

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL MESTRADO**

**LUCIANE FLORES HOMEM**

**POLÍTICAS SOBRE O CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO:  
Desdobramentos e Efeitos de um Projeto Piloto em uma Escola Estadual (RS)**

**São Leopoldo**

**2022**

LUCIANE FLORES HOMEM

**POLÍTICAS SOBRE O CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO:  
Desdobramentos e Efeitos de um Projeto Piloto em uma Escola Estadual (RS)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Rosangela Fritsch

Coorientador: Prof. Dr. Darciel Pasinato

São Leopoldo

2022

H765p Homem, Luciane Flores.  
Políticas sobre o currículo do Novo Ensino Médio :  
desdobramentos e efeitos de um projeto piloto em uma  
Escola Estadual (RS) / Luciane Flores Homem. – 2022.  
143 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio  
dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.  
“Orientadora: Profa. Dra. Rosângela Fritsch  
Coorientador: Prof. Dr. Darciel Pasinato.”

1. Projeto piloto do Novo Ensino Médio. 2. Flexibilização  
curricular. 3. Papel da escola. 4. Trabalho docente. I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Bibliotecária: Amanda Schuster – CRB 10/2517)

LUCIANE FLORES HOMEM

**POLÍTICAS SOBRE O CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO:  
Desdobramentos e Efeitos de um Projeto Piloto em uma Escola Estadual (RS)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Aprovado em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Daianny Madalena Costa – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

---

Gabriel Grabowski – Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior em Novo Hamburgo – Feevale

---

Profa. Dra. Rosangela Fritsch – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

---

Prof. Dr. Darciel Pasinato – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

## **AGRADECIMENTO À CAPES**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Agradeço à CAPES pela concessão da bolsa durante o período de realização deste mestrado. Em especial, ao presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que quando assumiu a presidência, pouco mais de 15 mil bolsas de mestrado eram ofertadas. Ao final do seu governo, mais de 41 mil bolsas de mestrado foram concedidas, instituindo uma política nacional de incentivo à pesquisa e geração de conhecimento.

## AGRADECIMENTOS

Depois de dois anos de muito estudo, dedicação e aprendizagens, um sonho se realiza. Nesta trajetória, agradeço a quem sempre esteve comigo:

Ao meu marido, Cléber, e meu filho, Victor, que são minha maior inspiração na jornada da vida e têm o dom de despertar o que há melhor em mim.

À minha vó, Iracema; minha mãe, Berenice; e minha irmã Inajara, mulheres que são exemplos de luta e de persistência.

À minha orientadora, Professora Dra. Rosângela Fritsch, que confiou em mim e me conduziu nessa jornada. Ela me ensinou muito sobre políticas educacionais; e me ensinou, mais ainda, sobre humanidade.

Ao coorientador Professor Dr. Darciel Pasinato, que sempre esteve disponível, não importando o dia ou a hora. Agradeço os conselhos.

Aos ilustres professores, Dra. Daianny Madalena da Costa e Dr. Gabriel Gabrowski, pelas valiosas observações dadas na banca de qualificação e pelo encorajamento.

À UNISINOS, à secretaria do PPG e, especialmente, aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação que abriram as *portas* de suas casas através das telas dos computadores para realizar as aulas durante a pandemia.

Ao Grupo de Pesquisa, PPGEe. Esse trabalho foi construído com generosidade. Também aos colegas de mestrado, em especial à Carina e Silvio, amizades que ficam.

Agradeço à Escola Caic Madezatti, que há dez anos me acolheu. Lá sou professora e lá aprendo a cada dia. Em especial, agradeço à direção, que acreditou em mim e incentivou esta pesquisa.

Aos meus colegas da Escola Caic, especialmente aos que participaram das entrevistas. Trabalhadores que não recebem a valorização salarial que merecem, mas, mesmo assim, dedicam tempo para compreender o mundo a sua volta. Lembrando Hemingway, quem está nas trincheiras ao seu lado importa mais do que a própria guerra.

Às minhas amigas que fazem parte desta caminhada, em especial à querida Kettlyn. Apoio, conselhos, risadas, força. Esta conquista é nossa. Parafraseando Maya Angelou, toda vez que uma mulher se defende, ela defende todas as mulheres. Também não posso deixar de citar minha colega Tania Ferreira que, com grande generosidade, me conduziu para o caminho da pesquisa. Gratidão a todas.

## RESUMO

Esta dissertação tem como tema a implementação do Projeto Piloto do Novo Ensino Médio. Possui como questão norteadora “*Quais os desdobramentos e os efeitos da implementação do projeto piloto do Novo Ensino Médio na Escola Estadual de Ensino Médio Caic Madezatti no município de São Leopoldo?*”. Essa definição se dá em função de o governo do estado do Rio Grande do Sul ter iniciado a implementação do Projeto Piloto do Novo Ensino Médio em algumas escolas da rede estadual nos anos de 2019 e 2020. As mudanças propostas sofreram o atravessamento da pandemia e isolamento provocados pela Covid 19. O objetivo geral dessa pesquisa foi compreender os desdobramentos e efeitos do projeto piloto no processo de implementação do Novo Ensino Médio na Escola Estadual de Ensino Médio Caic Madezatti, no município de São Leopoldo, escola essa que configura como campo empírico desse estudo. Esta é uma pesquisa aplicada, de natureza qualitativa. A produção de dados foi realizada a partir de análise documental (CELLARD, 2008); observação participante (YIN, 2001); questionários mediados por tecnologia e entrevistas (MINAYO, 2001). Os questionários foram respondidos por 18 docentes, via Google Formulário, em 2020. As entrevistas aconteceram em novembro de 2021, uma no formato presencial, com 8 professores participantes, e outra no formato online, via Google Meet, com 7 docentes. A análise de dados deu-se a partir da análise textual discursiva e da categorização, Moraes (2003) e Gatti (2004). A fundamentação teórica tem como principais referências os autores Michael Young (2007) e José Carlos Libâneo (2016), com a temática: o papel da escola; Acácia Kuenzer (2017), Nora Krawczyk e Celso João Ferretti (2017), flexibilização; e Antonio Novoa (2019) e Altair Fávero e Diego Bechi (2020) sobre o trabalho docente. Percebe-se, nos resultados obtidos, que foi “vendida” para os alunos a ideia de protagonismo e participação nas definições do Novo Ensino Médio. Contudo, as preferências dos estudantes: foco no Enem, cursos profissionalizantes, gosto pelas artes e esportes não estão contempladas na reforma. É fundamental que políticas públicas garantam uma escola de qualidade com foco na aprendizagem. Para isso, estas precisam ser pensadas a partir de uma formação integral do ser humano e não a partir de um viés mercadológico. Neste sentido, a flexibilização curricular, proposta para o Novo Ensino Médio, reduz o ensino do conhecimento técnico, científico e filosófico adquirido pela humanidade ao

