- IV- profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 da LDB (V - formação técnica e profissional).
- V- Profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

A partir dessas propostas votadas pelo Congresso e Senado nacional foi instituída a Lei 13.415 de fevereiro de 2017, que altera, entre outros textos, a LDB/1996 com relação à etapa Ensino Médio.

Entende-se aqui, o papel dos atores (Congresso e Senado; Ministério da Educação; Presidência da República; Ministério da Economia) envolvidos nas

propostas educacionais, as quais foram baseadas em interesses de grupos que compreendem a educação como despesa pública. Esses “atores” que aprovaram os documentos oficiais relativos à reforma educacional lidam com ela sob a ótica de questões industriais e capitalistas, trazendo apenas interesses específicos e deixando de lado anseios educacionais como é esperado. Essa constatação é confirmada por Rodrigues (2017), o qual lembra a abordagem marxista, afirmando que a escola seria um instrumento do capitalismo e de obtenção de mão-de-obra para o mercado de trabalho:

[...]diríamos que a educação possui um papel primordial nesse objetivo específico de tornar o sujeito moderno como aquele que é produtor e consumidor, e isso se reduz em instrumentalizá-lo para o desempenho de funções próprias do trabalho e do consumo” (RODRIGUES, 2017, p.45).

Na próxima seção, além de algumas discussões sobre os textos da BNCC-EM e DCNEM, apresenta-se a visão crítica dos pesquisadores sobre esse tema.

3.1.2 O contexto dos textos da BNCC e DCNEM

Tendo em vista as alterações da Lei nº 9.394/1996 (LDB) pela Lei nº 13.415/2017, a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 atualiza as DCNEM. Em seu Art. 37, prevê que a Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, permanecerá em vigor até o ano de início de implementação do disposto na nesta Resolução, ou seja, passa a vigorar a partir do ano de 2022 (BRASIL, 2018).

Também, a partir do início do ano de 2022, a carga horária total deve ser ampliada para 3.000 (três mil) horas, sendo que, “a formação geral básica deve ter carga horária total máxima de 1.800 (mil e oitocentas) horas, que garanta os direitos e objetivos de aprendizagem, expressos em competências e habilidades, nos termos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (BRASIL, 2018). As demais, 1200 horas, são destinadas aos Itinerários Formativos, os quais deverão ter relevância no contexto local do estudante e possibilidades nos sistemas de ensino.

Outra mudança na proposta de Reforma do Ensino Médio, foi a política de fomento da implementação de escolas de nível médio em tempo integral. A reestruturação curricular, alteração de carga horária e de disciplinas facultativas configuram a ideia de uma escola de tempo integral. Considerando o Ensino Médio em turno integral, as DCNEM preveem 1400 horas por ano, totalizando 4200 horas, correspondendo a sete horas por dia, num total de 200 dias letivos, ao passo que, na LDB (1996) eram previstas 800 horas distribuídas ao longo desses 200 dias letivos.

Para o turno integral, cada escola terá um prazo de 10 anos contados a partir da data de implementação do Novo Ensino Médio na referida escola.

Quanto à avaliação, as DCNEM (BRASIL, 2018) preveem em seu Art. 32, que:

As matrizes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e dos demais processos seletivos para acesso à educação superior deverão necessariamente ser elaboradas em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o disposto nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos.

Sobre os livros didáticos, o Ministério da Educação adequou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e demais programas nacionais voltados à distribuição de livros e materiais didáticos, recursos físicos e digitais para alunos e professores, atendendo ao que foi definido para formação básica geral e itinerários formativos, organizados de acordo com estas Diretrizes.

Nas DCNEM e na BNCC, a estrutura curricular é organizada pelas áreas do conhecimento, devendo assegurar o “fortalecimento da relação entre os saberes e sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução: conjugados e cooperativos dos seus professores” (BRASIL, 2018, p. 6).

Por sua vez, a BNCC é um documento de caráter normativo que mostra um conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo das etapas básicas da educação. De acordo com a LDB 9394/96, a base comum curricular deve nortear os currículos das redes de ensino trazendo propostas pedagógicas para todas as modalidades de escolas do Brasil.

A BNCC-EM, no que se refere a parte comum do currículo, está organizada em quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas.

A parte diversificada do currículo do Novo Ensino Médio é composta pelos Itinerários Formativos que são assim denominados: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017). O objetivo, teoricamente, é trazer caminhos diferentes e formativos para os alunos e flexibilizar o currículo escolar, oportunizando a escolha dos mesmos (HERNANDES, 2020).

A BNCC-EM também é composta de competências gerais e específicas das áreas, assim como habilidades relativas aos objetos de conhecimento de cada unidade temática, sendo que:

[...] a competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p.8).

As habilidades seriam direcionadas às competências estabelecidas em cada área de conhecimento e o desempenho do aluno mostraria a eficácia ou a ausência dela.

Macedo (2014) refere que a BNCC é uma forma de controle sobre a ação pedagógica das escolas, tratando-se apenas de objetivos/expectativas/habilidades. Existem muitos discursos favoráveis sobre as novas propostas de reformas, muitos são posicionamentos do senso comum baseados em propagandas midiáticas e com um viés partidário relatando apenas a opinião política privada.

A reforma do Ensino Médio, também prevê o que já constava na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei no. 9394/96), no que se refere a uma perspectiva de ampliação parcial do tempo integral nas escolas de ensino fundamental, possibilidade estendida também à educação infantil, no Plano Nacional da Educação (PNE), Lei no. 10.721 de 2001 (BRASIL, 1996). Contudo as experiências de educação em tempo integral e/ou de extensão da jornada escolar ainda eram limitadas e tímidas, especialmente pela ausência de recursos para os objetivos propostos na época (MOEHLECKE, 2018, p. 146).

No PNE seguinte, 2014-2024, a meta (3) seria “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (BRASIL, 2014), no entanto, segundo análise da Reforma “Novo Ensino Médio”, realizada por Maciel (2019), a reforma pouco contribui para o alcance dessa meta.

Além de manter a universalização da oferta, direito à educação para todos, a Reforma Novo Ensino Médio (Lei 13.415/17) tem como garantia a educação de qualidade e, com isso, surgiu a proposta de educação em tempo integral.

Sobre educação em tempo integral na Reforma Novo Ensino Médio, Moehlecke diz que:

A primeira vista, tais orientações parecem indicar avanços em termos da ampliação do direito à educação, estendendo a jornada escolar, inclusive para o ensino médio. Contudo, é necessário analisar esse processo com mais cuidado, particularmente no que se refere a três questões recorrentes na literatura da área. Primeiramente, as pesquisas sobre o tema têm levantado ressalvas acerca do que se entende hoje por educação integral. Se este tem sido um conceito polissêmico desde a sua origem no Brasil, atualmente questiona-se até que ponto os novos sentidos a ele atribuídos não acabam por enfraquecer e limitar o direito de todos a uma educação de qualidade, ao invés do contrário (MOEHLECKE, 2018, p. 146).

No entanto, Moehlecke (2018 p. 146) alerta que:

[...] é relevante compreender o sentido de educação integral que se pretende fomentar nas escolas brasileiras, tendo em vista que esse é um conceito polissêmico, como afirma, além de ampliar o abismo existente entre os que têm condições de estudar e os que não tem, pois a realidade socioeconômica de muitos discentes de escolas públicas do Brasil, exige que estes utilizem boa parte de seu tempo em trabalhos informais e formais, na tentativa de garantia da sobrevivência.

Pensar em educação em tempo integral como positiva significa pensar sobre os recursos que são direcionados para colocá-la em ação, porém o congelamento de gastos vem no mesmo ano.

Vieira (2014, p. 349), traz seu posicionamento pela ótica dos principais “atores” (quem faz a política) envolvidos nesse processo, podendo a educação em tempo integral ser confundida com a sobrecarga de professores e diretores das escolas onde serão responsáveis pela “implementação”. No entanto, apesar da proposta de educação em tempo integral, percebe-se corte de carga horária de algumas disciplinas na matriz curricular proposta na BNCC-EM, privilegiando algumas sobre outras, especificamente Matemática e Português, o que mostra intenções retrógradas indo ao encontro do capitalismo neoliberal de preparar os jovens para o mercado de trabalho.

Medeiros (2018, p. 9), em particular no Ensino de Ciências, considera que a reforma pode fragilizar o ensino tornando-o mais incipiente para os que não escolherem o eixo formativo científico. Esse autor considera a reforma como um retrocesso, comparando-a à década de 1980, “quando se dava ênfase ao ensino técnico-profissional e aos anos de 1990, quando a política educacional se subjugou às diretrizes neoliberais para a educação”.

Na contramão da formação integral, Hilário (2019) conclui que existe uma rede discursiva com a finalidade de subjetivar os jovens como força produtiva para o modelo de sociedade capitalista. Também, a redução da carga horária de certas disciplinas interfere nos fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar o funcionamento do mundo das coisas e da sociedade humana” (MOTA; FRIGOTTO, 2017, p. 1). Para Lima e Maciel (2018, p 1), “a flexibilização e o esvaziamento do currículo do Ensino Médio podem resultar na corrosão do direito à educação”. Da mesma forma, Costa e Silva (2019, p.7) conclui que a Reforma com sua flexibilidade “retira direitos dos jovens a uma educação geral, o que pode limitar a capacidade de reflexão e a autonomia desses sujeitos.”

Essas contradições entre o descrito nos textos, tais como a BNCC, que servem como base para a educação brasileira, também se explicitam diante dos objetivos da formação do estudante do Ensino Médio, que seria oferecer auxílio didático e pedagógico para a promover sujeitos críticos e reflexivos. Para Rodrigues (2017), diante das reais situações, a escola acaba trabalhando mecanicamente esses objetivos e complementa que:

O ideal seria uma educação que permita ao sujeito tornar-se verdadeiramente crítico e consciente do seu tempo e que possa estabelecer uma harmonia com todas as formas de vida do planeta. Essa postura é algo a mais que uma simples ecologia. (RODRIGUES, 2017, p. 46).

Em uma análise curricular do “Novo Ensino Médio”, envolvendo a BNCC, Silva (2018, p. 1) considera que as propostas representam “um velho discurso e reiteram finalidades sufocadas pelas disputas em torno dos sentidos e finalidades que envolvem esta etapa da educação básica nos últimos 20 anos”. Reiterando a crítica à BNCC, Pinto e Melo (2021, p. 2) analisam a base curricular do estado de Minas Gerais e consideram que esta seria uma “formação destituída de sentido crítico e voltada para a aplicabilidade de conteúdos através de uma lista de competências e habilidades”.

Também, Lotta et al (2021) acompanharam e analisaram o início do processo de implementação da reforma nos 26 estados e Distrito Federal, a partir da publicação da Lei 13.415, e consideram que as medidas do governo federal alteram contextos locais, os quais devem gerar diferentes efeitos na formação das juventudes.

Compreende-se, por meio das críticas trazidas pelos pesquisadores sobre os textos, BNCC-EM e DCNEM, as consequências na formulação dessa política para os

jovens brasileiros. Percebe-se claramente a mudança entre o previsto no PNE (2014-2014), formulado em tempos de valorização da educação e nos tempos atuais, onde os governantes consideram a educação como gasto público, através da contenção de gastos da Emenda Constitucional n.º 095/2016.

Na próxima subseção será trazida a reforma curricular Novo Ensino Médio em uma visão, segundo Ball e Bowe (1992), do contexto de influência nos documentos relativos.

3.1.3. Novo Ensino Médio: influências na produção dos textos

Resumidamente apresenta-se até aqui elementos centrais do contexto dos textos (BALL e BOWE, 1992) envolvidos na reforma curricular denominada “Novo Ensino Médio”, com análise crítica dos autores selecionados nesta revisão de literatura. A partir do exposto na Lei 13.415/2017, DCNEM e BNCC-EM, para melhor compreensão dos caminhos percorridos por essa política educacional, torna-se importante trazer os resultados de pesquisas com objetivo de entender quais influências estão envolvidas na produção desses textos.

Lopes (2006) afirma que, as políticas públicas educacionais são meios de negociação em variados contextos, “nos quais circulam textos e discursos constantemente reinterpretados”. Diz ainda que, no final da década de 90 começam a aparecer enfoques pós-modernos e pós-estruturalistas:

[...] a teorização curricular incorpora o pensamento de Foucault, Derrida, Deleuze, Guatarri e Morin. Podemos observar que umas das principais marcas do pensamento curricular brasileiro atual é a mescla entre “o discurso pós-moderno e o foco político na teorização crítica [...] na valorização do conhecimento como produtor dos sujeitos críticos e autônomos, com o descentramento do sujeito, a constituição discursiva da realidade e a vinculação constitutiva entre saber e poder” (LOPES, 2010, p. 47).

Ferretti e Silva (2017) consideram que, a MP nº 746 de 22 de setembro de 2016, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, “não constitui uma novidade, mas apenas uma atualização da histórica disputa pela hegemonia em relação ao ensino médio”. Para Corti (2019, p. 1) “a Reforma do Ensino Médio tornou-se um discurso

hegemônico antes mesmo do governo Temer, visando preencher um significativo vazio: a crise do Ensino Médio”.

A EC 241, criada por um projeto de Lei 55/2016, passou a ser reconhecida como PEC 95 de 15 de dezembro de 2016, garantindo, no Novo Regime Fiscal, a materialização do direito de acesso universal à saúde e à educação em seu limite mínimo, o que se compreende por investimentos mínimos na educação (BRASIL, 2016).

Entende-se aqui, a influência da redução do orçamento na educação como um todo, mas mesmo assim, ainda é preciso formar mão de obra barata com incentivo a finalização dos estudos no Ensino Médio.

No que se refere a análise da Lei n. 13.415/2017 e documentos oficiais relacionados, autores tais como: Pinto e Melo (2021); Sanz (2019); Silva e Melo (2018); Motta e Frigotto (2017); Cunha (2017); e Silva e Scheibe (2017) concordam que a política educacional Novo Ensino Médio sofreu influência do setor empresarial com vistas à formação para o mercado de trabalho, mas também, do sistema educacional privado com vistas a lucrar com a venda da educação como mercadoria.

Ferretti (2018, p. 2) reconhece a intensa atuação do empresariado nacional que, “há tempos, inclusive nos governos do PT, vêm exercendo forte influência sobre o MEC, no sentido de adequar a educação brasileira a seus interesses, entre eles os de natureza financeira”.

Para Quadros (2020, p. 1), com base em análise em documentos normativos/legislativos da reforma; audiências públicas da medida provisória 746/2016; documentos do empresariado; reportagens de jornais e revistas; fontes secundárias de outros pesquisadores, a reforma possui dois significados:

Por um lado, se caracteriza como uma abertura de mercado para absorção de capitais; e por outro, revela um projeto societário neoliberal e a produção de uma subjetividade mercantil. Toda e qualquer intervenção do Estado, segundo a orientação do empresariado, deve responder a uma premissa fundamental, qual seja, o aumento da produtividade medida pelos testes padronizados, que avaliam aspectos das competências em português e matemática (QUADROS, 2020, p. 1)

Os significados, apontados por Quadros (2020), ficam como um pano de fundo na Reforma do Ensino Médio, ou seja, a influência do mercado de trabalho é encoberta pela justificativa de “modernização do currículo do Ensino Médio, na busca de alterar o currículo sobrecarregado de disciplinas “inúteis” ou “desinteressantes”, ou seja,

pouco atraentes aos jovens, o que justifica a grande evasão”. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 346).

Medeiros (2018, p. 8), em entrevista com professores e estudantes do Ensino Médio, compreende suas percepções sobre a reforma como antidemocrática, contrariando os “anseios de teóricos da educação e professores dos diversos níveis de ensino e favorecendo os interesses pragmáticos do mercado”. Silva e Melo (2018, p.16), ao considerarem o interesse do capital, como influência na reforma do Ensino Médio, reconhecem que também houve influência contrária aos interesses do Estado, sendo essa uma “pauta construída por educadores e estudantes a partir de discussões e deliberações coletivas em fóruns e reuniões, em defesa dos interesses dos trabalhadores e usuários dos serviços públicos e gratuitos”.

Nessa perspectiva, Steimbach (2018) pesquisa em sua tese de doutorado a ocupação das escolas por estudantes do ensino médio em 2016 em oposição aos seguintes pontos: proposta da PEC 95, que limita os gastos públicos por 20 anos; reforma trabalhista; reforma previdenciária, mas foi principalmente contra a reforma do Ensino Médio e PEC dos gastos que os jovens se insurgiram e ocuparam suas escolas. Sobre esse contexto, entende-se que, a influência do capital se sobrepõe aos interesses do serviço público de forma gratuita ao cidadão brasileiro.

Analisando o contexto de influência sobre a reforma, percebe-se que a limitação dos gastos públicos na educação vai de encontro à proposta de ampliação da carga horária do Novo Ensino Médio envolvendo a BNCC e Itinerários Formativos. Hernandes (2020, p. 1) considera que a falta de “política de financiamento para as escolas públicas realizarem essas alterações, sobretudo para contratação, melhor remuneração e melhores condições de trabalho do docente, poderão vir a ser fatores que afastem a escola de sua função social”. Resultados semelhantes foram trazidos por Andrade (2019, p. 10) ao sistematizar as percepções de professores e gestores sobre a reforma do Ensino Médio. O autor percebe que eles concordam em algumas mudanças, mas não da forma como foram feitas as alterações curriculares, as quais “não dialogam com as melhorias em infraestrutura, valorização docente e formação integral, preocupações de alunos e professores”.