longo dos séculos e dá ênfase ao utilitarismo e ao individualismo emergencial para atender uma demanda transitória do mercado de trabalho. Como resultado imediato nas escolas, os docentes acabam sobrecarregados com o aumento da demanda de trabalho, pois atendem um número maior de alunos após a reforma e não receberam formação continuada. Ademais, sentem-se desvalorizados com a redução, ou quase extinção, de suas áreas de formação na nova matriz curricular proposta. Somando-se a isso, durante o período de isolamento social em 2020 e 2021, os docentes investiram recursos próprios para garantir as aulas no modelo remoto. Mesmo naquele período conturbado de pandemia, professoras e professores declararam que sua maior preocupação era com o processo de ensino/aprendizagem.

**Palavras-chave:** Projeto Piloto do Novo Ensino Médio. Flexibilização Curricular. Papel da Escola. Trabalho Docente.



## ABSTRACT

This dissertation presents the research results in the Master Degree in Education at Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos. Its theme is the implementation of the New High School Pilot Project. The state government of Rio Grande do Sul has begun implementing the New High School Pilot Project in some state schools in 2019 and 2020. The changes in the pilot project faced the global pandemic and social isolation caused by Covid-19. The general objective of this research was to understand the developments and effects of the pilot project in the process of implementing the New High School at Caic Madezatti State High School, in the city of São Leopoldo. Caic Madezatti School that serves as the empirical field of this study. It's an applied and qualitative research. Data production was based on document analysis (Cellard, 2008), participant observation (Yin, 2001), technology-mediated questionnaires and interviews (Minayo, 2001). Data analysis was based on discursive textual analysis and categorization, Moraes (2003) and Gatti (2004). Questionnaires were answered by 18 teachers via Google Forms in 2020. The interviews took place in November 2021. The first interview was face-to-face with 8 participating teachers, and the second one was online via Google Meet with 7 teachers. The theoretical framework has as main references the authors Michael Young (2007) and José Carlos Libâneo (2016), with the theme: the school role; Acácia Kuenzer (2017), Nora Krawczyk and Celso João Ferretti (2017), flexibilization; and Antonio Novoa (2019) and Altair Fávero and Diego Bechi (2020) about the teaching work. It is noticed in the results that governmental marketing "sold" the idea of protagonism and participation in the definitions of the New High School to the students. However, the students' preferences: focus on Enem, professional courses, art workshop and sports. It is fundamental that public policies guarantee a quality school focused on learning. Public policies should be based on an integral formation of the human being and not on a market-oriented viewpoint. In this sense, the curricular flexibility proposed for the New High School reduces the teaching of technical, scientific and philosophical knowledge acquired by humanity over the centuries and emphasizes utilitarianism and emergency individualism to meet a transitory demand of the labor market. As immediate result in schools,

teachers are exhausted with the increased demand for work, since they teach larger number of students after the reform and have not received continuing education. They also feel undervalued with the reduction, or near extinction, of their education field in the new curriculum. In addition, during the period of social isolation in 2020 and 2021, the teachers wasted their own money to guarantee classes in the remote model. Even in that troubled pandemic time, teachers declared that their biggest concern was about the teaching/learning process.

**Keywords:** New High School. Curricular flexibilization. School Role. Teaching

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Síntese Metodológica.....	53
--------------------------------------	----

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade dos Docentes Respondentes .....	39
Gráfico 2 – Tempo de trabalho como docente na rede estadual.....	40
Gráfico 3 – Qual seu Componente Curricular (Disciplina) Favorito? .....	72
Gráfico 4 – Escuta dos Alunos – Melhor formato de aula para aprendizagem.....	73
Gráfico 5 – Escuta dos Alunos – Expectativa em relação ao Novo Ensino Médio	74
Gráfico 6 - Escuta dos Alunos – Atividades de interesse para a prática durante o Novo Ensino Médio .....	75
Gráfico 7 - Você precisou investir recursos financeiros para poder trabalhar de forma remota? (Considere aqui compra de equipamentos e/ou assinatura de planos de internet/telefone).....	101
Gráfico 8 - Quais mudanças você percebe em seu trabalho remoto em comparação às aulas presenciais? .....	102
Gráfico 9 - Quais pontos positivos você percebe em seu trabalho remoto? .....	106
Gráfico 10 - Quais pontos negativos você percebe em seu trabalho remoto? ...	106
Gráfico 11 - Quais dificuldades você percebe em assumir uma disciplina nova durante o trabalho remoto? .....	110

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Textos Selecionados na Revisão de Literatura .....	26
Quadro 2 – Roteiro para Entrevista Semiestruturada.....	42
Quadro 3 – Relação de Documentos que compõem a Análise Documental.....	44
Quadro 4 – Relação de categorias do questionário e das entrevistas .....	51
Quadro 5 – Matriz Curricular dos Itinerários Formativos definidos para Escola Caic .....	77
Quadro 6 – Quadro Comparativos da Carga Horária das Matrizes Curriculares..	78
Quadro 7 – Carga Horária por Área do Conhecimento .....	79
Quadro 8 – Síntese de Resultados .....	114

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultado IDEB da Escola Caic Madezatti – Anos Finais do Ensino Fundamental .....	62
Tabela 2 - Questões sobre a prática docente.....	100

## LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NBR	Normas Brasileiras de Regulação
NEM	Novo Ensino Médio
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
RCG	Referencial Curricular Gaúcho
RDBU	Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEDUC	Secretaria da Educação/RS

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>1.1 Questão Norteadora e Objetivos.....</b>	<b>32</b>
<b>1.2 Justificativa.....</b>	<b>33</b>
<b>2 CAMINHOS E ESCOLHAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS.....</b>	<b>36</b>
<b>2.1 Questionário e Entrevistas .....</b>	<b>37</b>
<b>2.2 Análise Documental .....</b>	<b>43</b>
<b>2.3 Observação Participante .....</b>	<b>46</b>
<b>2.4 Análise dos Dados .....</b>	<b>48</b>
<b>2.5 Síntese Metodológica.....</b>	<b>52</b>
<b>3 PROJETO PILOTO: EXPECTATIVAS X REALIDADES .....</b>	<b>54</b>
<b>3.1 Políticas Educacionais: Um Breve Histórico .....</b>	<b>55</b>
<b>3.2 Projeto Piloto: as Expectativas .....</b>	<b>64</b>
<b>3.3 Projeto Piloto: a Realidade na Escola Caic Madezatti.....</b>	<b>82</b>
<b>3.4 Considerações Finais .....</b>	<b>88</b>
<b>4 FLEXIBILIZAÇÃO COMO A NOVA ORDEM .....</b>	<b>91</b>
<b>4.1 O Papel da Escola, a Flexibilização Curricular e o Trabalho Docente.....</b>	<b>92</b>
<b>4.2 Os Professores Multitarefa – a Flexibilização para além do Currículo..</b>	<b>99</b>
<b>4.3 Considerações Finais .....</b>	<b>116</b>
<b>5 CONCLUSÕES .....</b>	<b>119</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>125</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>135</b>
<b>ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR DO COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA.....</b>	<b>135</b>
<b>APÊNDICE A – FORMULÁRIO ONLINE: PROFESSORES(AS).....</b>	<b>137</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Mas é desafiante esse radical começar pelo começo, e sempre de novo. Outro efeito dessa leitura foi o de arrumar melhor e consolidar percepções assíduas em minha história pessoal, mas ainda dispersas, como essas de que o escrever é princípio, ato inaugural, o investigar em processo (MARQUES, 2006, p. 22).

A presente pesquisa constitui-se numa dissertação de mestrado em educação que integra a Linha de Pesquisa I: Educação, História e Políticas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). O tema da investigação é Política de Currículo e o Novo Ensino Médio. O estudo teve como recorte a implementação do Projeto Piloto do Novo Ensino Médio na Escola Estadual Caic Madezatti, localizada no município de São Leopoldo, no estado do Rio Grande do Sul. Ao todo, dez escolas, que pertencem à 2ª Coordenadoria Regional de Educação (2ª CRE)<sup>1</sup>, participaram desse projeto piloto.

Esta pesquisa tem como foco uma política educacional específica numa escola. Assim, importa destacar que a escola cumpre diversos papéis na sociedade. Olhando para a história, na França que iniciava o processo de implantação de uma República no século XVIII, a escola tinha o objetivo de formar cidadãos. Dubet (2011) afirma que,

---

<sup>1</sup> A Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul tem uma estrutura que conta com trinta coordenadorias regionais sob coordenação direta do governo do Estado. Cada coordenadoria é responsável pelas políticas relacionadas as suas regiões, tendo como atribuições coordenar, orientar e supervisionar escolas oferecendo suporte administrativo e pedagógico para a viabilização das políticas da secretaria” (RIO GRANDE DO SUL) a 2ª Coordenadoria de Educação possui sede em São Leopoldo e atende trinta e oito municípios, de zonas ruais e urbanas, do Vale dos Sinos, Vale do Caic, Vale do Taquari e Vale do Paranhana. Os municípios atendidos são: Alto Feliz, Araricá, Barão, Bom Princípio, Brochier, Campo Bom, Capela de Santana, Dois Irmãos, Estância Velha, Feliz, Harmonia, Igrejinha, Ivoti, Lindolfo Collor, Linha Nova, Maratá, Montenegro, Morro Reuter, Nova Hartz, Novo Hamburgo, Pareci Novo, Parobé, Poço das Antas, Portão, Presidente Lucena, Salvador do Sul, Santa Maria do Herval, São José do Hortêncio, São José do Sul, São Leopoldo, São Pedro da Serra, São Sebastião do Caí, São Vendelino, Sapiranga, Taquara, Três Coroas, Tupandi, Vale Real Entre as trinta coordenadorias, a 2ª CRE é a maior em municípios atendidos.

Também nesse aspecto o caso da escola republicana francesa é particularmente claro. É necessário que uma nação composta de províncias, de pequenos “países”, de dezenas de línguas locais se torne a França moderna. É isso que o ensino assegura, impondo uma língua única em todo o território da República, fazendo do erro ortográfico uma espécie de falta moral. [...] As grandes obras da cultura também participam dessa consciência nacional; todas as crianças aprendem de cor os mesmos poemas de nossos grandes escritores: La Fontaine, Lamartine, Victor Hugo... Cada um deve compartilhar uma parte do panteão cultural nacional (DUBET, 2011, p. 289).

Evidencia-se que a escola moderna nasce com o objetivo principal de uma formação para a cidadania. Ainda segundo Dubet (2011), o cidadão deve ter a competência de intervir no espaço democrático, defendendo os seus interesses e de seus pares. Tal habilidade também deve ser ensinada na escola.

Anísio Teixeira (1997), um dos protagonistas do Manifesto dos Pioneiros, declarou que “[...] só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a escola pública”. Com objetivo similar ao dos franceses, há quase cento e cinquenta anos atrás, Teixeira (1997) também atuou na defesa de uma educação pública e de qualidade para todos os brasileiros.

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>2</sup> criticou a escola brasileira voltada para o atendimento aos filhos das elites e propôs políticas públicas para a educação. O Brasil, comparado a outras nações na época, estava muito atrasado em relação à oferta no sistema educacional. Esta situação não era nova, já se fazia presente desde o império.