Além disso, relatam que não foram consultados para a elaboração da proposta, o que vem ao encontro da pesquisa de Valenciano (2019), que traz a percepção de diretores, coordenadores, professores e alunos sobre a falta de consulta pública. Segundo esse autor, a comunidade escolar enfrentou momentos de incerteza quanto

à alteração nos espaços escolares, na vida e profissão dos professores e no futuro dos estudantes.

Para Leão (2018) a reforma não atende as demandas dos jovens, que continuam suprimidas, pois a reforma revela claramente outros interesses. Koepsel *et al* (2020) complementam que a reforma envolvendo a BNCC e as DCNEM, acentua desigualdades e impacta o trabalho da escola. O currículo organizado em áreas isoladas e disciplinas específicas, sem contextualização com o dia-a-dia do aluno já foi explorado anteriormente em outras reformas, mas o certo é que será direcionado à educação financeira, mostrando assim, a influência do empresariado (SILVA, 2018). No entanto, Kuenzer (2019), propõe uma alternativa à formação integral dos jovens, reforçando a necessidade de um posicionamento da escola, valendo-se de sua autonomia frente ao currículo flexível.

Sobre as incertezas com relação aos professores do Ensino Médio, Costa e Coutinho (2018) reconhecem que, a reforma não favoreceu políticas de formação de professores e, como forma rápida para dar conta da formação técnica e profissional, a Lei 13.415, artigo 61 inciso IV, reconhece a docência atuada por notório saber, “para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado” (BRASIL, 2017). Silva e Scheibe (2017) também criticam, além do currículo, o papel da docência pelo “notório saber”, possibilitando legalizar a docência de pessoas sem formação adequada para ministrar aulas sendo, no mínimo inadequado, mas mostrando um projeto de educação de forma mais “barata”.

Além da influência do setor econômico, Balduino (2020, p. 5) apresenta a influência do terceiro setor, as chamadas parcerias público-privadas. Cita como exemplo a parceria entre redes estaduais de ensino e Instituto Unibanco (IU), com a proposta do Programa Jovem do Futuro que “emprega a lógica de mercado nas escolas públicas de Ensino Médio e induz a responsabilização das escolas pelos resultados”. A proposta previa um cardápio de metodologias com influência nos currículos escolares, sendo inserido no Guia de Tecnologias do MEC, desde o ano de 2011. Outro exemplo dessa parceria é trazido por Quadros e Krawczyk (2021), a partir da análise de documentos elaborados por fundações empresariais –Todos Pela Educação e o Instituto Unibanco– e também documentos legislativos e normativos.

Esses autores reconhecem como sendo um projeto educacional do empresariado para a juventude da classe trabalhadora, que se caracteriza por uma:

[...] 'captura' da subjetividade, em que as competências socioemocionais procuram encarnar nos jovens o autocontrole, o trabalho em equipe e a resiliência; incremento do capital humano; discursos e das estratégias de manipulação, busca fazer o jovem acreditar que é o autor de sua própria dominação (QUADROS; KRAWCZYK, 2021, p. 2).

Entretanto, são os resultados da pesquisa de Costa e Silva (2019, p. 7), que dão melhor compreensão de quais influenciadores teriam maior peso político para transformar os interesses em lei. Segundo a autora, com maior peso estão os organismos internacionais, entre eles o Banco Mundial (BM), que age em consonância com o empresariado brasileiro e grupo conservador do Governo, que na época da alteração da lei, estava sob gestão do ex-Presidente Michel Temer. A autora traz a caracterização dos documentos do BM que tem, em seu discurso, a premissa da redução da pobreza no mundo partindo de investimentos em educação.

Entende-se, teoricamente, que uma das funções do BM é investir em educação, o que deve contribuir para a acumulação do capital humano com melhor formação e consecutivamente com melhores salários e crescimento econômico. No entanto, na prática, se constitui um organismo alinhado aos governos que consideram a educação como gasto público. Nesse sentido, segundo Costa e Silva (2019, p.35), em relação ao Brasil, o BM pública, a pedido do Presidente Temer, um documento denominado de "Um ajuste justo - análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil, do Banco Mundial" com o objetivo de examinar os gastos públicos e apresentar soluções para a redução do déficit fiscal que o país enfrentava em 2017.

De acordo com esse relatório, "as despesas públicas com ensino fundamental e médio apresentam ineficiências significativas e, o mesmo nível de serviços poderia ser prestado gastando 1% a menos do PIB em nível local" (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 13). Costa e Silva (2019), ao analisarem o documento, refere-se às soluções propostas pelo BM, como por exemplo: o aumento de número de alunos por professor; contratos em vez de concursos para professores; aumento de salário por meritocracia em vez promoção por tempo de serviço; contratação de serviços privados de educação; e avaliação de eficiência de gastos. Em contrapartida aos resultados apresentados pelo relatório do BM, a autora traz estudos críticos apresentados por Amaral (2017), no que se refere ao grau de responsabilidade dos dados apresentados

no relatório, cobrando clareza na metodologia e fontes adotadas para generalizar os resultados.

Fornari (2020, p.8), ainda sobre o BM, confirma que as:

[...] políticas de financiamento da reforma do Ensino Médio – Lei 13.415, apresentam-se como um projeto alinhado às recomendações do Banco Mundial e do empresariado brasileiro e se inserem no conjunto de projetos e estratégias que justificam as reformas educacionais brasileiras com vistas a atender as exigências da lógica que permeia os setores sociais e econômicos, sob a égide do arcabouço ideológico, político, econômico e financeiro, exigidos pelo modo de produção capitalista, em nível nacional e internacional.

As influências que sofre o Novo Ensino Médio, como política de currículo, também são definidas por Martins (2019, p.9), considerando que:

[..] os princípios curriculares sofrem influências de múltiplas agendas nacionais e internacionais, possibilitando reconhecer as relações híbridas e globais, com proposições e princípios pedagógicos, os quais fundamentam o pensamento neoliberal de superação, de autonomia e de competitividade entre os sujeitos.

Sendo assim, pode-se concluir as inúmeras influências nessa reforma, que certamente não é do público a quem se destina, os jovens do Ensino Médio. Ao apresentar a proposta, o MEC lançou mão de propagandas positivas da reforma, inclusive com discursos dos próprios jovens, mas Silveira (2018, p. 8) analisando notícias do Portal do MEC sobre o Novo Ensino Médio, julgou o quanto a circulação de propaganda de Estado é “constituídas pelo apelo emocional e caracterizadas pela efemeridade das informações que veiculam”. Tais propagandas tentam transparecer benefício aos jovens do Ensino Médio.

No Rio Grande do Sul, segundo Chagas (2019), a Secretaria Estadual de Educação (Seduc) alinhou-se ao MEC, em concordância ao projeto de educação hegemônico no campo econômico. Para demonstrar esse alinhamento em números, a autora se refere à realização de um projeto-piloto do “Novo Ensino Médio” em 301 escolas da rede estadual, a partir do ano de 2019, sendo uma destas escolas o objeto desta pesquisa de mestrado.

Neste contexto, entende-se quais são as influências na formulação de políticas públicas educacionais direcionadas à etapa Ensino Médio, que seguem o seguinte fluxo: a formulação da política pelos atores públicos (poder legislativo e executivo, além de outros autores) sofre influência do poder econômico e de atores privados (empresários, trabalhadores) e de organizações públicas.

4. METODOLOGIA

Este capítulo apresenta os aspectos referentes aos procedimentos metodológicos adotados visando alcançar os objetivos de pesquisa.

4. 1 Delineamento da pesquisa

A pesquisa tem abordagem qualitativa que, para Lüdke e André (1986), é uma ótima opção quando se tem a necessidade de um estudo aprofundado do contexto do objeto de estudo, sendo organizada da seguinte forma: definição do objeto de pesquisa; pesquisa bibliográfica; metodologia, produção e análise dos dados com interpretação das informações produzidas durante a pesquisa.

Com base nos objetivos das questões da pesquisa, será caracterizada como do tipo exploratória, uma vez que pretende contribuir com a exploração do objeto de estudo.

De acordo com os procedimentos técnicos utiliza a pesquisa documental e bibliográfica, que conforme Gil (2002) dá suporte à pesquisa quando não se conhece muito sobre o tema. Essa parte da pesquisa está apresentada no capítulo 3.

É considerada pesquisa participante e de campo, envolvendo além dos demais sujeitos da pesquisa, também a professora/pesquisadora, pois é professora na escola a ser pesquisada. De acordo com Brandão (2001), a pesquisa participante contempla a participação do pesquisador no local que representa o contexto a ser pesquisado. Assim, a pesquisadora da área de Ciências da Natureza propõe-se também como participante na pesquisa de campo junto aos demais professores da área e gestão da escola, onde serão originadas as informações para análise através da metodologia de Análise de Conteúdo (BARDIN,1977).

O Quadro 4 apresenta a síntese dos passos da pesquisa de campo a partir dos objetivos geral e específicos relacionados, sendo consideradas subquestões de pesquisa, etapas e fonte de dados para análise.

Quadro 4- Síntese das etapas metodológicas da pesquisa de campo

Objetivo Geral: investigar as estratégias desenvolvidas na escola, referentes à Reforma do “Novo Ensino Médio”, a partir da área de Ciências da Natureza.		
Objetivos Específicos	Subquestões	Etapas/ Fonte de dados
Investigar e apresentar as estratégias desenvolvidas na escola para início do Novo Ensino Médio, com o olhar da gestão, professora formadora e professores da área de Ciências da Natureza;	O que foi desenvolvido na escola como estratégia para o Novo Ensino Médio? A infraestrutura mudou? Houve formação de professores? O que foi desenvolvido na escola como estratégia para o Novo Ensino Médio em relação ao papel da docência?	Pesquisa de campo/ entrevista e questionário para a gestão e professora formadora Pesquisa de campo/ questionário para os professores da área de Ciências da Natureza
Analisar, à luz do referencial teórico Abordagem Ciclo de Políticas, as estratégias desenvolvidas na escola para implementação do Novo Ensino Médio	Como se apresentam as estratégias desenvolvidas com relação à Reforma do Ensino Médio em uma escola piloto da rede estadual do município de Bagé- RS?	Análise de conteúdo com interpretação à luz do ciclo de políticas e demais referenciais que emergirem durante a análise

Fonte: Autora (2022)

O tema da pesquisa sobre a Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei 13.415/17, em uma escola urbana, piloto do Novo Ensino Médio, identificada como Escola A e situada no Centro do município de Bagé- RS. A escola assinou o termo de coparticipação da pesquisa (ANEXO 1). Os sujeitos da pesquisa, que assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido- TCLE (ANEXO 2) serão:

- i) Uma professora formadora, que participou de reuniões na Seduc, em Porto Alegre, sobre a Reforma Novo Ensino Médio, sendo ela da área de Matemática.
- ii) A diretora da escola.
- iii) Professores atuantes na área de Ciências da Natureza (três de Química, dois de Física e um de Biologia), entre eles, a pesquisadora

O Quadro 5 apresenta a codificação dos sujeitos de pesquisa, cuja identificação deve ser contemplada na análise e escrita dos resultados da pesquisa.

Quadro 5 - Codificações referentes os sujeitos de pesquisa

Sujeitos	Código
Professora Formadora	PF
Professora/ Pesquisadora	PP
Direção	D
Professor de Ciências da Natureza- Química numeral n	PCNQn
Professor de Ciências da Natureza- Física numeral n	PCNFn
Professor de Ciências da Natureza- Biologia numeral n	PCNBn

Fonte: Autora (2022)

Também serão trazidas, nos resultados, as estratégias para implementação do Novo Ensino Médio referentes à infraestrutura da escola (livros didáticos, salas temáticas, laboratório de ciências, Chromebooks) de forma ampla e direcionada à Área de Ciências da Natureza.

Como instrumentos para produção de dados serão considerados (APÊNDICE 1, 2 e 3) respectivamente, entrevista qualitativa semi-estruturada com a professora formadora, questionário para a Direção da Escola e questionário aos professores da área de Ciências da Natureza. Além desses instrumentos, no diário de campo da pesquisadora, foram registradas as percepções sobre as estratégias utilizadas na escola para início do Novo Ensino Médio (formações na escola, escolha dos livros didáticos e infraestrutura).

Segundo Cresweell (2010) as entrevistas fazem parte de pesquisa qualitativa podendo ser utilizadas questões abertas, não estruturadas e pouco numerosas e que se destinam a extrair concepções e opiniões dos participantes. Para Flick (2004), este tipo de entrevista é denominado de semi-estruturada, sendo que os entrevistados expressam seus pontos de vista, proporcionando interação com o pesquisador. Para Bauer e Gaskell (2002), as entrevistas semi-estruturadas são aquelas que melhoram a descrição de um levantamento de dados e de sua interpretação, focando-se no problema e contribuindo para a compreensão do levantamento dessas informações.

É importante frisar que, por motivo de não haver tempo hábil por parte dos sujeitos a serem entrevistados, tanto para direção, quanto para os professores da área, a entrevista foi substituída por questionários enviados em arquivo pelo *Whatsapp*. Alguns responderam no próprio *Whatsapp*, outros digitaram as respostas no arquivo e reenviaram.

O diário de campo, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.134) contempla dois tipos de materiais: “O primeiro é descritivo, em que a preocupação é captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações, conversas observadas. O outro é reflexivo - a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as ideias e preocupações”. Sendo o segundo contemplado nessa pesquisa.

Já o questionário, segundo Gil (2002, p. 128), seria a “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

A codificação dos instrumentos de produção de dados da pesquisa, Quadro 6, será apresentada da seguinte forma:

No diário de campo da pesquisadora (DC) foram registrados momentos de formação de professores na escola ou fora dela com relação ao Novo Ensino Médio com algumas reflexões, que se constituem em dados relevantes.

Entrevista (E) semiestruturada com a professora formadora da área de matemática (em janeiro de 2022) que realizou a formação na Seduc em Porto Alegre sobre como o Novo Ensino Médio deveria ocorrer na escola

Questionário (Q) para a Gestão da escola (direção), sobre a infraestrutura, a organização curricular e formação de professores e questionário para os professores da área de Ciências da Natureza

Quadro 6- Corpus de análise com códigos

Instrumento	Código
Diário de campo	DC
Entrevista	E
Questionário	Q

Fonte: Autora (2022)

4.2 Metodologia de análise

Para fins desta pesquisa, a organização e análise dos dados foram realizadas por meio da metodologia de Análise de Conteúdo (BARDIN,1977).

Segundo Bardin (1977) a análise de conteúdo consiste em três diferentes partes: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados; e a inferência e a interpretação.

Para Bardin (1977) a análise de conteúdo se constitui de técnicas e procedimentos que possibilitam o processo de comunicação, levantamento quantitativo ou qualitativo, permitindo a partir da inferência e da interpretação, os resultados da pesquisa.

A pré-análise, para Bardin (1977), é a organização das ideias iniciais que foram estabelecidas no referencial teórico, sendo nesse momento estabelecido, os indicadores para realizar a interpretação das informações coletadas, ou seja, a leitura geral do material ou das entrevistas transcritas ou ainda respostas a questionários. Esta fase é dividida por quatro etapas:

a) leitura flutuante, primeiro contato com o texto para conhecê-lo, ter impressões e orientações;

b) a escolha dos documentos coletados, que é o momento de definir o corpus do estudo.

c) construção de objetivos e hipóteses a partir da leitura inicial dos dados constitutivos do corpus, que no caso dessa pesquisa serão as subquestões de pesquisa;

d) a elaboração de indicadores, que diz respeito à interpretação do material coletado, utilizando como guia as subquestões de pesquisa.

A exploração do material e o tratamento dos resultados, se refere a administrar as decisões que foram tomadas. Esta é uma fase que contempla a construção da codificação, através do que foi analisado no texto e seus recortes em unidades de registros, sendo classificadas e agrupadas, gerando as categorias temáticas (SILVA; FOSSÁ, 2015).

Assim, inicia-se o processo codificação, sendo a fase essencial na análise de conteúdo, que para Bardin (1977), possibilita a transformação dos dados para a análise e esclarecimento das características de cada texto a ser analisado.

O processo de categorização representa o agrupamento de unidades de registro do texto depois de interpretadas, sendo que as categorias apontam os principais elementos constitutivos dos resultados da pesquisa. (BARDIN, 1977).

A terceira fase descrita por Bardin (1977) consiste nos resultados, em sua interpretação, que trará os conteúdos abordados contidos no material coletado. A partir daí o pesquisador possui resultados significativos, podendo trazer interpretações acerca dos objetivos previstos ou sobre outras descobertas que não eram esperadas.

A seguir, apresenta-se como será realizada a organização dos dados para a codificação do corpus de análise. A primeira coluna do Quadro 7 apresenta os códigos em uma relação entre o instrumento de produção de dados elaborado para os sujeitos da pesquisa e a subquestão de pesquisa numerada apresentada na segunda coluna, devendo ser respondida pelas unidades de registro e sua respectiva interpretação. Por exemplo, SqQD1 representa a subquestão 1 que foi elaborada para ser respondida pela unidade de significado retirada do questionário da Direção da escola.