Durante toda a monarquia, a expansão do sistema escolar se fez com inacreditável lentidão. A consciência dos padrões europeus era muito viva, para que se pensasse poder abrir escolas como se abrem lojas ou armazéns. Por outro lado, o desenvolvimento do país era tão lento e as condições até a abolição, de certo modo, tão estáveis, que a nação não se ressentiu demasiadamente da escassez de sua armadura educacional (TEIXEIRA, 1999, p. 314).

---

<sup>2</sup> “O presente manifesto é o resultado da discussão e busca por uma renovação no sistema educacional que condissesse com as mudanças pelas quais a sociedade brasileira passara com a Revolução de 1930, que marca a edificação de um Estado nacional, calcado nos pressupostos de preservação de sua soberania. Um documento aparentemente pequeno, mas de grande densidade e com proposições inéditas para a educação nacional, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova designou-se a divulgar os ideais de uma política brasileira de educação. Redigido por Fernando de Azevedo, o documento contou com a assinatura de mais 26 signatários no texto e nove colaboradores de Anísio Teixeira em sua gestão frente à instrução pública, todos participantes da Associação Brasileira de Educação fundada em 1924” (VAROTTO, 2012, p. 346).

Outra crítica à escola, feita por Teixeira (1999), era o fato de que ela sempre foi pensada a partir de padrões europeus, que muito pouco se assemelhava ao contexto brasileiro.

Os analistas de nossas escolas sempre assinalaram um impasse: como construir um sistema escolar para uma nação, cujo progresso o requer, mas não o determina? Precisávamos de educação. Mas, as condições existentes não nos haviam preparado para a espécie de educação de que dispúnhamos, isto é, copiada de modelos alienígenas, sobretudo europeus. A escola, assim, não podia fugir a certo aspecto irreal, se não absurdo, no melhor dos casos, e, nos demais, paternalista, assistencial e salvador (TEIXEIRA, 1999, p. 314-315).

Somos uma nação muito diversa, colonizada e ocupada por diferentes povos, diferentes religiões, culturas, clima. O vasto território brasileiro também nos apresenta variadas vocações econômicas: agricultura, indústria, comércio, turismo, trabalho artesanal, trabalho altamente mecanizado e, hoje, informatizado, entre outros. Esses são apenas exemplos da diversidade que encontramos no país e interferem na vida cotidiana das famílias e, por consequência, precisam ser consideradas no momento da elaboração de políticas públicas. A nível nacional, realmente torna-se um desafio acolher situações tão diversas, a partir de uma política nacional unificada. Seguindo nesta linha, modelos prontos, especialmente vindos de países europeus, dificilmente se encaixam na realidade brasileira.

Na afirmação de Teixeira (1999), percebe-se também a falta de uma política educacional pensada como programa nacional a longo prazo. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova defendeu uma política nacional em que a educação fosse uma obrigação do Estado, gratuita, pública e laica. Contudo, conforme a troca dos governantes, as políticas educacionais também se alteram sem terem atendido por completo os objetivos pelos quais foram colocadas em prática e, desta forma, não se instituem como políticas de Estado.

Com o fim do Estado Novo<sup>3</sup>, o Brasil se abre para um rápido período democrático, porém de profundas transformações e principalmente, de uma

---

<sup>3</sup> “A fecundidade de debates no início da década (1930) arrefece com o golpe do Estado Novo, que dura de 1937 a 1945. Este governo, centralizado e ditatorial sofre influência das doutrinas totalitárias vigentes na Europa. O forte controle estatal imprime o crescimento a indústria nacional, com incremento da política de substituição de importações pela produção interna e implantação de uma indústria de base como a siderurgia. Conhecido como protetor dos trabalhadores, pai dos pobres, na verdade Getúlio Vargas, coerente com a tendência autoritária do seu governo, passa a controlar a estrutura sindical, subordinando-a ao estado. A opinião pública é manipulada pela propaganda do governo e pela censura, enquanto a oposição é sufocada com prisões, tortura, exílio. [...] No período

busca pela identidade nacional. Neste contexto surge Paulo Freire com a proposta de uma educação conscientizadora e crítica, que evidencie as necessidades e características do povo brasileiro. Seu projeto educacional emancipador, que tem como base a alfabetização crítica das massas, é rapidamente sepultado pelo regime militar de 1964 (BARCELLOS *et al.*, 2017, p. 122).

Ainda segundo Barcellos *et al.* (2017), em 1971, o governo militar<sup>4</sup> impôs o segundo grau profissionalizante, atrelando a escola ao mercado de trabalho. Dessa forma, cumpria-se a exigência das multinacionais instaladas em território brasileiro. Foi uma época de sucateamento da escola pública, que oferecia cursos de baixa qualidade. Enquanto isso, as escolas privadas tinham o diferencial de preparar para o vestibular, afastando ainda mais a possibilidade das famílias, de classe econômica menos privilegiada, em acessar o ensino superior.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, foi um avanço em relação às políticas públicas para educação.

É justamente nesse entendimento que reside uma importante ruptura com o modelo anterior de 2º grau. O ensino médio aqui definido não é adequado apenas ao prosseguimento nos estudos ou à formação profissional. Isso porque como assegura o texto da lei a preparação para as profissões técnicas pode ocorrer, mas desde que seja atendida também a formação geral do educando a partir da realização do ensino médio nos mesmos moldes definidos para todos os alunos. Ou seja, o ensino médio é o mesmo para todos e a formação técnica pode ser oferecida de modo complementar (BARCELLOS *et al.*, 2017, p. 124).

A LDB estabelece acesso gratuito e obrigatório para todos os jovens até a finalização do ensino médio. A Lei permite maior autonomia às escolas.

---

de 1944 a 1964, retornamos ao estado de direito, com governos eleitos pelo povo e marcados pela esperança de um progresso acelerado. Na educação, um debate nunca visto tem como plano de fundo o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases, que leva 13 anos para entrar em vigor. No início da década de 60, a discussão sobre educação popular toma corpo com diversos movimentos importantes. Darcy Ribeiro, inspirado nas ideias de Anísio Teixeira, funda a Universidade de Brasília, em 1961, concretizando o projeto de renovação universitária. Essa fecunda fermentação cultural é violentamente reprimida pelo golpe militar” (ARANHA, 1996, p. 82).