Quadro 7- Códigos das subquestões de pesquisa

Códigos	Subquestões (Sq)
Questionário Direção	
SqQD1	Quais recursos didáticos (infraestrutura)?
SqQD2	Houve formação de professores? De que forma?
SqD3	Como foi discutida a Organização Curricular?
Diário de Campo	
SqDC1	Quais recursos didáticos (infraestrutura)?
SqDC2	Houve formação de professores? De que forma?
SqDC3	O que foi desenvolvido na escola como estratégia para o Novo Ensino Médio em relação ao papel da docência?
Entrevista Professora Formadora	
SqEPF1	Houve formação de professores? De que forma?
SqEPF2	O que foi desenvolvido na escola como estratégia para o Novo Ensino Médio em relação ao papel da docência?
Questionário Professores Ciências da Natureza	
SqQPCN1	O que foi desenvolvido na escola como estratégia para o Novo Ensino Médio em relação ao papel da docência?
SqQPCN2	Quais recursos didáticos (infraestrutura)?

Fonte: Autora (2022)

Sendo assim, com o corpus codificado junto às subquestões de pesquisa, as unidades de análise devem dar sentido à questão central da pesquisa “como se apresenta a Reforma do Ensino Médio em uma escola-piloto da rede estadual do município de Bagé- RS, entre os anos de 2019 a 2022?”.

Conforme Quadro 8, para facilitar a interpretação do corpus de análise, utilizamos palavras-chave correspondentes a cada unidade de registro e, assim, procedemos à reescrita da unidade, cuja interpretação deveria responder uma das subquestões de pesquisa. Por fim, na última coluna, foi escolhido um título para a categoria inicial, que foram agrupadas em categorias finais a serem discutidas no Capítulo 5. O Quadro 9 apresenta a categorização final. O processo de análise encontra-se no APÊNDICE 4.

Quadro 8 - Quadro com exemplo de análise e categorização

Corpus de análise (Código)	Unidade de Registro (UR)	Palavras-Chave	Reescrita da UR	Subquestão (código para categoria inicial)	Título para categoria inicial
DC	No ano de 2019, mesmo ano da seleção das escolas piloto do Novo Ensino Médio, cada escola mandou um(a), professor (a), para realizar a formação da conceituação de como o Novo Ensino Médio deveria ocorrer na escola	Escola piloto Novo Ensino Médio Formação	A escola escolheu uma professora para realizar a formação do Novo Ensino Médio.	SqDC2	Proposta de formação em cascata
QD					
EPFn					
QPCNQn					
QPCNFn					
QPCNBn					

Fonte: Autora (2022)

Quadro 9 - Quadro da categorização final

Código da categoria Inicial	Ocorrências	Categorias Finais
SqDC2 SqEPF1 SqQD2	19	Formatos de formação de professores para o Novo Ensino Médio na escola
SqDC3 SqEPF2 SqQPCNx1 SqQD3	52	Organização curricular do Novo Ensino Médio e implicações no papel do professor
SqDC1 SqQD1 SqQPCNx2	13	Estratégias didáticas e infraestrutura para o Novo Ensino Médio na escola

Fonte: Autora (2022)

No Capítulo 5 serão apresentados os resultados da pesquisa, problematizando as estratégias desenvolvidas com relação à Reforma do Ensino Médio em uma escola piloto da rede estadual do município de Bagé- RS.

5. PROBLEMATIZANDO AS ESTRATÉGIAS PARA O NOVO ENSINO MÉDIO

São discursos reformadores que, nas últimas décadas, colocam como desafios a superação desse cenário via política de accountability³. Esta política é ancorada em relações de causa e efeito: aprimoramento da avaliação visando à produção de resultados objetivos capazes de identificar e responsabilizar atores e seus processos de ensinar. Sendo assim, a formação de professores tem sido um dos alvos preferenciais dessas políticas”. (LOPES; SANTOS; BORGES, 2019, pág. 241)

Para responder à questão de pesquisa, que se refere a forma como se apresenta a Reforma do Ensino Médio em uma escola-piloto da rede estadual do município de Bagé- RS, entre os anos de 2019 a 2022, a metodologia da pesquisa utilizou de instrumentos em forma de entrevista com a professora que recebeu formação na Seduc/RS e questionário aplicado à direção da escola e para alguns professores da área de Ciências da Natureza, que aceitaram responder sobre questões vivenciadas durante a implementação da reforma na escola. Além disso, elementos importantes durante a experiência do projeto piloto foram registrados no diário de campo da pesquisadora.

A análise dos dados produzidos na pesquisa de campo se encaminha para uma discussão ampla embasada no referencial teórico trazido no Capítulo 2, bem como em outras teorias emergentes, a exemplo de teóricos relacionados à formação continuada dos professores. A discussão será realizada em torno das três categorias finais: “Formatos de formação de professores para o Novo Ensino Médio na escola”, “Organização curricular do Novo Ensino Médio e implicações no papel do professor”, “Estratégias didáticas e infraestrutura para o Novo Ensino Médio na escola”.

³ Política de accountability envolve avaliação, prestação de contas e responsabilização de forma integrada

5.1 Formatos de formação de professores para o Novo Ensino Médio

Considera-se, diante da análise dos dados, que a formação dos professores deveria ser a estratégia mais importante para entender e colocar em prática o Novo Ensino Médio, o que pode ser embasado nas pesquisas de Gatti (2011). A autora refere que, para a qualidade na Educação, variados fatores devem nortear a formulação de políticas educacionais, dentre eles, a valorização da profissão docente, envolvendo melhoria: nos salários; nas condições de trabalho, desde a infraestrutura até a organização do tempo e do espaço escolar; no plano de carreira; e na sua formação continuada. (GATTI, 2011).

A LDB (BRASIL, 1996, Artigo 67, Inciso II), referente à formação continuada, estabelece que “os sistemas de ensino promoverão aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. No entanto, se percebe que existe um descaso com esse aperfeiçoamento, pois além de dificuldades na disponibilização de carga horária para cursos de formação, existem outros fatores, os quais serão discutidos nesta seção.

Esse descaso com as práticas de formação continuada na profissão docente é percebido nas experiências da pesquisadora como professora da escola piloto do Novo Ensino Médio, objeto desta pesquisa, com a disciplina de Biomecânica e também como discente de pós-graduação. A disciplina de Biomecânica surgiu da organização curricular da reforma do Ensino Médio, proposta trazida para a escola sem diálogo com os professores. Quanto à possibilidade de o professor cursar uma pós-graduação de forma presencial existe uma adequação nos horários na escola, mas não redução da carga horária remunerada.

Gatti e Barreto (2009) afirmam que, para se ter resultados satisfatórios, é preciso pensar em processos de formação continuada no decorrer do trabalho docente, sendo necessárias políticas, que garantam essa continuidade e não a sua constante interrupção. Ainda, para as autoras:

[...] há uma diversidade de iniciativas em torno da formação continuada no país, expressa nos sucessivos programas desta natureza promovidos na esfera pública, para atender à crescente demanda de melhor qualificação e de maiores oportunidades de desenvolvimento profissional dos professores. Seus efeitos sobre as práticas docentes cotidianas, identificados nos processos de avaliação que as acompanham, são diversos. Essa situação, amplamente analisada nos debates educacionais, e nos estudos e pesquisas sobre o assunto, tem alertado os educadores, os políticos e administradores da área para a necessidade de uma ação concentrada no âmbito nacional, como estratégia de qualificação da formação de professores, incluindo aí a formação continuada (GATTI; BARRETO, 2009, p. 224).

Torna-se importante, para a discussão aqui trazida por Gatti e Barreto (2009), a definição sobre o que representa cada denominação dos processos de formação continuada. O Quadro 10 apresenta algumas denominações e significados, caso fossem realizadas buscas pelas palavras, reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação no dicionário da língua portuguesa, segundo Marin (1995, p. 14 -18)

Quadro 10- Termos utilizados para formação de professores

DENOMINAÇÃO	DEFINIÇÃO
Reciclagem	Utilizado para caracterizar processos de modificação de objetos ou materiais como, por exemplo, reciclar papéis, que podem ser desmanchados e refabricados.
Treinamento	Sinônimo de tornar destro, apto, capaz de determinada tarefa.
Aperfeiçoamento	Ligado à ideia de perfeição; não é possível utilizá-lo no processo educativo sob pena de negar a raiz da própria educação.
Capacitação	Tornar capaz e habilitar, de um lado e convencer, persuadir, de outro. O primeiro grupo pode ser aceito como termo ou conceito que seja expresso por ações para obter patamares mais elevados de profissionalismo ⁴ . O segundo grupo, não deve seguir o mesmo raciocínio, pois a atuação da profissionalidade ⁵ caminha no sentido oposto ao do convencimento e persuasão.
Educação Permanente, Educação Continuada e Formação Continuada:	Colocados no mesmo bloco por apresentarem similaridades quanto ao eixo que é o conhecimento. Entretanto, há algumas nuances que não chegam a ser contraditórias, mas complementares. Educação Permanente, por exemplo, sugere uma educação como um processo prolongado e em contínuo desenvolvimento. Já Educação Continuada, é o termo mais completo, mais valorizado e cada vez mais aceita e que pode ser trabalhado no locus da prática cotidiana, de maneira contínua e sem lapsos.

Fonte: MARIN (1995, p. 14 -18)

Percebe-se que, entre os modelos de formação, os termos permanente e continuada são os mais completos. Os modelos ainda podem ser entendidos como de

⁴ Profissionalismo: característica de bons profissionais

⁵ Profissionalidade: atributos de uma determinada prática profissional

curta duração (formações para dar conta de alguma política educacional) ou de maior duração, tal como os cursos de pós-graduação. A formação de professores, que geralmente ocorre para dar conta de alguma política curricular, tem característica de curta duração, seja por capacitação ou aperfeiçoamento, mas geralmente segue um modelo, que Gatti e Barreto (2009) denominam como formação em cascata. As autoras explicam as características desse modelo:

Não raro o modelo de capacitação segue as características de um modelo “em cascata”, no qual um primeiro grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um novo grupo que por sua vez capacita um grupo seguinte. Mediante esse procedimento, que geralmente percorre os diferentes escalões da administração dos extensos sistemas de ensino, corpo técnico-pedagógico, supervisores regionais, professores especialistas, embora permita envolver um contingente profissional bastante expressivo em termos numéricos, tem-se mostrado pouco efetivo quando se trata de difundir os fundamentos de uma reforma em suas nuances, profundidade e implicações (GATTI; BARRETO, 2011, p.202).

O modelo de formação em cascata foi adotado pela Seduc-RS no início do Novo Ensino Médio, quando chamou um professor de cada escola para discutir a reforma, sendo que esse deveria trazer a discussão para os professores da escola. No entanto, outros formatos têm ocorrido, tais como as *lives* pelo canal do YouTube da Seduc, o que gerou o título da primeira categoria final, “Formatos de formação de professores para o Novo Ensino Médio”. As formações por *lives* podem ser entendidas de acordo com Gatti (2008):

Horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet, etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação (GATTI, 2008, p. 57).

Assim, justifica-se os estudos da pesquisadora Gatti trazidos nesta categoria, sendo que se apresentaram, durante a análise, 19 ocorrências sobre formação de professores, com uma abrangência maior na fala da professora formadora (PF), que realizou formação pela Seduc em Porto Alegre e, na fala da Diretora, com formação realizada pela 13ª CRE em Bagé. Mas, em relação aos professores, a “falta de formação” apareceu na fala dos oito professores da área de Ciências da Natureza, que iniciaram as aulas com o Novo Ensino Médio na escola piloto, sem formação adequada.

Em um modelo de formação em cascata, a professora da área de Matemática (PF) foi designada, pela escola A, para realizar a formação do Novo Ensino Médio no final do ano de 2019 na Seduc em Porto Alegre. O objetivo seria a formação de professores para discutir as estratégias para início do projeto piloto Novo Ensino Médio nas escolas do Rio Grande do Sul. Segundo a professora PF, pouco antes de ir a Porto Alegre, realizou a leitura da Lei 13.415/ 17 para poder participar ativamente da formação sobre o Novo Ensino Médio. Já a escola A, na semana anterior à sua viagem, promoveu na comunidade escolar, uma chamada para sugestões de itinerários formativos, os quais deveriam ser enviados para a Secretaria da Educação. Neste dia, anterior à formação da PF, os alunos foram divididos em grupos para apresentação dos itinerários escolhidos por eles.

Como resultado, foram escolhidos dois itinerários formativos: Língua Portuguesa e Ciências da Natureza voltado para os esportes; Ciências Humanas e Matemática voltado para Matemática. Feito isso, a professora de matemática, estava apta para acompanhar as discussões na formação em Porto Alegre, levando as escolhas realizadas na escola. A professora PF organizou-se às pressas e viajou com seus próprios recursos para participar da formação.

Em sua chegada ao evento, em Porto Alegre, foi realizada uma palestra com a retomada da Lei 13.415/ 17. A professora formadora diz que, “[...] fomos subdivididos em grupos e, nesses grupos, a gente criou as disciplinas para os itinerários construídos pelos professores de todo o Rio Grande do Sul” (PF).

Percebe-se que, a leitura da Lei e sua interpretação no contexto local não se estendeu aos demais professores da escola e nem tão pouco houve uma discussão no retorno da professora que seria a formadora dos demais. Ball (1993, p.12) traz estudos de Bowe (1992) que mostram “[...] uma pesquisa avançada do National Curriculum de matemática apurou que sete por cento de sua amostra de professores de matemática jamais leu qualquer documento do National Curriculum”, o que se confirma, também, na experiência vivida pela escola A.

A formação da professora PF na Seduc teve um caráter prático, pois foram formados grupos de trabalho envolvendo professores das diversas áreas com objetivo de trabalhar alguns itinerários formativos para teste no projeto piloto Novo Ensino Médio que iniciaria no ano de 2020. Segundo a professora formadora:

[...] estavam os grupos de professores de ciências da natureza, com as suas respectivas coordenadoras e o nosso grupo, que trabalhou, como itinerário, a matemática e sustentabilidade, porque estava eu de matemática e outra colega, o resto era de física, química e biologia (PF).

Ao retornar da formação, a professora PF só conseguiu realizar o repasse imediato dessas informações para os professores da área da Matemática, como um tipo de formação em cascata. Para os demais professores da escola, ela não teve tempo hábil, pois como primeiro agravante, neste mesmo final de ano, houve greve dos professores, pelo descaso e falta do pagamento de salários. O segundo agravante, pior ainda, foi a decretação do estado de pandemia mundial pela Covid-19, no início do ano de 2020 (DC).

Com o decreto federal e estadual da pandemia, foi estabelecido o ensino remoto emergencial (ERE) e, as escolas tiveram que dar conta da continuidade do ano letivo, sendo realizados os primeiros contatos dos professores com as disciplinas do Novo Ensino Médio somente com o uso dos recursos tecnológicos disponíveis no computador, mesmo sem formação. Assim, sem as informações trazidas pela professora PF para professores das outras áreas e, com o afastamento presencial da escola, os professores não tiveram a oportunidade de expor suas opiniões e nem mesmo contribuir com seus conhecimentos ou discutir sobre dúvidas que foram surgindo, sendo uma delas a disciplina de Biomecânica, da qual a professora/pesquisadora deveria dar conta (DC).

Segundo a diretora, sobre as formações específicas, ela diz que: “[...] não tivemos uma formação voltada para o Novo Ensino Médio, mas sim, algumas reuniões para os assuntos que surgiam. As formações que tivemos foram pelo canal YouTube, mas sem vínculo com a escola.” (D).

Todo e qualquer processo formativo dos professores, faz parte do seu desenvolvimento profissional⁶, fazendo com que as oportunidades ofertadas auxiliem na minimização de algumas “dívidas”, bem como, trazendo respostas aos seus questionamentos. (CHEVALLARD, 1991).

A importância da participação de todos nos processos de formação, segundo Ball e Bowe (1992), é que, uma política, quando chega à escola, é sujeita a ser reinterpretada e a sofrer mudanças significativas de acordo com o contexto daquela comunidade, sendo que, neste caso, nem sequer foi discutida. Ainda assim, Ball

⁶ Desenvolvimento profissional implica em um processo individual e em grupo, que contribui para desenvolver competências profissionais

(1994) diz que os textos políticos não trazem significados claros e que os leitores vão interpretá-los de acordo com o contexto social e histórico da comunidade que os leem. Para 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”. Lopes (2019, p.72) também concorda que “professoras e professores são também produtores da política e o fazem por meio das comunidades disciplinares”.

Diante do exposto, a interpretação da reforma do Ensino Médio ou a BNCC (nacional e estadual) só terá sucesso se os professores puderem assumir o trabalho colaborativo dentro da organização curricular vigente, ou seja, considerando a integração das disciplinas nas áreas do conhecimento que a compõem e/ou entre as áreas. Para isso, é necessário que seja dada a devida atenção aos tempos e espaços de diálogo, de planejamento e de formação dos professores na escola (DIAS, 2018).

5.2 Organização curricular e implicações no papel do professor

Esta categoria foi construída a partir de 52 ocorrências na análise dos dados da pesquisa, mostrando as expectativas e as percepções dos sujeitos envolvidos na docência (professora/pesquisadora, professores e gestão), diante da organização curricular do Novo Ensino Médio. As percepções se apresentam de diversas formas: sobre o papel do professor na organização da matriz curricular e a precariedade de sua formação na escola para atuar com esta organização; sobre o que significa o Novo ensino Médio para o estudante; sobre o que poderia ser planejado na perspectiva do que se apresenta no livro didático escolhido na escola; e sobre a carga horária das disciplinas, bem como as disciplinas da nova matriz do Ensino Médio, para as quais os professores não têm uma formação inicial adequada, bem como a implicação na sua carreira, o que justifica o título desta categoria.

A Lei 13.415/17 trouxe várias mudanças no Ensino Médio, sendo que, no Rio Grande do Sul, a Secretaria da Educação disponibilizou uma consulta pública destinada à sociedade sobre propostas de Itinerários Formativos que os estudantes poderiam cursar. Essa consulta foi disponibilizada de 22 de março a 11 de abril de 2019, no site <https://curriculo.educacao.rs.gov.br/>. Também, no canal do Youtube <https://www.youtube.com/watch?v=PZ0ipdFjjzo> foi disponibilizado um tutorial para a consulta pública à comunidade, às Instituições de Ensino Superior - IES e aos

professores sobre os Itinerários Formativos. A organização curricular foi apresentada desta forma:

A nova organização curricular, para atendimento à referida lei e às Resoluções CEEEd nº 364 e 365/2021, está composta pela Formação Geral Básica - FGB e pelos Itinerários Formativos, com uma matriz curricular de 1.800 horas de FGB, composta por 15 componentes curriculares obrigatórios das 04 áreas do conhecimento. Em relação à Parte Diversificada do Currículo, que oportuniza a adequação dos currículos e práticas pedagógicas à realidade da escola e do local onde está inserida, desenvolve uma matriz curricular de 1.200 horas ao longo dos três anos, amparada pela Resolução CNE/CEB Nº 3/2018 O estado do RS optou pela organização do Itinerário Formativo Trilhas de Aprofundamento por Temáticas que integram as quatro áreas de conhecimento (Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas). Cada área do conhecimento é composta por duas temáticas. Cada Temática é dividida em três Trilhas de Aprofundamento. Assim o Itinerário Formativo é formado por quatro componentes obrigatórios, vinte e quatro Trilhas de Aprofundamento Curricular e Unidades Curriculares Eletivas. (RIO GRANDE DO SUL, 2019).

No ano de 2021, contexto do estado do Rio Grande do Sul, foi realizada a consulta pública que daria a oportunidade de escolha de 24 Trilhas de Aprofundamento na nova proposta para o Ensino Médio Gaúcho, mesmo com implementação, em 2019, das 264 escolas-piloto. Não ficou claro se a participação dos professores na consulta pública teve relevância, sendo eles atores de extrema importância para colocar em prática e com êxito essa reforma. Além disso, na percepção da pesquisadora, de acordo com seus registros no diário de campo (DC), com relação à escola A, esse processo, que deveria envolver com mais profundidade os professores, não foi significativo, pois por motivo de carga horária semanal em sala de aula a cumprir e sem previsão na hora-atividade, os professores pouco se envolveram.

Para Bazua e Valenti (1993) uma política se refere ao discurso político relacionado à política pública utilizada para alcançar os objetivos do Estado. Os autores retratam que a política pode ser utilizada com objetivos em comum para alcançar o público alvo, que neste caso específico, são os alunos do Ensino Médio, mas os professores são extremamente envolvidos. Porém, Ball (1993, p.13) refere que: “Nós tendemos a tomar por certo o ajuste de professores e do contexto à política, mas não da política ao contexto”.

No ano de 2021, ainda no formato ERE, entre os meses de junho a agosto, foram enviados, à escola, os livros didáticos para o Novo Ensino Médio, sendo que os professores deveriam ir à escola buscar os volumes dos livros didáticos que foram disponibilizados pelas editoras para análise em suas residências. A escolha do livro didático foi realizada por uma votação via *whatsapp*, sendo que cada professor, depois de analisar os livros, colocava a sua escola em um em um *ranking*. Após a análise, foi realizada uma reunião com os professores, em suas respectivas áreas de formação, no mês de agosto de forma remota, como forma de problematizar a necessidade de potencializar a interdisciplinaridade (DC). Como os livros estavam organizados por temas, a reunião ocorreu como forma de desafio em colocar em prática a interdisciplinaridade. Assim, foram escolhidos vários temas para que os professores construíssem planos de aula que envolvessem as disciplinas de atuação de todos/as professores/as, sendo que após a conclusão, cada grupo, em sua respectiva área, deveria apresentar a proposta (DC).

Após essa dinâmica, foram relatadas as dificuldades enfrentadas pelos professores, sendo a principal, a falta de tempo para planejamento necessário diante da complexidade de organizar atividades envolvendo vários conteúdos a partir de um tema escolhido. Apesar disso, os professores concordaram que, o trabalho por meio de projetos poderia ser uma opção para o novo Ensino Médio, de forma a contextualizar com o cotidiano do aluno e trazer um entendimento amplo do conteúdo trazido pelo professor. Ao fim, os professores acrescentaram que, essa também, seria uma forma de ampliar conhecimentos, mas repetem que isso requer muito tempo e planejamento (DC).

Segundo Santomé (1998) a integração das disciplinas em áreas do conhecimento tinha o objetivo de facilitar o planejamento escolar com propostas de projetos envolvendo resolução de problemas, que necessitam dialogar com mais de uma disciplina. Sobre interdisciplinaridade, segundo Fazenda (2011), é preciso formar nos professores, a atitude interdisciplinar em uma visão de que o conhecimento não seja delimitado pelas especializações individuais, mas que dialogue entre as várias. No entanto, essa atitude está atrelada à organização do tempo e espaço na escola para que os professores consigam planejar em equipes (DIAS, 2018).

Ainda no mês de agosto de 2021, houve o retorno presencial para a escola e, no contexto de pandemia, com todos os professores presentes vacinados, mas com menos de 50% de alunos revezados a cada semana. Ao final do ano de 2021 ainda existiam várias dúvidas quanto ao Novo Ensino Médio na escola (DC).

No ano 2022, nos dias 14 e 15 de fevereiro, antes do início das aulas, foram realizadas formações pelo canal do Youtube da TV Seduc/RS (<https://www.youtube.com/watch?v=VFDZqrQynpg&t=1577s>). Com o objetivo de trazer a integração de disciplinas, foi apresentado aos professores sugestões de planejamento de aulas abrangendo a utilização de projetos como forma de integração. Logo após, houve uma formação na escola para o planejamento de aulas para a 1ª série no Novo Ensino Médio Gaúcho proposto pela Secretaria de Educação do estado do Rio Grande do Sul. A partir do ano de 2022 as escolas-piloto deram início ao Novo Ensino Médio em condições iguais às demais do Brasil.

Considerando esse contexto, no ano de 2022, os professores, que responderam aos questionários de pesquisa, trouxeram suas percepções sobre o Novo Ensino Médio e o que ele acarretou em sua vida profissional. Em relação às formações específicas para a reforma, aparecem pontos positivos e negativos, pois até então, no início da implementação no ano de 2020, não haviam sido realizadas formações com os professores. Foram realizadas formações, apenas no ano de 2022, pelo canal do Youtube da TV Seduc/RS. Como já dito na categoria anterior, no ano de 2019, apenas a professora formadora (PF) realizou formação pela Seduc/RS e a diretora, na CRE.

Os professores de Física, PCNF1 e PCNF2, se contradizem sobre as formações, pois na percepção de PCNF1: “A escola sempre se propôs a dar o melhor que tem para os professores e condições melhores de trabalhar, como eu disse é um aprendizado constante e mútuo”. Porém ele não se refere ao caso específico da reforma do Ensino Médio. Enquanto que, para PCNF2: “Não tivemos formações para desenvolver as novas disciplinas, tão pouco recebemos material adequado para implementar”.

Ainda sobre as formações, para entendimento da organização do Novo Ensino Médio, a professora de química PCNQ2 também concorda que foram: “Pouquíssimas formações, na verdade nem Coordenadoria e Secretaria sabem”.

As contradições, sobre o que seria uma formação adequada, podem ser justificadas pela interpretação que cada professor faz sobre o que é necessário quando se tem uma mudança na organização curricular tal como o Novo Ensino Médio. Nesse caso ter uma formação específica na escola, momentos de estudos e discussão é muito importante, pois proporciona maior segurança para os professores quando a informação é direcionada de forma clara e objetiva.

A professora de Biologia se mostra contrária à proposta de reforma e diz que: “Não tivemos formação, apenas explicação na escola sobre o Novo Ensino Médio. Consegui entender a proposta, mas acredito que o aluno deva ter prioritariamente uma formação geral sólida, e escolher o que seguir quando for para universidade (PCNB1).

A professora de Química PCNQ1 também é contrária à reforma, complementando o dito pela professora PCNB1 com sua percepção: “Não acredito que o aumento da carga horária e novas disciplinas farão a diferença na vida dos alunos. Na minha opinião poderiam deixar o ensino médio tradicional e ampliar as horas atividades para os professores” (PCNQ1).

A opinião da professora de química PCNQ1, quando se refere ao aumento da hora atividade, não é diferente dos demais docentes e vai ao encontro da importância da hora atividade para planejamento das atividades da escola, ditada pela Política de Valorização dos Profissionais da Educação como sendo 1/3 da carga horária total do professor na escola. No entanto, pesquisas apontam que, raramente a escola proporciona horários comuns para que os professores responsáveis pelas disciplinas das áreas possam planejar projetos em equipe (DIAS, 2018)

O posicionamento desses professores e as respectivas interpretações traz à tona a Abordagem do Ciclo de Políticas, envolvendo os contextos de influência, da produção de textos e da prática, sendo que cada um desses contextos “apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates” (MAINARDES, 2006, p. 50).

Candau (1996, p. 31) refere que, a significância entre o que acontece no dia a dia do professor e, como o seu trabalho está encaminhado, faz questionar o discurso presente nas reformas, de como está sendo construído, quem são os principais atores desse ofício e quais eixos são estruturantes. Nesse sentido percebe-se, diante dos dados analisados, os atores (professores) sendo desvalorizados. A autora ainda diz que os professores não são colocados no seu lugar de direito, isto é, o de principais protagonistas desse processo

Uma das dúvidas recorrentes, entre os professores, é a carga horária das disciplinas, tal como referido pela professora de Biologia: “Diminuiu...tiraram a Biologia do terceiro ano e distribuíram nos itinerários” (PCNB1).

A mesma professora se refere ainda à formação específica para dar conta dos conteúdos de Biologia: “Me preocupa a perda de carga horária e a preparação para trabalhar as trilhas que possuem conteúdos diferentes vistos na graduação como direito ambiental” (PCNB1).

Ainda sobre as novas disciplinas dos itinerários formativos, a professora de Química PCNQ3 expõe sua percepção sobre a falta de preparo para a reforma curricular posta, além de precisarem dar conta de disciplinas para as quais não tem formação:

Quanto aos pontos positivos e negativos não sei muito o que dizer, talvez não tenha entendido direito mesmo. Eu vejo pessoas se esforçando pra trabalhar disciplinas com as quais não têm formação, acho que o profissional que tá ali dentro da escola se esforça pra fazer o seu melhor, mas acho que os professores não recebem preparação, não tem formação para algumas disciplinas e é só carga horária desperdiçada (PCNQ3).

Compreende-se, a partir do que a professora PCNQ3 expõe que, neste momento, essa seria uma situação de desconforto para os professores, frente a proposta curricular que prevê a necessidade de estudar e articular a contextualização com temas com os quais ainda não tiveram contato. Arroyo (2000) refere que, o professor, ao longo de sua formação, cultiva diferentes contextos, traz sensibilidade e não só conteúdos programáticos. O autor ainda diz que é, ao longo dos processos de reformas educacionais, que os professores se adaptam às dificuldades e “aprendem” a se adaptarem aos contextos diferenciados.

Os professores, em contato com os novos itinerários da escola e algumas disciplinas diferenciadas, além de vivenciarem mudanças nos conteúdos a ensinar, com consequência de sobrecarga de trabalho, temem implicações na carreira com redução da carga horária de suas disciplinas. Para os professores em geral, qualquer ação na formação continuada para dar conta das reformas curriculares e no planejamento de aulas, significa uma sobrecarga (DIAS, 2018).

No sentido de adaptação à reforma, a professora formadora (PF), que recebeu formação na Seduc/RS, e que, por isso entendeu melhor a proposta de reforma, compara o Novo Ensino Médio à reforma do Ensino Médio Politécnico, considerando um ponto positivo na atual reforma, quando se refere às orientações recebidas e aos

livros didáticos apresentados aos professores e diz que: “[..] a reforma veio mais orientada e até os livros já vieram com mais informações” (PF).

Percebe-se, diante da análise trazida, a importância do preparo dos professores para qualquer reforma curricular, sendo o que defendem Ball e Bowe (1992), quando se referem sobre a apropriação dos textos da política. Os atores da escola, os gestores e professores atuam no contexto da prática, e é ali que ocorre a interpretação e ressignificação do texto da política, para que se transforme em mudanças.

A maioria dos professores referem-se ao Novo Ensino Médio, como falta de preparo ou estrutura, tanto para professores, quanto para os alunos. Registram sua indignação com a diminuição da carga horária, além de preocupação das aulas retiradas como “importantes” (Física, Química, Biologia) sendo complementada apenas com os denominados de Percursos Formativos, sendo os conteúdos muitas vezes direcionados para áreas que deveriam ser estudadas em nível superior.

A preocupação dos professores da área de Ciências da Natureza, sobre a diminuição da carga horária, é complementada com a possibilidade de contratação de professores com apenas “Notório Saber”, para a formação técnica, trazendo insegurança e muita indignação a docentes que fizeram graduação e muitas vezes pós-graduação para enriquecer sua formação e, em consequência, seu trabalho docente.

Em outra visão, a professora formadora PF, da área de Matemática, que é contemplada com maior carga horária na matriz curricular do Ensino Médio, se mostra feliz com a reforma, dizendo que: “[...] trabalhar de forma mais prática, traria um melhor entendimento dos alunos” (PF). No entanto, ela concorda que, a carga horária de alguns professores: “Diminuiu...tiraram a Biologia do terceiro ano e distribuíram nos itinerários” (PF).

É importante salientar que, tanto a disciplina de Matemática, quanto a de Língua Portuguesa, foram mais valorizadas nesta reforma, contemplando maior carga horária. Com relação à mudança de carga horária foi questionado a ela, se mudou algo em sua disciplina: “[...] ah na minha disciplina vai mudar. mas dentro da minha disciplina não tive problemas, porque ela é base e vai continuar nos três anos”. (PF).

Com essa resposta, fica claro que a professora PF não precisará se preocupar com sua carga horária, além de ter compreendido melhor a reforma por ter realizado a formação da Lei 13. 415/17., diferente dos outros professores, como os da área de Ciências da Natureza.

Os professores de Física PCNF1 e PCNF2 referem a dificuldade de dar aulas em apenas um período de Física semanal em comparação com três ou quatro períodos para as disciplinas novas dos itinerários formativos. Para PCNF1:

A carga horária na disciplina de Física diminuiu, os alunos da 3ª série do EM não terão mais aulas de Física, o que considero absurdo. Outras disciplinas integradoras no itinerário vão abordar alguns conteúdos de Física, mas ainda não estão de acordo com o ENEM (PCNF1).

Os professores de química, também se referem a essa dificuldade com a carga horária da disciplina, além do medo de diminuição de salário com essa perda de horas.

O professor de física PCNF2 refere que: “Diminuiu...e além disso, tiradas de alguns anos e isso pode sim causar muitos prejuízos”. Ainda, sobre a matriz curricular diz que: “Diminuiu, Química de três para duas aulas na 2ª e 3ª série”.

. O professor PCNQ1 fala que: “Diminuiu. Antes eu tinha duas ou três aulas de química e agora apenas uma aula, o que é inviável para qualquer disciplina e, para química é ainda pior, uma vez que envolve matemática e interpretação de enunciados, por exemplo”.

A professora PCNQ3 fala da reforma curricular e também concorda que pode acarretar em prejuízo na aprendizagem, pois tiraram disciplinas de outros anos e contemplaram os Percursos Formativos: “Minha carga horária diminuiu, ano passado tinha aulas de biologia também e nesse ano nem biologia tem no terceiro ano, por isso que eu disse que não tenho expectativas porque são cada vez piores”(PCNQ3).

Considerando essas angústias apresentadas pelos professores da área de Ciências da Natureza, percebe-se que não há boas expectativas dos professores sobre a nova reforma.

Ainda perguntados sobre o que gostariam que tivesse mudado na reforma, os professores relacionam itens como: uma formação adequada para as disciplinas novas, além de tempo hábil para o planejamento das mesmas.

Hernandes (2020, p. 1) refere sobre a fragilidade da “política de financiamento para as escolas públicas realizarem alterações físicas e, sobretudo, para contratação, melhor remuneração e melhores condições de trabalho docente”, concluindo que, sem

atenção a esses fatores, a escola ficaria afastada de sua função social. Na mesma direção, Andrade (2019, p.10) reforça que, se as alterações feitas “não dialogam com as melhorias em infraestrutura, valorização docente e formação integral, preocupações de alunos e professores” poderiam ter efeitos contrários à aprendizagem. O autor também considera baixas as expectativas quanto a política Novo Ensino Médio, ao sistematizar as percepções de professores e gestores sobre a reforma sobre as dificuldades impostas.

Valenciano (2019) diz ainda que, quando professores, diretores, coordenadores e alunos não são consultados em uma reforma, tal como essa, eles acabam com incertezas para a profissão docente e para o futuro dos estudantes.

5.3 Estratégias didáticas e infraestrutura para o Novo Ensino Médio

Tanto as estratégias didáticas, quanto infraestrutura para o Novo Ensino Médio, podem ser consideradas em uma análise no contexto da prática.

Segundo Mainardes (2006) a análise de uma política deve ser realizada desde a sua formulação, de forma que os professores possam relacioná-la ao seu contexto de prática, tanto para saber utilizá-la, quanto para interpretá-la e reinterpretá-la a partir dos conflitos que surgem.