<sup>4</sup> “Durante 20 anos os brasileiros viveram o medo gerado pelo governo do arbítrio e pela ausência do estado de direito. Os reflexos desses anos de chumbo foram desastrosos na cultura e na educação, além dos prejuízos econômicos, políticos e no sofrimento dos torturados e desaparecidos. [...] O golpe militar de 1964 opta pelo aproveitamento do capital estrangeiro ilíquida de vez o nacional desenvolvimento. A recuperação econômica proposta usa o modelo centrador de renda, que favorece uma camada restrita da população e submete os trabalhadores ao arrocho salarial. [...] Surgem sérios problemas decorrentes da situação de empobrecimento, com graves índices de miserabilidade. Os brasileiros perdem o poder de participação e crítica, e a ditadura se impõe, violenta. Uma sucessão de presidentes militares fortalece o executivo e fragiliza o legislativo” (ARANHA, 1996, p. 101).

A Lei 9493/96 estabelece a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio (EM), que corresponde ao antigo 2º grau. Nesse sentido a chamada educação básica, desejável a todos os cidadãos brasileiros, passa a se completar mediante a conclusão do ensino médio. Essa mesma Lei define ainda a autonomia das instituições de ensino para que elaborem seu projeto pedagógico seguindo preceitos democráticos (BARCELLOS *et al.*, 2017, p. 123).

Contudo, o acesso universal não deu conta de resolver todos os problemas. A escola passou a ser um ambiente muito mais diversificado e o planejamento do espaço escolar nem sempre é pensado de forma a incluir. O resultado disso é o alto nível de abandono e evasão escolar.

A evasão escolar não é um problema restrito aos muros intraescolares, uma vez que reflete as profundas desigualdades sociais existentes em nosso país e se constitui como um problema social. A situação é alarmante, principalmente por se tratar de uma parcela jovem da população que está excluída dos bens culturais da sociedade (OLIVEIRA; THUMS; ALVES, 2015, p. 51).

Considerando apenas o ensino médio em escolas públicas, em uma sala de aula temos o aluno que avançou com defasagens de aprendizagem, o aluno que além de estudar também trabalha, o aluno que apenas estuda e faz cursos complementares. Alunos economicamente situados na classe média e alunos de famílias em situação de extrema pobreza encontram-se na escola pública. Somando-se ao baixo rendimento nas avaliações em larga escala<sup>5</sup> e demandas do mercado de trabalho<sup>6</sup>, foi justificada a necessidade de que as políticas educacionais precisavam ser revistas.

---

<sup>5</sup> “A ideia de uma sistemática avaliativa nacional, que devesse ser implementada como uma política educacional foi afirmada no VI acordo MEC/BIRD, assinado em 1988. Em meados desse ano, foi realizada uma avaliação, ainda que de forma ‘piloto’, nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte. Disso resultou, em 1990, a implantação do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), para que pudesse ser praticado em todo o país. A política de avaliação em larga escala, desencadeada desde o final dos 1980, passou por um conjunto de modificações e de incrementos até chegar ao modelo que temos atualmente. Porém, permanece o objetivo inicial de que serviria para municípios e estados se rearticularem a partir dos índices alcançados. Os resultados do SAEB permitiriam às secretarias municipais e estaduais, bem como aos gestores escolares, acompanhar o ensino ministrado nas escolas, favorecendo, com isso, a definição de ações voltadas para a correção das distorções identificadas e para o aperfeiçoamento das práticas educativas. Nesse sentido, os órgãos mantenedores teriam possibilidade de definir ações para sanar as distorções e as debilidades apresentadas e de direcionar seus recursos técnicos e financeiros para áreas prioritárias, visando à qualidade da educação escolar e à redução das desigualdades existentes” (COSTA, 2012, p. 102-120).

<sup>6</sup> “No discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança. Vale ressaltarmos três objetivos relacionados ao que a retórica neoliberal atribuiu ao papel estratégico da educação: 1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma

Desta forma, com o discurso de modernização curricular e redução da evasão e do abandono, o governo federal, sob a gestão do Presidente Michel Temer (MDB - 2016-2018), estabeleceu novas diretrizes e bases para a educação no Brasil através da Lei n. 13.415/2017, especialmente para o ensino médio, chamado de Novo Ensino Médio. É importante ressaltar aqui o processo em que se deu a adoção dessa nova legislação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passava por processo de ampla discussão com a participação da sociedade<sup>7</sup>. A partir do impedimento da presidente Dilma (PT – 2014-2016), o novo presidente Michel Temer (MDB - 2016-2018), há apenas vinte e dois dias empossado, às pressas e desconsiderando o debate prévio em torno da BNCC, alterou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica através da Medida Provisória n. 746/2016 que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, alterou 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, e dá outras providências. Cinco meses após sua publicação, a MP

---

força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...] 2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...] 3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com idéia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar” (LOPES; CAPRIO, 2008, p. 2).

<sup>7</sup> “Em meados de 2015, em meio a crise social pela qual o país passava e o Golpe de Estado em marcha, o MEC, comandado pelo então Ministro da Educação Renato Janine Ribeiro, instituiu a Comissão de Especialistas para a Elaboração da Proposta da Base Nacional Comum Curricular, mediante emissão da Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, com as participações do Conselho Nacional de Secretários de Educação-CONSED e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime. Em setembro do mesmo ano, o MEC publicou a primeira versão da BNCC, redigida pela comissão nomeada, submetendo-se, logo em seguida, há um processo de consulta pública online do qual teve como resultado mais de 12000000 de contribuições. Em maio de 2016, sobre o comando de Aloizio Mercadante o MEC apresentou a segunda versão da IBNCC. No caso, passaram a organizar seminários por todo o país, como forma de debater a questão e colher novas contribuições. [...] em 31/08/2016, o Senado, com anuência do Supremo Tribunal Federal, votou o impeachment de Dilma Rousseff, consumou o golpe de estado e instituiu o governo provisório de exceção de Michel Temer. Poucas semanas depois, o governo Temer (PMDB) emitia a Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016, redefinindo de forma autocrática todo o sistema educacional brasileiro. A medida provisória redefiniu todos os parâmetros e discussões acerca da concepção de BNCC a ser adotada, de tal forma a definir um documento antidemocrático e antipopular, em todos os seus aspectos” (SILVA, 2019, p. 87).