Ball e Bowe (1992), definem que essa etapa de interpretação e ressignificação dos textos políticos, além de reestruturação, trará diversas mudanças, pois não podem ser apenas "implementadas", sem antes serem apresentadas as consequências e recriações aos envolvidos.

De acordo com Ball e Bowe (1992), o contexto da prática é a interpretação de uma política de forma que os atores, sujeitos dessa pesquisa, interpretam o que já foi produzido na infraestrutura e na organização curricular da escola, o que, com certeza, afeta sua forma de ensinar e a aprendizagem dos estudantes. Assim, como os autores indicam, essa interpretação dentro do contexto social da escola deve produzir efeitos e consequências com mudanças e transformações significativas na política original. Como já dito, pelos autores referência nesta análise: “A política inicia em diferentes pontos, assume diferentes trajetórias, podendo ser reformulada nas escolas, com autoridades locais ou poderes centralizados (BALL, MAGUIRE E BRAUN, 2012, p. 6).

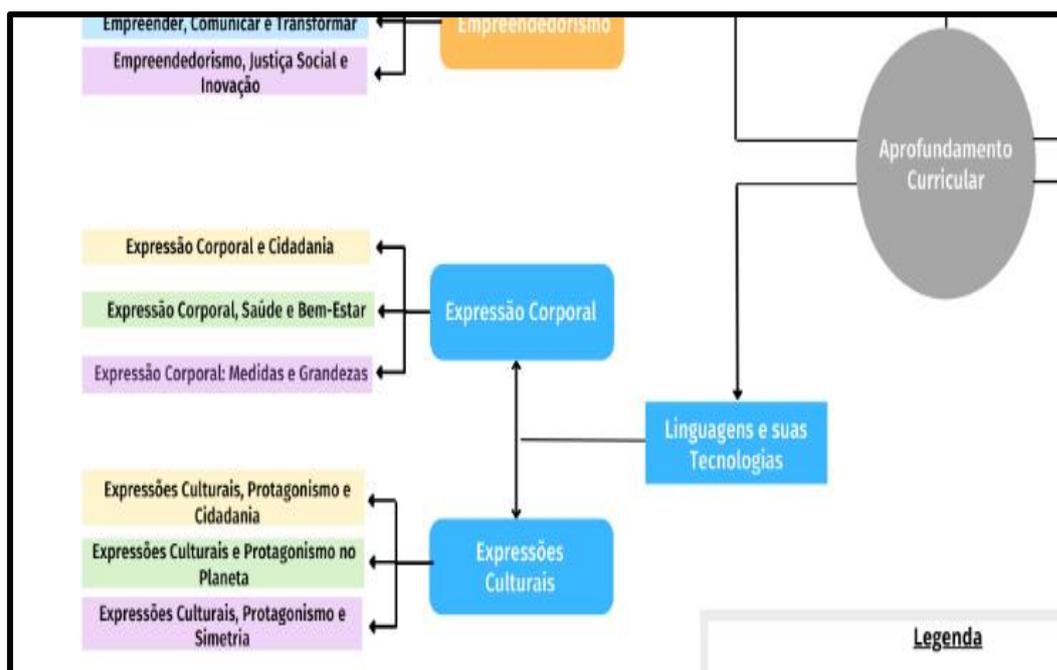
Para uma visão geral do que foi construído e trazido para a escola piloto, entre as estratégias para a atuação do Novo Ensino Médio, serão discutidas nesta categoria de análise: a matriz curricular; os livros didáticos e a infraestrutura da escola.

Todas essas estratégias para organização do Ensino Médio, remetem em parte, ao conceito de currículo, que pode ser definido a partir de como acontece uma política curricular na escola e de que forma é movimentada em determinado momento histórico e social. O currículo é uma forma prática de como a escola se organiza, sendo que matriz curricular faz parte dessa organização (SACRISTÁN, 2000, p. 16). No entanto, também vale relacionar às teorias tradicionais de currículo, segundo Eyng (2010), considerando a normatização representada pela BNCC e o Referencial Curricular Gaúcho, como prescrição de conteúdo em uma grade curricular. Este modelo segundo o autor, prescreve a transmissão do conhecimento e centrado no professor.

A matriz curricular (ANEXO 2), trazida para início no ano de 2020, é composta por um dos Percursos Formativos selecionados pela comunidade da escola A, sendo ele o Percurso Formativo Expressão Corporal I (Figura 1), que foi direcionado ao Itinerário formativo de Linguagens e suas Tecnologias como área focal, envolvendo também o Itinerário de Ciências da Natureza através dos esportes. A matriz curricular contém os objetivos e habilidades que devem ser desenvolvidos ao longo do ano, em cada uma das respectivas séries do Ensino Médio.

Essa matriz foi direcionada aos professores para o planejamento das aulas que iniciaram no período de ensino remoto emergencial no ano de 2020.

Figura 1- Organização dos Itinerários Formativos



As disciplinas que integraram o percurso formativo Expressão Corporal I na escola, com objetivo de aprofundamento curricular são: Projetos esportivos: Metodologia e prática, Biomecânica, Linguagem Corporal, Fisiologia dos esportes I e II, Ética nos Esportes, A Língua na Atuação Social, Saúde e Bem estar, A Expressão Corporal e suas Linguagens, Linguagens Estruturais e Artísticas, Produções de Linguagens Corporais. Todas essas disciplinas foram utilizadas pela escola piloto, após a Lei 13.415/17, dando forma ao Novo Ensino Médio até o final do ano de 2021. A primeira série do Novo Ensino Médio Gaúcho iniciou no ano de 2022, sendo que o 2º e 3º ano seguiram no formato do ano de 2020. Nesse contexto, a professora/pesquisadora ficou responsável pela disciplina de Biomecânica, a qual continha os conteúdos de Física, juntamente com Biologia e Química, em uma intenção de colocar em prática a integração das disciplinas na área de Ciências da Natureza. Em relação ao posicionamento dos professores pesquisados sobre a matriz curricular, contemplando as “novas” disciplinas, eles referem-se à carga horária de três a quatro horas aulas semanais, enfatizando a diminuição na carga horária de disciplinas como Física, Química, Biologia, entre outras. A professora de biologia diz que a matriz “[...] só prioriza Português e Matemática” e ainda complementa: “preocupo-me com a perda de carga horária e a preparação para trabalhar as disciplinas que possuem conteúdos diferentes vistos na minha graduação” (PCNB1).

Essa preocupação tem base no fato de que, essas disciplinas por serem escolha dos estudantes podem não ser priorizadas por eles, pois somente Português e Matemática são obrigatórias nas três séries do Ensino Médio.

Em outro ponto de vista, os professores de Física (PCNF1, PCNF2) se referem que, a matriz pode ser um ponto positivo como forma de atualização. Para o professor de Física PCNF1: “A nova matriz curricular nos obriga a estar em constante atualização e entrando em outras áreas também né, isso até que é um ponto bom, mas exige um pouco mais da gente, faz parte” (PCNF1).

Já com relação à carga horária dos componentes, o professor de Física PCNF1 diz que:

Acredito que muitas disciplinas reduziram o conteúdo, para a criação de disciplinas que foram impostas para os professores trabalharem sem um mínimo de formação e material de apoio. Dessa forma, sobrecarregando o professor que para cumprir sua carga horária teve que atuar em novas áreas sem o conhecimento adequado (PCNF1).

As disciplinas, a partir do ano de 2020, foram readaptadas às antigas em um tempo mínimo, com o ano letivo já iniciado. O mesmo ocorre com as disciplinas para o Novo Ensino Médio a partir de 2022, as quais foram novamente readaptadas. Nesse sentido, Macedo (2014) refere que a BNCC controla a ação pedagógica das escolas, mas trata apenas de objetivos/expectativas/habilidades, sendo que o discurso referente às reformas é sempre favorável e baseado na política exposta no texto e em suas propagandas midiáticas e não no cotidiano da comunidade escolar.

Os professores de Química (PCNQ1, PCNQ2, PCNQ3) concordam em suas posições, as quais se assemelham ao que Macedo (2014) fala, quando diz importar somente o parecer político sobre uma reforma, não sendo direcionada aos professores e alunos. A professora PCNQ3 fala que: “Tiraram disciplinas importantes com conteúdo importante, para colocar um monte de baboseira e conteúdo que depois fará falta no vestibular e no ENEM”.

A professora PCNQ2 complementa dizendo: “Pouca carga horária para disciplinas da área de Ciências da Natureza e muita carga para as disciplinas dos itinerários, as quais nem ementa tinha, os professores nem sabiam o que trabalhar”.

A professora PCNQ1 também se posiciona da mesma forma: “Acredito que há muitas disciplinas que não estão contribuindo e que possuem alta carga horária, palavras que já ouvi dos próprios alunos”.

Diante do exposto, observa-se que os professores não se sentem confortáveis com essa matriz curricular. Alterações em matriz curricular no Ensino Médio vem ocorrendo nas reformas do Ensino Médio dos últimos vinte anos, o que é evidenciado por Lopes (2019), quando se refere à integração curricular e propostas interdisciplinares desde 1998. A crítica presente nas reformas sempre esteve atrelada às disciplinas descontextualizadas, fragmentação do conhecimento na formação dos jovens, o que poderia justificar, nesta reforma, a ideia dos itinerários formativos. Por outro lado, a formação dos professores fica à margem de todas as reformas, a exemplo do vivenciado no Ensino Médio Politécnico, quando chegou à escola a proposta do seminário integrado. Segundo Dias (2018), os professores dizem que, quando começam a entender a proposta, tudo muda novamente.

Os livros escolhidos pelos professores da área de Ciências da Natureza, no ano de 2021, foram das editoras Scipione, Moderna e FTD, trazendo os conteúdos e ideias de como devem ser trabalhados pelo professor.

As editoras focaram no aprofundamento de temáticas propostas pela BNCC na área de Ciências da Natureza do Ensino Fundamental: Matéria e Energia, Vida e Evolução e Terra e Universo, sendo que o Quadro 11 contém, para cada editora, o título dos livros de Ciências e respectivos volumes contendo as temáticas.

Quadro 11: Livros da Área de Ciências da Natureza para o Novo Ensino Médio

Editora FTD Ciências da Natureza	Editora Scipione Matéria, Energia e Vida: Uma Abordagem Interdisciplinar	Editora Moderna Diálogo: Ciências da Natureza e suas Tecnologias
Volume 1: Ciências, Tecnologia e Cidadania	Volume 1: Materiais, Luz e Som: Modelos e Propriedades	Volume 1: O Universo da Ciência e a Ciência do Universo
Volume 2: Origens	Volume 2: Origens: O Universo, a Terra e a Vida	Volume 2: Terra: Um Sistema Dinâmico de Matéria e Energia
Volume 3: Movimentos e Equilíbrios na Natureza	Volume 3: Evolução, Biodiversidade e Sustentabilidade	Volume 3: Energia e Sociedade: Uma Reflexão Necessária
Volume 4: Matéria, Energia e a Vida	Volume 4: Desafios Contemporâneos das Juventudes	Volume 4: Ser Humano e Meio Ambiente: Relações e Consequências
Volume 5: Eletricidade na Sociedade e na Vida	Volume 5: Materiais e Energias: Transformações e Conservação	Volume 5: Ser Humano: Origem e Funcionamento
Volume 6: Ciência, Sociedade e Ambiente	Volume 6: O mundo atual: Questões Sociocientíficas	Volume 6: Vida na Terra: Como é Possível?

Fonte: Autora (2022)

O primeiro livro escolhido pelos professores foi da editora SCIPIONE, que contempla 6 volumes, sendo o sumário do volume referente a Materiais e Energias: Transformações e Conservação, conforme Figura 2:

Figura 2: Recorte do sumário do volume 5 do Livro da Editora. Scipione

1.4 Aplicação do modelo de partículas aos sólidos e líquidos.....	23	3.4 Atração e repulsão entre corpos eletrizados.....	55
Capítulo 2 – As propriedades dos materiais	28	Atividade 2 – Características da força elétrica entre corpos eletrizados	57
2.1 Dissolução.....	28	3.5 A força elétrica entre duas cargas.....	58
2.2 Densidade.....	29	3.6 Campo elétrico e a ação a distância.....	60
Atividade 1 – Construindo um densímetro	32	Questões de exames	62
UNIDADE 2 Ondas e propriedades ondulatórias da matéria			
Capítulo 4 – As ondas e o som	66	Atividade 3 – Produção de ondas estacionárias	72
Atividade 1 – Produção e características de ondas	66	4.3 Interferência entre ondas.....	73
4.1 Ondas transversais e longitudinais.....	68	Atividade 4 – Produção de ondas sonoras	75
4.2 Velocidade de uma onda.....	70	4.4 Ondas sonoras.....	76
Atividade 2 – Usando um simulador de ondas em uma corda	70	4.5 Propriedades e qualidades fisiológicas do som.....	78
		Atividade 5 – Pesquisando fenômenos sonoros	82

Fonte: Livro Scipione (2021)

Conforme apresentado na Figura 1, o livro é organizado em 4 capítulos. O capítulo 1 trabalha conteúdos de Física, o capítulo 2 ainda está na disciplina de Física, mas já contempla conteúdo de Química. Já o capítulo 3 e 4 estão associados à disciplina de Biologia, não contemplando conteúdos de Química. Os demais livros também associam apenas duas disciplinas, sendo elas da área de Ciências da Natureza.

O segundo livro escolhido foi da Editora FTD, a exemplo do volume 2 (Figura 3) contempla as três disciplinas (Química, Física e Biologia) organizado em unidades e essas em temas, com atividades extras e assuntos contemporâneos.

Os livros didáticos da FTD trazem conteúdos separados e apontam no final do livro algumas formas de como integrar as disciplinas, como elas se aplicariam em áreas como Ciências Humanas ou Matemática e como desenvolver em sala de aula.

Figura 3- Recorte do sumário do Volume 2 da Editora FTD

<p>» Atividades 23</p> <p>TEMA 3 – Dinâmica impulsiva 24</p> <p>Força 24</p> <p>Força Peso 26</p> <p>Impulso de uma força 27</p> <p>Quantidade de movimento 28</p> <p>Variação da quantidade de movimento 29</p> <p>Conservação da quantidade de movimento de um sistema 30</p> <p>Colisões mecânicas 31</p> <p>» Atividades 32</p> <p>TEMA 4 – Cinética química 33</p> <p>Velocidade média 34</p> <p>Teoria das colisões 35</p> <p>Fatores que alteram a velocidade das reações 36</p> <p>» Oficina científica 38</p> <p>» Atividades 38</p> <p>» Atividades extras 40</p> <p>» Falando de... Catalisadores 42</p>	<p>Energia mecânica e sua conservação 62</p> <p>Trabalho de uma força (τ_f) 63</p> <p>Trabalho de uma força de intensidade constante 63</p> <p>Trabalho de uma força de intensidade variável 64</p> <p>Potência mecânica (P_{ot}) 64</p> <p>» Atividades 65</p> <p>» Atividades extras 66</p> <p>» Falando de... Segurança no trânsito 68</p> <p>Unidade</p> <p>3</p> <p>Química quantitativa, equilíbrio químico, soluções e homeostase 70</p> <p>TEMA 1 – Mol e o cálculo estequiométrico 72</p> <p>Mol – Quantidade de matéria 73</p> <p>Mol e suas relações 73</p> <p>Interpretação de equação química a partir do conceito de mol 74</p>
--	--

Fonte: Livro didático FTD (2022)

Os livros didáticos da editora Moderna, trazem assuntos atuais como Ecologia, sustentabilidade, entre outros. Os capítulos são desenvolvidos separadamente com suas respectivas disciplinas. A distribuição se dá conforme Figura 4:

Figura 4- Recorte do sumário do volume 6, Editora. Moderna

Como a escola pode contribuir na promoção da saúde mental dos estudantes?.....XIII	Sugestões de cronogramasXXX
A Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino MédioXIV	Orientações, sugestões e respostas para cada unidadeXXXII
As áreas do conhecimento.....XIV	UNIDADE 1 Combustíveis fósseis.....XXXII
Competências gerais, competências específicas e habilidades.....XV	CAPÍTULO 1 Ecologia e biodiversidade.....XXXIII
Temas contemporâneos transversais.....XVI	CAPÍTULO 2 Ameaças à biodiversidade.....XXXVIII
Fundamentos teórico-metodológicosXVII	CAPÍTULO 3 Conservação e sustentabilidade.....XLVI
Metodologias ativasXIX	CAPÍTULO 4 Ácidos, bases e sais.....LV
Sala de aula invertida.....XIX	CAPÍTULO 5 Óxidos.....LXI
One minute paper (Papel de um minuto).....XX	CAPÍTULO 6 Cinética química.....LXIII
Rotação por estações.....XX	CAPÍTULO 7 Queima de combustíveis fósseis.....LXX
Debate.....XX	CAPÍTULO 8 Termodinâmica.....LXXVI
Seminário.....XXI	UNIDADE 2 Saúde humana.....LXXXIV
Jigsaw (Quebra-cabeça).....XXI	CAPÍTULO 1 Cuidados com o corpo humano.....LXXXV
Gallery walk (Caminhada na galeria).....XXII	CAPÍTULO 2 Polímeros.....XC
Sorting strips (Tiras de classificação).....XXII	CAPÍTULO 3 Sons e audição humana.....XCIV
Think-pair-share (Pensar-conversar-compartilhar).....XXII	CAPÍTULO 4 Luz e visão humana.....XCIX
Fishbowl (Aquário).....XXIII	Referências bibliográficas complementares comentadasCIII
Quick writing (Escrita rápida).....XXIII	
Turn and talk (Vire e fale).....XXIII	
Four corners (Quatro cantos).....XXIII	
Polling (Sondagem).....XXIII	

Fonte: livro didático Moderna (2022)

O livro didático da editora Moderna, trouxe alguns “diálogos” entre as disciplinas com exemplos que se encontram em outros capítulos, integrando as disciplinas no Capítulo 1 através de temas atuais.

A escolha do livro didático se deu de forma remota, onde os professores votaram no livro didático que desenvolvesse melhor a sua disciplina. Assim, foram escolhidos os livros da FTD, sendo utilizados por todos os professores no ano de 2021.

Na percepção dos professores, sujeitos dessa pesquisa, sobre a utilização dos mesmos, a professora de biologia PCNB1 entende que: “Os livros didáticos estão fragmentados.... os conteúdos de diferentes séries estão misturados bem como os componentes das áreas”.

Isso traduz a percepção dos professores com a mudança em relação aos antigos livros didáticos, que eram por disciplina e conteúdo. O professor PCNQ3 fala que: “Quanto aos livros acho que sempre auxiliam no planejamento das aulas, até para trabalhar com os alunos”.

O professor PCNF2 também traz sua opinião em relação a essa escolha:

Os livros didáticos sempre são úteis, tem uma nova geração agora, mas é positivo. A gente sempre tem que estar se atualizando em relação a bibliografia, porque eles veem com uma cara nova, uma dinâmica nova, uma proposta de dinâmica nova de trabalho. É complicado, nesse sentido, a gente se adequar, mas é uma necessidade que a gente vai ter que suprir com mais atenção. O importante é a gente sempre estar aberto às novas formas de trabalhar e poder se atualizar com relação ao planejamento, se tornar dinâmico em função disso. Só que o planejamento é o que demanda mais tempo e isso infelizmente a gente não tem (PCNF2).

O professor PCNF1 já discorda do PCNF2 e da PCNQ3 trazendo sua opinião em relação aos livros didáticos e a matriz curricular com disciplinas diferenciadas e sua experiência:

Algumas disciplinas do novo Ensino Médio nem tem livro disponível. O tempo é sempre contra a organização necessária do professor, pois o material disponibilizado através de livros não foi para todos os componentes, e muitos livros não tem uma continuidade do conteúdo. Para tanto, a dedicação por parte do professor é sempre a maior pois é ele que está diante dos alunos tendo que desenvolver as atividades, seja com apoio de material ou não (PCNF1).

É percebido que, embora a proposta dos livros tenha tido intenção de inovar, contendo a área de Ciências da Natureza, em cada um dos volumes, com assuntos contemporâneos e necessários para a sala de aula, os professores trazem a questão da falta de tempo para estudar a proposta. E, essa falta de tempo para estudar o que o livro apresenta de novo e planejar em equipe da área ou entre as áreas prejudica o ensino e aprendizagem, tornando-se o que Motta e Frigotto (2017, p. 346) percebem a partir das escolhas, que alteram um currículo, tornando as disciplinas “inúteis” ou “desinteressantes” e fazendo com que alunos e, propriamente, os professores se desestimulem com o andamento das disciplinas.

Quanto à infraestrutura, foram organizadas salas temáticas em suas respectivas áreas (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias), além de materiais específicos para utilização das mesmas.

O espaço físico da escola foi reformado com recursos da implementação do “Novo Ensino Médio” na escola piloto A, tanto o laboratório de Ciências que já existia, quanto a organização das salas temáticas por área do conhecimento reformadas.

As salas temáticas foram desenvolvidas por meio dos recursos recebidos para atuação do “Novo Ensino Médio” nas escolas piloto selecionadas pela 13ª CRE. Essas salas foram construídas como propostas a serem utilizadas no Novo Ensino Médio,

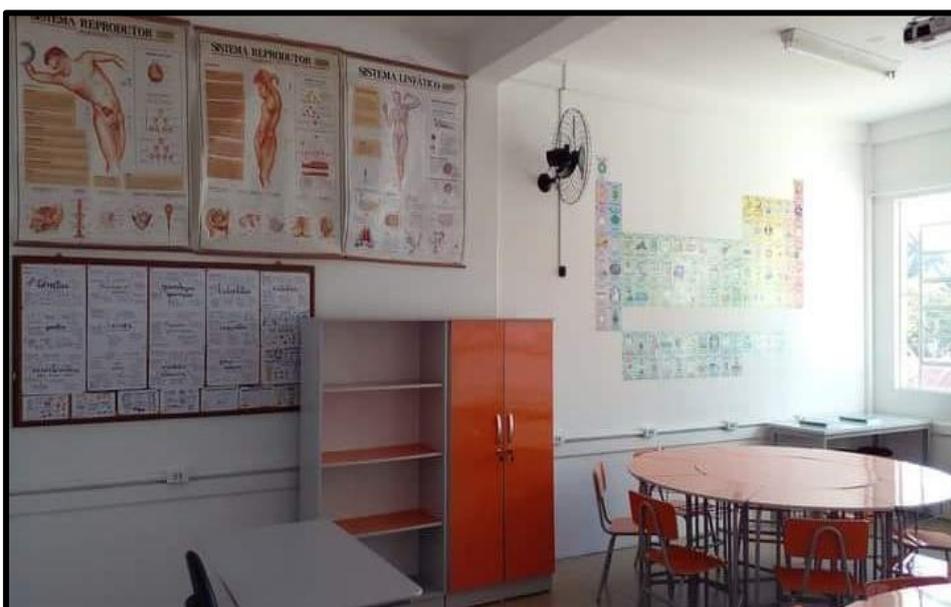
sendo separadas por áreas do conhecimento. Cada sala temática corresponde a uma cor e uma área. A área de Matemática e suas Tecnologias (Figura 5), foi pintada na cor azul, à área de Ciências da Natureza (Figura 6), na cor laranja, a área de Linguagens e suas Tecnologias (Figura 7), cor verde, e Ciências Humanas e suas tecnologias (Figura 8), a cor vermelha.

Figura 5- Sala azul: Matemática e suas Tecnologias



Fonte: Autora (2022)

Figura 6- Sala laranja: Ciências da Natureza e suas Tecnologias



Fonte: Autora (2022)

Figura 7- Sala verde: Linguagens e suas Tecnologias



Fonte: Autora (2022)

Figura 8- Sala vermelha: Ciências Humanas e suas Tecnologias



Fonte: Autora (2022)

As salas temáticas, só foram utilizadas pelos professores no ano de 2021, quando a escola voltou às atividades presenciais e, no ano de 2022, no início oficial do “Novo Ensino Médio” na escola.

As salas temáticas são utilizadas para exposição de conteúdos didáticos por meio de projetor. Na sala de Ciências da Natureza, os alunos já apresentaram trabalhos (apresentação Power Point, jogos lúdicos, experimentos) como meio de avaliação pelos professores.

O laboratório de ciências também foi reformado no final do ano de 2022 com recursos trazidos pelo Novo Ensino Médio para a escola. A escola possui diversos materiais no laboratório e está promovendo uma reativação do mesmo, que será apenas utilizado no ano de 2023. A Figura 9, mostra o laboratório com a estrutura reformada, sendo que a Figura 10, mostra os materiais didáticos já disponíveis na escola.

Figura 9- Estrutura física do laboratório de Ciências



Fonte: Autora (2022)

Figura 10- Materiais didáticos disponíveis no laboratório de Ciências



Fonte: Autora (2022)

As imagens mostram equipamentos ultrapassados, muitos ainda sem utilização. As vidrarias encontram-se intactas e poderão ser utilizadas posteriormente pelos professores nas aulas.

A sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi construída, no ano de 2022, e ativada no mesmo ano. As Figuras 11 e 12 mostram a sala de AEE.

Figura 11- Sala do AEE



Fonte: Autora (2022)

Figura 12- Sala do AEE



Fonte: Autora (2022)

A sala de AEE é utilizada por alunos com deficiência e conta com profissional especialista para acompanhamento na revisão de conteúdos e realização de provas.

Os professores, quando questionados sobre a infraestrutura da escola após se tornar piloto, trouxeram percepções importantes, sendo que alguns elogiaram as melhorias, mas outros as criticaram trazendo suas angústias sobre a utilização dos mesmos.

A professora PCNB1 fala que: “Por nossa escola ter sido piloto, observei as mudanças no investimento e reformulação dos laboratórios de informática e ciências, bem como a adequação das salas temáticas com as tecnologias disponíveis” (PCNB1).

O professor PCNF2 diz que:

Nesse período a escola preferiu investir na nova reestruturação do local, no laboratório, em termos de espaço físico, com material pra trabalhar, a gente tá vendo a direção nesse sentido para proporcionar algo melhor pro professor desempenhar sua tarefa, mas como disse, ainda é um processo inicial vai demandar algum tempo mas pelo menos estamos no caminho (PCNF2).

Os professores PCNQ3 e PCNQ1 consideram que houve melhorias com relação às tecnologias digitais com a chegada de 30 *Chromebooks*, no ano de 2022, enviados às escolas estaduais pelo Governo Estadual.

Já a professora PCNF1 traz sua percepção no questionário, aplicado no ano de 2022, quando o Novo Ensino Médio já tinha iniciado:

Não vejo melhora nenhuma, a escola não tem: computadores atualizados, internet disponível, biblioteca, está tudo em processo de “organização”, no entanto o projeto piloto já começou. Assim, sem estrutura adequada como pensar em um Novo Ensino Médio?

A professora PCNQ2 também critica dizendo que não houve melhorias: “Nem internet em sala de aula temos, nem laboratório de ciências”. Ela quis dizer que os materiais do laboratório de ciências ainda são escassos, com alguns materiais antigos e outros ainda sem funcionamento.

Compreende-se após ouvir os professores que, a verba destinada à reforma do Ensino Médio pode ter contribuído em aspectos estruturais, mas os problemas que já eram encontrados na escola, tais como a falta de internet, ainda não foram resolvidos.

5 CONCLUSÕES

Ao término desta pesquisa para a dissertação de mestrado, observou-se que o objetivo geral e os objetivos específicos da dissertação foram alcançados e irão contribuir para publicização de conhecimento à comunidade acadêmica.

O Novo Ensino Médio, apresentado por meio da Lei 13.415/17, assim como outras reformas já realizadas no Ensino Médio, relembra uma fala de Silva (2019) que considera a atual reforma como “um velho discurso”. Novamente, elementos que já foram apresentados anteriormente em outras reformas, vem à tona, tanto em questões de mudanças de matriz curricular, quanto de consequências, principalmente para a atuação docente.

Primeiramente caracterizou-se, a partir da revisão de literatura e análise de documentos oficiais, a Reforma do Ensino Médio considerando a Abordagem do Ciclo de Políticas. A revisão de literatura, que traz resultados de pesquisa sobre o Novo Ensino Médio, proporcionou entender as influências que os diversos atores exercem na produção de textos desta política, com impactos desde sua formulação no ano de 2016, a promulgação da lei no ano de 2017, experiências em escolas piloto do ano de 2020 a 2021 e, em 2022, a oficialização em nível nacional, envolvendo extremas mudanças “implementadas à força” no âmbito escolar. Com isso, identificou-se o que Ball e Bowe (1992) afirmam sobre a organização de uma política, seu discurso e, como ela é apresentada, interpretada e reinterpretada novamente, principalmente em um ambiente escolar quando analisadas à luz da Abordagem do Ciclo de Políticas, proposto por eles.

Compreende-se que, o Novo Ensino Médio sofreu uma influência desenvolvimentista de diferentes de atores relacionados ao setor político e econômico, de forma a “iludir” jovens com mídias, fazendo-os acreditar estarem no caminho de escolher seu próprio futuro com os itinerários formativos.

Buscando as estratégias apresentadas pela gestão sobre o Novo Ensino Médio, desde o início do projeto-piloto, fica evidente o apreço pela estrutura física, única estratégia realizada, promovendo uma melhoria dos espaços físicos. No entanto, quando buscamos o olhar dos professores da área de Ciências da Natureza, ao questioná-los, percebe-se as dificuldades na utilização dos espaços, além da falta de internet que proporciona instabilidade para uso dos mesmos.

Ao final, diante da incompletude dessas estratégias físicas, cabe aos professores continuarem no modelo tradicional estipulado dentro da sala de aula, com alunos enfileirados, lousa e caneta. Além disso, os livros didáticos que vieram para a biblioteca, mesmo que organizados por temas, apresentam conteúdos fragmentados, ou seja, os conteúdos de química, física e biologia, embora trazidos no mesmo volume foram separados em capítulos isolados.

Para os professores, desde de sua “implementação”, o Novo Ensino Médio acabou gerando muitos questionamentos e ainda irá gerar tantos outros nos próximos anos, caso a proposta se efetive em sua íntegra. Os professores foram descartados em suas opiniões desde a concepção da reforma, sendo que alguns tiveram uma pequena colaboração por meio de questionários, mas não tiveram suas ideias incluídas; outros muito menos foram ouvidos.

Por parte dos governantes, a escola recebeu alguns benefícios estruturais para deixá-la mais aconchegante, mas não proporcionou, por exemplo, estabilidade emocional aos professores com relação às suas cargas horárias ou tampouco uma formação digna que sanasse suas dúvidas. Além disso, não promoveu salários melhores ou ampliou o tempo para realização de planejamentos “integradores”.

As estratégias, estabelecidas para os professores, foram a FALTA de formação, ou então, o QUASE NADA de formação sobre as novas disciplinas, sendo os alunos os mais afetados por perda de conhecimentos.

Compreende-se, a partir da percepção dos professores, o que Dias (2018) aponta, ou seja, a falta de espaço e tempo para planejamento e formação continuada, traduzindo-se em desvalorização docente.

A pesquisa se deu em meio às diferentes estratégias desenvolvidas durante os anos de 2019 a 2022. Da análise entende-se que, a política chegou de forma imposta, tanto na CRE, quanto aos diretores. A única professora, que recebeu formação na Seduc, a qual seria, por consequência, a formadora na escola, por fatores relacionados ao período pandêmico, somente conseguiu promover diálogos com sua área (Matemática). Os professores só realizaram formação no ano de 2022 através do canal do Youtube da Seduc/RS.

Compreende-se, também, diante da análise das estratégias para implementação do Novo Ensino Médio, com base no referencial teórico Abordagem do Ciclo de Políticas, como está sendo trazida essa reforma curricular no contexto na prática desde o projeto piloto na escola: possibilidades do “notório saber”; alunos

iludidos e com prejuízos em sua formação; professores com carga horária menor em suas disciplinas; e sobrecarga de planejamento para colocar em prática as disciplinas novas sem contabilizar na hora atividade.

A política, Lei 13.415/17, foi interpretada e contextualizada por cada um dos atores sociais de forma diferente, sofreu influência interna e externa com grandes relações de poder, o que podemos identificar como macropolítica. Quando colocada em prática, foi reorganizada da maneira possível por cada ator de forma que as pequenas relações de poder sobre a política possam ser identificadas como micropolítica. A Abordagem do Ciclo de políticas nos proporciona entender o conceito de micropolítica em abrangência local e no ambiente escolar.

A pesquisa realizada pela pesquisadora, também proporciona um olhar para dentro de si, compreendendo o desafio e indagação lançados no início do projeto, quando se deparou com a disciplina de Biomecânica, uma temática geralmente trazida em componentes curriculares da Biofísica em alguns cursos de graduação.

Para finalizar, trazemos a resposta à questão de pesquisa: Como se apresenta a Reforma do Ensino Médio em uma escola piloto da rede estadual do município de Bagé- RS? Todas as estratégias apresentadas na pesquisa foram perpassadas pelo “novo” em meio ao período pandêmico e ensino remoto emergencial, o que foi um grande desafio.

A escola, da forma como foi possível, tentou adaptar-se às mudanças normatizadas pelos textos da BNCC e do Referencial Curricular Gaúcho, assim como, o recente Ensino Médio Gaúcho que, colocados em prática, apresentam dilemas antigos, tal como a falta de formação continuada de professores em exercício para compreensão e interpretação da reforma curricular.

Trouxemos até aqui um recorte temporal do ano de 2019 a 2022, período em que se desenvolveram estratégias para colocar em prática o Novo Ensino Médio. No entanto, respaldada pelo ambiente de pesquisa e de trabalho da pesquisadora, futuras pesquisas com esse tema devem ter continuidade, mostrando a prática na escola pesquisada, ou seja, como os professores se adaptaram a essas mudanças em sala de aula e os resultados sobre as aprendizagens dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, N. C. Uma análise do documento: **Um Ajuste Justo**: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2017.
- ANDRADE, N. L. de. **A reforma do ensino médio (lei 13.415/17)**: o que pensam alunos e professores?. 2019. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de São Paulo. Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias (FCAV). Ensino e Processos Formativos. Jaboticabal- SP. 2019.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em Política Educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, p. 1-18, 2016.
- AZEVEDO, S. de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.
- BALDUINO, M. A. C. Programa Jovem de Futuro: uma tecnologia educacional do terceiro setor. **Interações** v. 21, n. 2, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://interacoesucdb.emnuvens.com.br/interacoes/article/view/2098>. Acesso em: 4 de novembro de 2021.
- BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BALL, S.J. Some reflections on policy theory: a brief response to Hatcher and Troyna. **Journal of Education Policy**, London, v. 9, n. 2, p. 171-182. 1994b.
- BALL, S. J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. da (Org.). A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1993.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. How schools do policy: policy enactments in secondary schools. London: Routledge, 2012.
- BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo**: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Volume I: Síntese. 2017. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>. Acesso em: 30 set. 2022.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som** : um manual prático ED - Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.
- BAZUA, F.; VALENTI, G. Hacia un enfoque amplio de política pública. In: **Revista de Administración Pública**. Políticas Públicas. México, n.84, jan-jul. 1993.