746/2016 deu origem à Lei 13.415/2017. A urgência imposta pelo novo governo, segundo Grabowski e Kuenzer (2020),

*[...] demonstra a face autoritária do método escolhido para empô-la, burlando o artigo 62 da Constituição federal, que prevê medidas provisórias somente em casos emergenciais. No entanto, esse recurso foi utilizado para alterar a lei número 9493/2016 - LDB, após 20 anos de vigência. Tratou-se da primeira mudança da LDB por meio de uma MP, grave equívoco jurídico político pedagógico e metodológico (GRABOWSKI; KUENZER, 2020, p. 126).*

Segundo o site do Congresso Nacional, uma Medida Provisória tem como principal característica o caráter de urgência. A reforma do Novo Ensino Médio nascer através deste instrumento legal causa estranhamento, uma vez que o esboço das políticas educacionais não combina com urgência. Espera-se diálogo, debate e tramitação regular na Câmara dos Deputados e Senado para que políticas educacionais sejam pensadas e colocadas em prática visando o melhor para o país. A pressa e a desconsideração dos debates que ocorreram até então demonstram o caráter autoritário da implementação da reforma por um presidente ilegítimo (SAVIANI, 2020, p.7).

Ramos e Frigotto (2017) consideram a nova política para o ensino médio uma contrarreforma, uma vez que ela desconsidera o debate promovido antes do golpe parlamentar, midiático, jurídico e policial de 2016 (SAVIANI, 202, p.367). A reforma reorganiza o grupo que liderava as discussões e se apresenta com caráter fortemente neoliberal, retomando políticas dos anos 90.

*É a expressão do pensamento conservador valendo-se de uma lógica economicista e pragmática expressiva de nosso capitalismo dependente, em um tempo de hegemonia neoliberal e cultura pós-moderna; a cultura do fragmento, do imediato, do utilitário e do enxuto. Trata-se de uma política que liofiliza a educação básica, retirando lhe conteúdo de formação científica e ético-política que se esperaria numa sociedade que tem as pessoas e não o mercado como a razão da política pública (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 37).*

Sob o pretexto de ser mais atrativo para os estudantes concluintes da educação básica, o Novo Ensino Médio, como passou a ser referida tal política, propõe uma matriz curricular formada pela base curricular comum a todas as escolas e uma parte diversificada, chamada de itinerários formativos. Além disso, é parte da propaganda governamental para o Novo Ensino Médio a possibilidade de os alunos serem protagonistas ao escolherem os componentes curriculares que

podem ser cursados, conforme suas áreas de interesse. Em uma sociedade que vive sob os alicerces da democracia, fomentar a participação ativa e cidadã dos jovens é uma boa iniciativa, uma vez que não é comum nossa sociedade dar voz para este grupo.

Resumindo: os adolescentes são considerados, não sem razão, membros plenos da sociedade. No entanto, são excluídos dos direitos políticos e vivem socialmente em meio a uma situação estatutariamente indefinida, percebida como um período de transição, uma moratória, que deveria conduzi-los a uma posição social definida (MARTUCCELLI, 2016, p. 161).

Neste sentido, uma política de Estado que enxergue os adolescentes como cidadãos, com direito a possibilidade de construir um currículo juntamente com gestores e escolas seria algo inovador. Martuccelli (2016, p.165) afirma que, “[...] a cidadania na escola é algo que fica sempre para depois (do período escolar), já que a escola é um lugar de formação, mas não é um lugar de exercícios ativo de cidadania”.

Contudo, o Novo Ensino Médio, apesar da propaganda induzir a acreditar no contrário, é muito tímido na promoção da participação cidadã e protagonismo dos jovens. A discussão e elaboração dos itinerários formativos, que compõem o currículo no Estado do Rio Grande do Sul, não contou com a ampla participação dos estudantes. Apenas o fato de indicar qual tema cursar, a partir de uma lista bem restrita de possibilidades, não é necessariamente exercício pleno de cidadania ou protagonismo juvenil.

Podemos acrescentar, a esse processo, a situação de abandono ou escassez de recursos e pessoal de muitas escolas públicas, comumente veiculada na grande mídia. A falta de estrutura e pessoal não facilita um fazer pedagógico que contemple oficinas, aulas práticas, modernas e com uso das ferramentas digitais. A falta de estrutura das escolas é mais um fator que tende a manter e/ou acentuar as desigualdades sociais.

Ao discutir o Novo Ensino Médio, é necessário retomar, também, o contexto da pandemia provocada pela Covid-19<sup>8</sup>. Com o isolamento e a adoção do ensino

---

<sup>8</sup> “Em 31 de dezembro de 2019, a China reportou, à Organização Mundial de Saúde (OMS), casos de uma grave pneumonia de origem. [...] Em 07 de janeiro de 2020, um novo coronavírus foi identificado, também na China, como a causa dessa “pneumonia”. Em 9 de janeiro, ocorreu na China a primeira morte decorrente da nova doença. [...] Em 23 de janeiro, a cidade de Wuhan foi colocada em quarentena. Ainda em janeiro, o mundo recebia da OMS o alerta sobre o risco de um surto mais amplo, fora do epicentro inicial. [...] Em fevereiro, a OMS passou a utilizar oficialmente o termo Covid-19 para a síndrome respiratória aguda grave causada pelo novo vírus, que também ganhou sua



remoto, os anos de 2020 e 2021 foram de difícil adaptação, seja pela falta de capacitação de professores e alunos para lidar com as ferramentas digitais, seja pela falta de acesso aos recursos materiais necessários para o trabalho remoto.

Mesmo para funcionar como substituto, excepcional, transitório, temporário etc; [...] determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o “ensino” remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados e não apenas celulares; acesso à internet de qualidade ponto, que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais (SAVIANI; GALVÃO, 2020, p. 38).

As escolas iniciaram o retorno presencial gradativo em abril de 2021, mas este retorno foi escalonado, mesclando aulas *online* e aulas presenciais. O ensino presencial obrigatório foi retomado em fevereiro de 2022 em toda a rede pública estadual. Porém, os efeitos do período de isolamento e aulas *online* ainda devem persistir nos próximos anos. E é justamente neste contexto que o Novo Ensino Médio começa a ser implementado em todo o país.