BERNSTEIN, B. **Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique**. London: Taylor & Francis, 1996.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2001.
BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF. 1998a.

BRASIL. **Exame nacional do ensino médio- Enem - Documento Básico**, Brasília: INEP, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Básica/MEC, 1999a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Básica/MEC, 1999b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Básica/MEC, 1999c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Parte I - Bases legais**. Brasília: Secretaria de Educação Básica/MEC, 2000a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional de nível técnico**. MEC/SEMTEC. Brasília 2000b.

BRASIL. **Programa Ensino Médio Inovador - o ProEMI**. Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012** - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução CNE/CEB nº 3, de 16 de maio de 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun.

BRASIL. **Medida Provisória 746 de 22 de set. de 2016**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 184-A, p. 1-2, 23 set. 2016. Disponível em: Acesso em: 28 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.145, 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 16 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação Resolução CNE/CEB 3/2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de novembro de 2018, Seção 1, pp. 21-24.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. & MIZUKAMI, M. G. N. Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: EdUFSCar, 1996, PP.139-165.

CHAGAS, A. B. **Os primeiros passos para a implementação da reforma do ensino médio na rede estadual do RS: projetos em disputa**. 2019. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre-RS. 2019.

CORTI, A. P.. Política e significantes vazios: uma análise da reforma do Ensino Médio de 2017. **Educação em revista**. v. 35. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698201060>. Acesso em: 01 de nov. de 2021.

COSTA, M. A.; COUTINHO, E. H. L. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415/2017. **Educação e Realidade**. V.43 n.4. Oct-Dec 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623676506>. Acesso em: 4 de nov. de 2021.

COSTA E SILVA, F. P. **A reforma do ensino médio no governo do Michel Temer (2016 - 2018)**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação - Conhecimento e Inclusão Social. Defesa: 2019.

COSTA, A. B; ZOLTOWSKI, A. P. Couto. **Como escrever um artigo de revisão sistemática**. 2010. See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/323255862>. Acesso em: 5 de nov. de 2021

CRESWEELL, J. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto; tradução Magda Lopes. 3 ed. Porto Alegre: ARTMED, 296 páginas, 2010. **Cadernos de Linguagem E Sociedade**, 13(1), 205–208.
<https://doi.org/10.26512/les.v13i1.11610>

CUNHA, L. A. Ensino Médio: atalho para o passado. **Educação & Sociedade**. Jun 2017, Volume 38. N. 139. Páginas 373 - 384. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/es0101-73302017176604>. Acesso em: 4 de nov. de 2021.

DIAS, L.F. Formação continuada para professores da área de ciências da natureza no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio/Unipampa : "o que se mostra" da valorização pela formação? Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Ciências Básicas da Saúde. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. 2018. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/187454>. Acesso em: 01 de dez. de 2021

EYNG, A. M. **Currículo escolar**. Curitiba: Ibpex, 2007.

EYNG, A. M. **Currículo escolar**. 2. ed. rev. e atual. Curitiba: Ibpex, 2010.

FAZENDA, I. **O que é interdisciplinaridade?**. São Paulo: Cortez, 2013.

FAZENDA, I. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FERRETI, C. J; SILVA, M. R. da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória n.º 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**. v. 38. n. 139. Apr- Jun 2017. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176607>. Acesso em: 01 de nov. de 2021

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**. Ago 2018, Volume 32. N. 93. Páginas 25 - 42. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>. Acesso em: 4 de nov. de 2021.

FIGUEIREDO, M. F.; FIGUEIREDO, A. M. C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Análise & Conjuntura**, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, p. 107-127, set./dez. 1996.

FISCHER, F. **Policy analysis in critical perspective**: The epistemics of discursive practices. *Critical Policy Studies*, 1(1), 97-109. 2007
doi:10.1080/19460171.2007.9518510

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FORNARI, M. **A política de financiamento do banco mundial para a reforma do ensino médio no governo Temer**. 2020. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HAAS, P. M. Introduction: epistemic communities and international policy coordination. **International Organization**, v. 46, n. 1, 1992, p. 1-35.

HERNANDES, P. R. A Lei nº 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.** v.28 n.108. Jul-Sep. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802266>. Acesso em: 4 de nov. de 2021.

HILÁRIO, W. F. de A. **O Enunciado “educação para a vida e para o trabalho” inscrito nas reformas do ensino médio como tecnologia da governamentalidade neoliberal (1996-2017)**. 2019. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2019.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

GATTI, B. A.; BARRETO, E.S.S. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

GATTI, B. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto e Marli Eliza Dalmazio de Afonso André. – Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KOEPSEL, E. C. N; GARCIA, S. R. de O; CZERNISZ, E. C. da S. A tríade da reforma do Ensino Médio brasileiro: lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**. v. 36. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698222442>. Acesso em: 4 de nov. de 2021.

KUENZER, A.Z. Sistema Educacional e a Formação de Trabalhadores: A desqualificação do Ensino Médio Flexível.. **Cien Saude Colet** [periódico na internet] (2019/Out). Disponível em: <http://cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/sistema-educacional-e-a-formacao-de-trabalhadores-a-desqualificacao-do-ensino-medio-flexivel/17364?id=17364>. Acesso em 01.nov.2021.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**. V.38 n. 139. Apr-Jun 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177723>. Acesso em: 01 de nov. de 2021

LEÃO, G. O que os jovens podem esperar da reforma do Ensino Médio brasileiro? **Educação em Revista**. v.34. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698177494>. Acesso em: 4 de novembro de 2021.

LÜDKE, M. L; ANDRÉ, M, Pesquisa em educação: abordagens qualitativas In: Menga Lüdke, Marli E.D.A. André. - São Paulo: EPU, 1986.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, mar. 2012.

LIMA, M; MACIEL, S. L. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira da Educação**. v. 23. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230058>. Acesso em: 4 de nov. de 2021.

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

LOPES, A. C; MACEDO, E. **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.

SANTOS, G; BORGES, V; LOPES, A. - Formação de Professores e reformas Curriculares: Entre Projeções e Normatividade. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.25 - DOI 10.26512/lc.v 25i0.26200, 2019.

LOTTA, G. S.; JOBIM, M. B; ROJAS, R; MERCHÁN, C. Efeito de mudanças no contexto de implementação de uma política multinível: análise do caso da Reforma do Ensino Médio no Brasil. **Revista de Administração Pública**. v. 55 n. 2. Mar- Apr. 2021 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-761220190159>. Acesso em: 01 de nov. de 2021

MACEDO, E. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, out./dez. p.1530 – 1555, 2014.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. v. 27 n. 94. Abr. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>. Acesso em: 01 de nov. de 2021

MAINARDES, J.; ALFERES, M. A. Sociologia das políticas educacionais: contribuições de Roger Dale. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 9, n. 2, p. 392-416, maio/ago. 2014.

MAINARDES, J.; GANDIN, L. A. Contributions of Stephen J. Ball to the research on educational and curriculum policies in Brazil. London, **Review of Education**, v. 11, n. 3, 256-264. 2013b.

MARIN, A. J. "Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções". In: Cadernos Cedes, 36, pp. 3-20.1995.

MARTINS, E. A. **Políticas de currículo e reformas no ensino médio**: uma análise de contextos em documentos e na percepção de professores de ciências da natureza. 2019. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Ciências Básicas da Saúde. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Porto Alegre- RS.

MARTINS, P. S. A política das políticas educacionais e seus atores. **Jornal de Políticas Educacionais**. n° 15, Janeiro-Junho de 2014, PP. 13–32. Disponível em: http://www.jppe.ufpr.br/n15_2.pdf. Acesso em 6 nov de 2021.

MACIEL, C. S. F. dos S. Uma Avaliação da Lei nº 13.415/17 a partir da Legística e das Metas do PNE. **Educação & Realidade**. 2019, Volume 44 N° 3. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Z7y68JYr5ZBBHWF8Gh8sWYK/?lang=pt>. Acesso em: 4 de nov. de 2021.

MEDEIROS, F. V. G. de. **A função social da escola na reforma do ensino médio**: à luz da biologia. 2018. 143 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2018) - Universidade Estadual do Ceará, 2018. Disponível em: <<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=82820>> Acesso em: 3 de novembro de 2021

MOEHLECKE, S. Políticas de educação integral para o ensino médio no Rio de Janeiro: uma ampliação do direito a educação? **Currículo Sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 145-169, jan./abr. 2018.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MOTTA, V. C. da; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**. v. 38 n.139. Apr-Jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-7330201717660>. Acesso em: 01 de nov. de 2021.

PINTO, S; MELO, S. Mudanças nas políticas curriculares do Ensino Médio no Brasil: repercussões da BNCC no currículo mineiro. **Preprints SciELO**. 2021. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2348/4033>. Acesso em: 01 de nov. de 2021.

PIRES, R. “Estilos de implementação e resultados de políticas públicas: fiscais do trabalho e o cumprimento da lei trabalhista no Brasil”. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, v. 52, n. 3, pp. 734-769. 2019.

QUADROS, S. F. de. **A influência do empresariado na reforma do ensino médio**. 2020. 1 recurso online (160 p.) Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

QUADROS, S. F. de; KRAWCZYK, Nora. Educando pelas métricas do mercado: as propostas do empresariado para a juventude da classe trabalhadora e a Reforma do Ensino Médio. **Preprints SciELO**. 2021. Disponível em:

<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2239/version/2373>. Acesso em: 01 de nov. de 2021.

RODRIGUES, R. Educação e trabalho: a formação do sujeito e a sociedade de mercado. **Revista @rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 5, n.10, jan-abr, 2017.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. **Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio 2011-2014**. Out./nov. 2011. SEDUC: Porto Alegre, 2011.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANFELICE, J L. O Estado e a Política Educacional do Regime Militar. In: SAVIANI, Dermeval. (Org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010, p. 317-342.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SANTOS, A. L. F; AZEVEDO, J. M. L. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.42, p.534- 550, 2009.

SANZ, C. L. Futurity and re-timing contemporary education: from brazil's educational reform to the international agenda. **Educação & Sociedade**, Volume 40. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019212658>. Acesso em: 4 de nov. de 2021.

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, Florianópolis, v.23, n.02, p. 427-446, jul/dez. 2005. Disponível em <http://www.cedufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>, acesso em 11 de novembro de 2021.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, T. T. da. **Teorias do currículo: uma introdução crítica**. Porto: Porto Editora, 2000.

SILVA, M. R. da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**. v.34. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Acesso em: 4 de nov. de 2021.

SILVA, R. C. D; MELO, S. D. G. ENEM: propulsão ao mercado educacional brasileiro no século XXI. **Educação & Realidade**. Out. 2018, Volume 43 Nº 4 Páginas 1385 - 1404. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684906>. Acesso em: 4 de nov. de 2021.

SILVA, M. R; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**. v.11, n5. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769>. Acesso em: 4 de nov. de 2021.

SILVA, A. H; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica** ISSN 1677 4280 Vol.17. No 1.2015.

SILVEIRA, A. R. da. **O discurso sobre a reforma do ensino médio: uma análise da divulgação governamental**. 2018. 134 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas-RS.

STEIMBACH, A. A. **Escolas ocupadas no Paraná: juventudes na resistência política à reforma do ensino médio (Medida Provisória 746/2016)**. Tese (doutorado). Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 17/09/2018

VALENCIANO, F. S. **A disseminação e discussão sobre a reforma no ensino médio do Brasil nos espaços escolares**. 2019. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente-SP, 2019.

VIEIRA, Sofia Lerche (2014). **Gestão das políticas educacionais e trabalho docente em tempos de Ideb**. Texto apresentado no Simpósio: "Gestão das políticas educacionais e trabalho docente". XVII ENDIPE. Fortaleza, 11 a 14 de novembro de 2014.

APÊNDICE 1- Entrevista com professora de matemática (formadora)

- 1) Qual a sua área de formação e disciplina que atua?
- 2) Qual a sua função na Escola A)?
- 3) No ano de 2019 você participou de uma formação inicial pela escola sobre “O Novo Ensino Médio”. Onde, como foi realizada essa formação e quais as informações recebidas? A formação partiu de qual texto? da Lei 13415 que altera a LDB (outros)?
- 4) Qual a sua reação/dúvidas/expectativas ao saber da proposta de reforma “ Novo Ensino Médio” durante essa formação? Exemplo de dúvidas na interpretação? O que este texto significa para nós? Nós temos de fazer alguma coisa?
- 5) Para colocar essa proposta em ação na escola, você participou de reuniões com a gestão antes de levar aos professores? Se sim, teve alguma dificuldade em repassar para a gestão como deveria ser interpretada pela escola?
- 6) A formação que recebeu sobre essa proposta de reforma “ Novo Ensino Médio” foi repassada aos professores da escola? Se sim, de que forma? Quais os tópicos abordados? Qual a reação dos professores?
- 7) Na sua percepção a reforma “Novo Ensino Médio” pode ser reinterpretada/recontextualizada considerando a autonomia da escola? Se sim, comente.

Como professora

- 8) Em relação a sua área/ disciplina, qual o seu posicionamento/expectativa reforma “Novo Ensino Médio”? Considerando a nova matriz curricular envolvendo a BNCC, em relação a carga horária diminuiu/aumentou?
- 9) Considerando a proposta da BNCC (unidades temáticas e objetos de conhecimento da área), se tivesse que planejar e atuar na área juntamente com os colegas professores, qual seria a sua reação?
- 10) O que entende sobre interdisciplinaridade?
- 11) Já praticou a interdisciplinaridade nas suas aulas depois da escola ser direcionada ao “Novo Ensino Médio”? Se sim, de que forma?
- 12) O que para você deveria ter sido diferente nesta proposta Novo Ensino Médio?
- 13) Vê alguma semelhança com o ensino politécnico?

APÊNDICE 2- Questionário para Diretora da Escola

- 1) Qual sua função na escola A no ano de 2021/2022?
- 2) Sabemos que a escola foi escolhida como uma das escolas piloto para o Novo Ensino Médio em tempo integral. Quando teve essa informação e quais as demais informações que a gestão recebeu (alteração no PPP, formação dos professores, infraestrutura)?
- 3) Qual foi a sua reação quanto a isso? Qual a sua primeira impressão e suas expectativas?
- 4) Quando a escola foi informada do Novo Ensino Médio você já conhecia a Lei 13.415? Se sim, por onde, notícias, textos, BNCC/ CRE/ SEDUC?
- 5) Já nessa época, a escola teve que mudar o PPP para incluir o Novo Ensino Médio? Se sim, houve alguma mudança nele?
- 6) A infraestrutura da escola estava preparada para ter o projeto do Novo Ensino Médio? Se não. A escola recebeu recursos para infraestrutura?
- 7) Houve alguma mudança na escola com relação à infraestrutura? Se sim, quais e o porquê dessas mudanças?
- 8) Como os professores foram informados das mudanças?
- 9) Em relação aos professores, em 2019, e com o início da pandemia em 2020, houve alguma formação sobre o Novo Ensino Médio na Escola? Se sim, quais assuntos abordados? Reação, expectativas, dificuldades... Medo de perder carga horária...
- 10) A organização curricular deveria ser alterada desde o início da proposta? Se sim, quais mudanças?
- 11) Em relação à organização curricular, em 2019, e com início da pandemia, foi possível alterar a matriz curricular e implementar itinerários formativos, projeto de vida... Se sim, relatar desde o início, colocar data/ano
- 12) Atualmente, para o ano de 2022, a matriz curricular seguirá a indicação enviada pela Seduc?
- 13) E sobre os conteúdos das disciplinas, a escola tem autonomia para escolher conteúdos de acordo com os livros didáticos que adotou?

- 14) Considerando a autonomia da escola, ela pode se valer do conceito de interdisciplinaridade e trabalhar por projetos com mais de um professor (diversas disciplinas), contabilizando carga horária para todo

APÊNDICE 3- Questionário para professores da área de ciências da natureza

1. Qual a sua área de formação e disciplina que atua?
2. Qual a sua função na Escola A)?
3. Em relação a sua área/ disciplina, qual o seu posicionamento/expectativa reforma “Novo Ensino Médio”? Considerando a nova matriz curricular envolvendo a BNCC, em relação a carga horária diminuiu/aumentou?
4. Considerando a proposta da BNCC (unidades temáticas e objetos de conhecimento da área), se tivesse que planejar e atuar na área juntamente com os colegas professores, qual seria a sua reação?
5. O que entende sobre interdisciplinaridade?
6. Já praticou a interdisciplinaridade nas suas aulas depois da escola ser direcionada ao “Novo Ensino Médio”? Se sim, de que forma?
7. O que para você deveria ter sido diferente nesta proposta Novo Ensino Médio?

APÊNDICE 4- Recorte da análise de conteúdo

Códigos	Subquestões (Sq)
Questionário Direção	
SqQD1	Quais recursos didáticos (infraestrutura)?
SqQD2	Houve formação de professores? De que forma?
SqD3	Como foi discutida a Organização Curricular?
Diário de Campo	
SqDC1	Quais recursos didáticos (infraestrutura)?
SqDC2	Houve formação de professores? De que forma?
SqDC3	O que foi desenvolvido na escola como estratégia para o Novo Ensino Médio em relação ao papel da docência?
Entrevista Professora Formadora	
SqEPF1	Houve formação de professores? De que forma?
SqEPF2	O que foi desenvolvido na escola como estratégia para o Novo Ensino Médio em relação ao papel da docência?
Questionário Professores Ciências da Natureza	
SqQPCN1	O que foi desenvolvido na escola como estratégia para o Novo Ensino Médio em relação ao papel da docência?
SqQPCN2	Quais recursos didáticos (infraestrutura)?