As escolas encontram as mais diversas realidades: alunos que possuíam recursos e habilidades em usar as ferramentas digitais para dar continuidade nos estudos com eficiência; alunos que não possuíam recursos e/ou não tinham condições de acompanhar as aulas por outros motivos, como, por exemplo, o enfrentamento da Covid e/ou luto, necessidade de trabalhar para auxiliar no sustento da família e acabaram evadindo. Cada estudante retornará para a escola com a sua história individual e seu nível de aprendizado.

Pela experiência vivida na escola, os estudantes que ficaram dois anos totalmente afastados e sem contato algum com os estudos, apresentam no início do primeiro ano do ensino médio o nível de aprendizado escolar referente ao do sétimo ano do ensino fundamental. E essa defasagem se repetirá em todos os anos/séries. Como exemplo, podemos citar os casos de alunos que estão iniciando o 6º ano, em 2022, e compreendem apenas a letra no formato bastão, não sabendo ler nem escrever com a letra cursiva. Se considerarmos que estes alunos podem ter ficado afastados dos estudos por dois anos, durante o ensino remoto, eles cursaram até o 3º ano do ensino fundamental e, agora, estão matriculados no 6º ano. Esse é

---

nomenclatura definitiva: Sars-CoV-2” (SÁ, 2020). No Rio Grande do Sul, em março de 2020, o isolamento social foi imposto pelo governo estadual, através do Decreto n. 55.115/2020, determinando medidas de prevenção ao contágio.

apenas um exemplo que pode ser citado em nossa experiência diária na escola. Apresentada essa situação, não seria imprudente afirmar que a escola tende a enfrentar desigualdades de aprendizagem em um nível muito intenso e ainda precisará acolher todas essas histórias de perdas de familiares e desgaste emocional provocado por dois anos de isolamento.

Salienta-se o desafio para a escola, no retorno ao ensino presencial, em lidar com tantos problemas que vão além do aprendizado. O desemprego, segundo a Fundação Getúlio Vargas, atingiu o segundo maior índice da série histórica em 2021 com 13,2% de desempregados. O Unicef divulgou, em outubro de 2021, que 19% dos jovens apresentam depressão ou pouco interesse em fazer as coisas. Essas também são consequências do período de pandemia e possuem caráter duradouro, uma vez que suas implicações podem ser observadas muito além do espaço/tempo em que aconteceram. Neste sentido, a pesquisa é fator fundamental na compreensão desses fenômenos.

Há vasta literatura acadêmica tratando sobre o Novo Ensino Médio, a BNCC, os itinerários formativos e sobre a conjuntura política e social da reforma. Nos principais repositórios e sites, utilizando os termos de busca “Reforma Ensino Médio” e “Polític\* Curricul\* e Ensino Médio”, aparecem como resultado mais de trinta mil títulos. Aplicando-se alguns filtros: títulos publicados a partir de 2016, escritos em Língua Portuguesa, apenas títulos da área da Educação, revisado por pares, com foco na educação básica, foram selecionados cento e vinte e oito trabalhos acadêmicos relevantes para este projeto de pesquisa.

Os resumos de todos esses cento e vinte e oito trabalhos foram lidos para chegarmos ao número final de quatorze títulos, descritos no Quadro 1. O assunto foi determinante, restringindo apenas títulos da área da Educação, excluindo áreas como Serviço Social e Psicologia. Também foram excluídos estudos que tinham como foco o ensino superior ou ensino fundamental. Textos que debatiam política educacional, mas focavam a metodologia de determinados componentes curriculares também foram excluídos. Por fim, trabalhos que versavam apenas sobre a Medida Provisória 746/2016, sem considerar a Lei n. 13.415/2017, também foram descartados.

Quadro 1 – Textos Selecionados na Revisão de Literatura

Título	Autor(es)	Documento	Ano	Conceitos/Assuntos	Referencial
--------	-----------	-----------	-----	--------------------	-------------

A individualização dos percursos formativos como princípio organizador das políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil	Silva, Roberto R. Dias da	Artigo	2019	Individualização	Bauman (2016) Ball (2016) Beck (2010)
A Reforma do Ensino Médio e as Desigualdades no Brasil	Barcellos, M. Elis; Souza, Elisabeth Gonçalves, Fontana; Laura Roberta.	Artigo	2017	Capital cultural	Bourdieu (2013)
A Reforma do Ensino Médio do Governo Temer, a Educação Básica Mínima e o Cerco ao Futuro dos Jovens Pobres	Araújo, R	Artigo	2018	Golpe jurídico-midiático-parlamentar Novo ensino médio líquido Capital humano	Saviani (2017) Ribeiro (2017) Frigotto (2001)
Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio?	Motta, Vânia Cardoso; Frigotto, Gaudêncio	Artigo	2017	Flexibilização Educação Mercadológica Questão social Escola sem partido	Frigotto (2017) Iamamoto (2004)
Trabalho e Escola: a Flexibilização do Ensino Médio no Contexto do Regime de Acumulação Flexível	Kuenzer, Acacia Zeneida	Artigo	2017	Acumulação Flexível Ensino prático reflexivo	Kuenzer (2017) Schon (2000)
Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível.	Kuenzer, Acacia Zeneida	Artigo	2020	Flexibilização Curricular Inclusão excludente	Kuenzer (2020)
Os desafios para a integração curricular no ensino médio em uma escola pública de educação básica	Silva, Luís Eduardo	Dissertação	2017	Contexto da prática Currículo formal, real e oculto Des/profissionalização docentes	Libâneo (2013) Nóvoa (1999)
Uma Avaliação da Lei nº 13.415/17 a partir da Logística e das Metas do PNE	Maciel, Caroline Stéphanie; Francis dos Santos.	Dissertação	2019	Modelização Causal	Delley (2004)
A Reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil	Lima, Marcelo; Maciel, Samanta Lopes.	Artigo	2018	Lógica da economicidade da Administração em ziguezague	Ramos (2016) Cunha (2000)
Políticas curriculares para o Ensino Médio no sul do Brasil: possibilidades analíticas em torno do conhecimento escolar	Silva, Roberto Rafael Dias da.	Artigo	2018	Política dos conteúdos de ensino Currículo a ensinar Rigidez das disciplinas Sociorealismo	Forquin (2011) Sacristán (2013) Young (2008) Young (2010)
A Lei no 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio	Hernandes, Paulo Romualdo.	Artigo	2020	Justificativa urgência da Lei n. 13.415 Formação geral x humanística profissional Currículo Precarização do Trabalho Docente	Ferreira, Ramos (2018) Ferreira, Ramos (2018) Saviani (2000) Gatti (2013)
A Tríade da Reforma do	Koepsel, Eliana	Artigo	2020	Currículo	Libâneo