Código Corpus de análise	Unidade de Registro (UR)	Palavras-Chave	Reescrita para UR	UR Responde à subquestão (código)	Título para categoria inicial
DC	No ano de 2019, mesmo ano da seleção das escolas piloto do Novo Ensino Médio, cada escola mandou um(a) correspondente, professor (a), para realizar a formação da conceituação de como o Novo Ensino Médio, que deveria ocorrer na escola	Escola piloto Novo Ensino Médio Formação	A escola escolheu uma professora para realizar a formação do Novo Ensino Médio.	SqDC2	Proposta de formação em cascata
DC	No ano de 2019/2020, os professores tiveram contato com os novos itinerários da escola e algumas disciplinas diferenciadas derivadas da escolha dos itinerários	Contato inicial Novas disciplinas Itinerários	Proposta inicial do percurso formativo do novo ensino médio aos professores	SqDC2	Falta de formação docente
DC	Sem a formação necessária, os professores ingressaram nos respectivos anos com algumas dificuldades em lidar com as disciplinas.	Dificuldades Disciplinas	Os professores tiveram dificuldades com as disciplinas novas.	SqDC2	Falta de formação docente

DC	Os professores tiveram que se adaptar ao mundo tecnológico, de forma forçada e passar a utilizar o ensino remoto através de uma plataforma. O ano se tornou cansativo, pois a sala de aula se tornou em uma sala dentro de um computador.	Tecnologia Ensino remoto Computador	Os professores tiveram dificuldades com a tecnologia e as novas disciplinas no ensino remoto.	SqDC3	O ensino remoto emergencial dificultou o início do projeto piloto
DC	A prática para realizar atividades diferenciadas com as novas disciplinas tornou-se de maneira dificultosa. Então todo processo da praticidade do Novo Ensino Médio em disciplinas práticas, foi sendo deixado para o próximo ano.	Prática Novas Disciplinas Novo Ensino Médio Ensino Remoto	As novas disciplinas do Novo Ensino Médio por serem mais práticas foram deixadas somente na teoria por causa do ensino remoto e no ano seguinte seria realizada às práticas.	SqDC3	Dificuldade de planejamento e prática das Novas disciplinas devido ao ensino remoto emergencial
DC	Para a compreensão de como utilizar os livros didáticos, foi realizada uma formação no mês de agosto de 2021, como forma de potencializar a interdisciplinaridade entre os/as professores/as, que foram divididos/as em suas respectivas áreas de formação.	Livros didáticos Formação Áreas de conhecimento	A formação foi realizada remotamente para a utilização dos novos livros didáticos em planos de aula interdisciplinares.	SqDC2	Necessidade de formação interdisciplinar para a utilização dos livros didáticos do Novo Ensino Médio.

DC	Foram relatadas as dificuldades enfrentadas pelos professores, sendo a principal, a falta de tempo para planejamento necessário diante da complexidade de organizar atividades envolvendo vários conteúdos a partir de um tema escolhido.	Dificuldades Tempo Planejamento Conteúdos Tema	Os professores têm dificuldades devido a falta de tempo para planejamento dos conteúdos e do tema escolhido.	SqDC3	Falta de tempo para planejamento coletivo entre os professores das novas disciplinas.
DC	O trabalho por meio de projetos, poderia ser uma opção, para este novo modelo de ensino médio, de forma a contextualizar com o cotidiano do aluno e trazer um entendimento amplo do conteúdo trazido pelo professor.	Projetos Novo Ensino Médio Contextualizar Cotidiano Conteúdo	O ideal no Novo Ensino Médio seria trabalhar os conteúdos através de projetos envolvendo cotidiano	SqDC3	Novo Ensino Médio e a utilização de temas para os projetos.
DC	Sabe-se que infraestrutura de salas temáticas já estão organizadas, além de materiais específicos para utilização das mesmas.	Infraestrutura Salas temáticas Materiais	Novas salas temáticas e materiais para as aulas já foram organizados na escola	SqDC1	As novas salas temáticas para o Novo Ensino Médio.

DC	No ano de 2021, no mês de março, ainda no ensino remoto por causa da pandemia de COVID-19, foram feitas pesquisas com os professores das diferentes áreas sobre a escolha do novo livro didático.	Ensino remoto Professores Livro didático	A escolha do livro didático foi realizada pelos professores das áreas de conhecimento no Novo Ensino Médio.	SqDC1	Escolha dos livros didáticos para o Novo Ensino Médio.
DC	Entre as editoras selecionadas, os professores posteriormente no mês de setembro do mesmo ano, optaram pela escolha de temas abrangentes nos livros que contemplassem seus conteúdos. Todos os livros vieram com o intuito de apresentar os conteúdos de forma interdisciplinar através de projetos.	Editoras Temas Livros Interdisciplinar Conteúdos	A escolha dos professores levou em consideração temas abrangentes e que trouxessem conteúdos já conhecidos para serem utilizados interdisciplinarmente.	SqDC1	Escolha do livro didático para o Novo Ensino Médio.
DC	No início do ano de 2022 houve formação sobre o Novo Ensino Médio através de vídeos do Youtube, trazendo informações sobre o mesmo.	Formação Novo Ensino Médio Informações	A formação sobre o Novo Ensino Médio em 2022 foi por meio de vídeos disponibilizados pela Seduc	SqDC2	Repasse de informações atrasadas sobre o Novo Ensino Médio piloto.
EPF	Quando eu fui chamada pra participar outros colégios já tinham sido convidados	Formação Atraso	O convite à professora que receberia formação para o Novo Ensino Médio veio com certo atraso	SqEPF1	Repasse atrasado da informação sobre formação docente

EPF	Lá eu estudei a lei 13.415, já fui com ela estudada, li e estudei sozinha	Lei 13.415 Leitura	A professora fez a leitura da Lei 13.415/17 antes de ir para formação	SqEPF1	Leitura da Lei 13.415/17 pela formadora
EPF	escola uma semana anterior à formação juntaram as turmas de primeiro e terceiro ano para mandar sugestões e eu levei essas sugestões, levei sugestões da escola que eram de dois itinerários,	Sugestões Itinerários Formação	Os itinerários escolhidos pelos alunos foram levados à Formação pela formadora.	SqEPF1	Participação da comunidade escolar na escolha dos itinerários levados à formação
EPF	nós chegamos lá e tivemos uma retomada da lei	Lei Retomada	A discussão da Lei 13.415/17 durante a formação	SqEPF1	Lei 13.415/17 colocada em discussão diante da formadora no evento da Seduc

APÊNDICE 5 - Termo de Consentimento Livre Esclarecido



Comitê de Ética em Pesquisa
Campus Uruguaiana – BR 472,
Km 592
Prédio Administrativo – Sala 23
Caixa Postal 118
Uruguaiana – RS
CEP 97500-970
Telefones: (55) 3911 0200 –
Ramal: 2289, (55) 3911 0202,
(55) 8454 1112
E-mail: cep@unipampa.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: ESTRATÉGIAS UTILIZADAS POR UMA ESCOLA PILOTO NO PERÍODO DE 2019 A 2022 PARA INÍCIO DO NOVO ENSINO MÉDIO: uma análise a partir da área de Ciências da Natureza

Pesquisador responsável: Bianca Maria de Lima

Pesquisadores participantes: Lisete Funari Dias

Instituição: Universidade Federal do Pampa – Unipampa

Telefone celular do pesquisador para contato (inclusive a cobrar ou whatsapp): (53)99940-8890

E-mail- biancalima.aluno@unipampa.edu.br; lisetedias@unipampa.edu.br

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), em uma pesquisa para dissertação de Mestrado: **ESTRATÉGIAS UTILIZADAS POR UMA ESCOLA PILOTO NO PERÍODO DE 2019 A 2022 PARA INÍCIO DO NOVO ENSINO MÉDIO: uma análise a partir da área de Ciências da Natureza** que tem por objetivo investigar as estratégias desenvolvidas na escola, referentes à Reforma do “Novo Ensino Médio”, a partir da área de Ciências da Natureza. A justificativa da pesquisa está alicerçada em questões acadêmicas, pessoais e profissionais, como professora do Ensino Médio, na relevância social e nas contribuições que a pesquisa pode agregar sobre o tema. A partir dessa inquietação pessoal e profissional, entende-se a relevância educacional, social e acadêmica da pesquisa, pois a reforma colocada nos textos políticos teve início na escola piloto sem dialogar com quem a pratica, os professores e, no decorrer das reuniões, as dúvidas ainda persistiam. Dessa forma, infere-se que uma das mais importantes estratégias para colocar em prática qualquer mudança curricular é a formação continuada dos professores.

Por meio deste documento, em duas vias, e a qualquer tempo você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar. Também poderá retirar

seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo.

Você está recebendo antecipadamente a data agendada para entrevista, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pela pesquisadora responsável- Bianca Maria de Lima, que está sendo enviado para seu endereço eletrônico ou para seu local de trabalho em documento impresso, para aceite ou não de participação na pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento em duas vias, rubricando em todas as páginas. Uma delas é sua e a outra será arquivada pelo pesquisador responsável.

Para esta pesquisa de campo, os dados serão coletados por meio entrevistas semi-estruturadas e gravadas no ambiente virtual Google Meet, ou por meio de questionário respondidos por meio do aplicativo whatsapp.

Os participantes da pesquisa terão direito a leitura da respectiva entrevista transcrita, que será enviada por e-mail a cada participante antes da análise. A metodologia de análise dos dados produzidos pelas entrevistas transcritas de Análise de Conteúdo

Em toda a pesquisa consideram-se riscos, sendo considerados riscos mínimos pelo fato de entrevistá-lo, pois pode experimentar constrangimento ou algum desconforto ao responder algumas questões referentes à sua profissão docente. Também se considera que possa haver algum dano eventual, imediato ou tardio, de dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual, mesmo que sem intenção. No entanto, em caso de algum desconforto você tem direito de ser encaminhado ao acompanhamento psicológico e/ou pedagógico e/ou atendimento médico, proporcionado por serviços, tais como: Serviço de Orientação Escolar (SOE) ou Unidade de Pronto Atendimento de Saúde ou Departamento de Assistência Social (DAS). O pesquisador levará em conta todo respeito à pessoa pesquisada.

Os benefícios dos resultados da presente pesquisa estão relacionados à comunidade científica e sociedade em geral, visto que dentre os resultados pretende-se disseminar estratégias utilizadas pela Escola Piloto para o Novo Ensino Médio, colaborando assim, com a produção de conhecimento na educação.

O retorno dos resultados obtidos através da pesquisa, para as pessoas e as comunidades onde as mesmas forem realizadas, serão compartilhados na escola por meio de uma reunião formativa. Também será elaborado um artigo com esses resultados e que ficará à disposição do sujeito da pesquisa.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. No caso de necessidade de deslocamento até o local da entrevista, os pesquisadores assumem o custo de passagens ou condução e alimentação, sendo essas ressarcidas.

Durante e/ou após a execução do projeto seu nome e identidade serão mantidos em sigilo, sendo o nome apresentado por meio de código durante a apresentação dos trabalhos oriundos da pesquisa. Os dados da pesquisa serão armazenados pelo pesquisador responsável por cinco anos. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas e em uma dissertação

de Mestrado, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Nome do Participante da Pesquisa / ou responsável: _____

Assinatura do Participante da Pesquisa

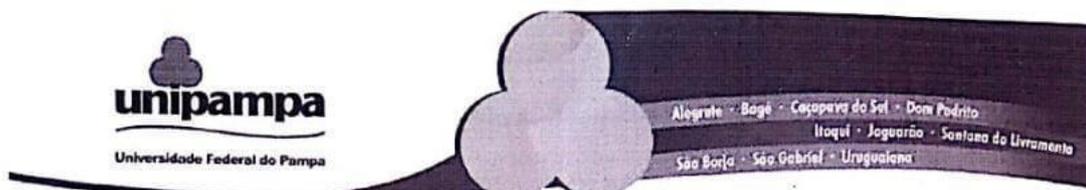
Nome do Pesquisador Responsável: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável

Local e data _____

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/Unipampa – Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592, Prédio Administrativo – Sala 23, CEP: 97500-970, Uruguaiana – RS. Telefones: (55) 3911 0200 – Ramal: 2289, (55) 3911 0202. Telefone para ligações a cobrar:(55) 8454 1112. E-mail: cep@unipampa.edu.br

ANEXO 1 – Termo de coparticipação da escola



As pesquisadoras BIANCA MARIA DE LIMA e LISETE FUNARI DIAS responsáveis pela execução do projeto de pesquisa aprovado pela PROPI UNIPAMPA sob o nº 20190411114816 intitulado **NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA** solicitam autorização para realização da referida pesquisa na escola Estadual de Ensino Médio Doutor Carlos Antônio Kluwe, que em caso de aceite passa a ser coparticipante do projeto. A autorização fica condicionada à prévia aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa (Prédio Administrativo da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592 – Uruguaiana – RS – telefones: (55) 3911 0200 – Ramal: 2289 (55) 3911 0202, (55) 8454 1112 – e-mail: cep@unipampa.edu.br) devidamente registrado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP/MS), respeitando a legislação em vigor sobre ética em pesquisa em seres humanos no Brasil (Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/12 e regulamentações correlatas).

Em resposta a solicitação:

Eu, Berenice Gutierrez Machado Pillon, ocupante do cargo de Diretora na E.F.E.M. Dr. Carlos Kluwe, autorizo a realização da pesquisa relacionada ao Novo Ensino Médio sob a responsabilidade da pesquisadora BIANCA MARIA DE LIMA, tendo como objetivo primário **investigar, com fins de uma dissertação de mestrado no Programa de Pós Graduação em Ensino do Campus Bagé da Unipampa, a implementação da política educacional relacionada ao Novo Ensino Médio, envolvendo organização curricular, livros didáticos, matriz curricular, infraestrutura e formação de professores da área de Ciências da Natureza.**

Afirmo que fui devidamente orientado sobre a finalidade e objetivos da pesquisa, bem como sobre a utilização de dados exclusivamente para fins científicos e que as informações a serem oferecidas para o pesquisador serão guardadas pelo tempo que determinar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato dos sujeitos e sigilo das informações.

Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo da infraestrutura necessária para tal.

Bagé, 16 de setembro de 2021.

Berenice G. Machado Pillon

Assinatura do responsável e carimbo e ou CNPJ da instituição co-participante

Berenice G. Machado Pillon
Diretora
ID 2351625

ANEXO 2 – Matriz Curricular: Percurso Formativo Expressão Corporal I

ANO	COMPONENTES CURRICULARES	PERÍODO DE AULA/ ÁREA	OBJETO DO CONHECIMENTO
1º ano	Projetos esportivos: metodologia e prática	2/ LGG	Metodologias de projetos. Variedades linguísticas, crônicas, textos informativos, conhecimentos linguísticos (Morfologia), Tipologia textual (narração, descrição, dissertação, argumentação), Elementos da narração.
	Biomecânica	2/ CNT	Cinemática dos movimentos; M.R.U, M.R.U.V: M.C.U (movimentos planetários). Leis de Newton. Citologia- ácidos nucléicos, divisão celular, embriologia. Atomística, elementos químicos, tabela periódica.
2º ano	Linguagem Corporal	3/ LGG	Expressão e comunicação; Sintaxe e expressividade; Produções e manifestações literárias.
	Fisiologia dos Esportes I	3/ CNT	Isotônicos; Anabolizantes; Esteróides; Bioquímica; Endócrino.

	Ética no Esporte	3/ LGG	Políticas Públicas; Esporte e responsabilidade social; Ética e competição.
3° ano	A Língua na Atuação Social	3/ LGG	A difusão da língua no contexto contemporâneo.
	Saúde e Bem Estar	3/ CNT	Alimentação: Nutrição. Calorimetria. Padrões sociais; Estereótipos; Distúrbios e transtornos alimentares; Segurança alimentar, alergias e intolerâncias. Distúrbios do sono. Doenças psicossociais (ansiedade, depressão); Doenças crônicas transmissíveis e não transmissíveis; doenças sexualmente transmissíveis; Educação financeira. Bioquímica. Cinética química. Termoquímica, eletroquímica.
	A Expressão Corporal e suas Linguagens	2/ LGG	Análise linguística e artística. Processos criativos. Pesquisa e fazer artístico. Dança, música e teatro.

	Fisiologia dos Esportes II	2/ CNT	Biofísica. Esforço físico: preparo físico. Próteses. Órteses. Isotônicos; anabolizantes; esteróides; bioquímica; endócrino. Compostos Orgânicos I; suas aplicações, usos e consequências: anatomia e fisiologia humana I. Radioatividade, aceleradores de partículas, fusão e fissão nuclear, meia-vida, usinas.
	Linguagens Estruturais e Artísticas	2/ LGG	Expressões artísticas e evolução humana. Criação de observatório imprensa onde serão problematizados diversos contextos literários (Pré modernismos e modernismo) que serão apresentados através da produção de roteiros. Apresentação e exposição de leituras de obras.

	Produções de Linguagens Corporais	2/ LGG	Protagonismo da criação de expressões corporais em suas mais diversas formas. Dissertação e práticas argumentativas orais e escritas.
--	-----------------------------------	--------	--