Ensino Médio Brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM	Cláudia Navarro; Gracia, Sandra Regina de Oleira; Czernisz, Eliane Cleide da Silva			Influência dos organismos internacionais	(2016)
A reforma do ensino médio (lei 13.415/17): o que pensam alunos e professores?	Andrade, Nayara Lança de	Artigo	2019	Flexibilização Curricular	Krawczyk e Ferretti (2017)
Escolha Curricular como Problema Filisófico: uma análise crítica das diretrizes curriculares nacionais do ensino médio.	Carvalho, José Sérgio Fonseca de	Artigo	2019	Pensamento crítico Desigualdades	Arendt, 1992 (Rancière, 2003).

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Silva (2019) destaca o caráter individualista das políticas educacionais para o ensino médio, com foco na empregabilidade dos jovens e nas competências socioemocionais. Em outro texto, Silva (2018) disserta sobre a importância da definição do currículo e já denuncia a presença da flexibilização nas políticas educacionais no estado do Rio Grande do Sul.

A flexibilização é tema constante em vários estudos, mas ganhou destaque na dissertação de Kuenzer (2017 e 2020) que foi referência durante toda esta pesquisa. Motta e Frigotto (2017), Barcellos e Gonçalves (2017) e Araújo (2018) também destacam os efeitos (negativos) da flexibilização curricular na reforma. A consequência do currículo diversificado, utilitarista e flexível tende a ser a formação mínima da classe trabalhadora, aumentando ainda mais as desigualdades. Além disso, o perfil mercadológico da reforma, que desobriga o poder público a investir em educação, precariza ainda mais as condições de trabalho docente.

Em consonância, Carvalho (2019) defende que a filosofia tem muito a contribuir com as políticas educacionais na elaboração curricular. Tendo em vista o caráter mercantil e utilitarista do Novo Ensino Médio, Carvalho (2019) propõe a discussão de outras possibilidades a partir da filosofia.

Maciel (2019) afirma que a Lei n. 13.415/2017 possui caráter normativo desvinculado da realidade social na qual as escolas estão inseridas. Um exemplo é o aumento da carga horária para o aluno trabalhador que cursa o ensino médio no turno da noite. Esse aumento de carga horária acontecerá no formato de ensino a distância, não considerando a realidade desses alunos e não garantindo qualidade de ensino.

Hernandes (2020) alerta para as más condições de estrutura das escolas públicas e para a precarização do trabalho docente, com baixos salários e falta de

investimentos. O resultado desse descaso é que a profissão docente não se torna atrativa para os jovens, interferindo na formação de futuros professores.

O tema de maior presença na Revisão de Literatura foi a flexibilização curricular. Desta forma, este tema está perpassado ao longo desse estudo. Políticas de currículo e trabalho docente também ganharam destaque nos textos lidos.

Em pleno século XXI, refletir sobre a educação brasileira me faz lembrar de minha trajetória de vida pessoal e de como a escola sempre foi um lugar importante. Este estudo reativou minha memória e me fez refletir sobre a relação entre a minha história e as políticas públicas educacionais.

Ao ler sobre políticas educacionais, especialmente os históricos das políticas nacionais, minhas memórias trouxeram à tona minhas experiências. Sejam elas vivenciadas por mim mesma, ou presentes nas histórias que ouvia quando criança, já que a escola sempre foi um lugar de importância em minha construção enquanto sujeito.

Quando eu era criança, ouvia minha mãe falar de sua época de escola: do uniforme, das freiras, das atividades manuais. Ela sempre falava com orgulho de ser uma das poucas mulheres da família a concluir o ginásio<sup>9</sup>. E o orgulho logo dava lugar à esperança, ao sonho de voltar a estudar. Mesmo assim, minha mãe não finalizou a etapa seguinte, hoje, o ensino médio. Kursou apenas o primeiro ano noturno. Eu achava muito engraçado esses termos que ela usava: ginásio. Em minha mente de criança, imaginava ser algo muito interessante, pois se o nome era ginásio, o foco com certeza seria Educação Física. Mal sabia eu que, desde o final dos anos 1970, já não existia esse tal de Ginásio.

Finalmente, chegou a minha vez de entrar na escola. O primeiro ano do ensino fundamental era a Pré-Escola, carinhosamente chamada de *Prézinho*. Porém, essa etapa de apenas um ano não era obrigatória. Então, por motivo de mudança de cidade, meu percurso escolar iniciou sem que eu cursasse a etapa inicial optativa. Por falta de recursos financeiros e necessidade de mudar de cidade mais uma vez, abandonei a quinta série, retomando apenas no ano seguinte.

Em meados dos anos 1990, quando finalizei a primeira etapa dos meus estudos, no oitavo ano do primeiro grau, era hora de escolher o curso e a escola

---

<sup>9</sup> O ensino médio, na década de 1970, era ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangia, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores (BRASIL, 1971).

para frequentar o segundo grau. Como filha de uma trabalhadora da indústria do calçado, um curso técnico seria a chance de ascensão econômica. Realizei inscrição e fiz prova de seleção em várias escolas técnicas. Não obtive aprovação para os cursos que realmente me interessavam e fiquei um ano sem estudar, mais uma vez. Porém, eu tinha a consciência da importância da educação em minha vida.

Eu tinha necessidade de saber mais e, naquela época, tinha o sonho de mudar o mundo. É possível que, mesmo inconscientemente, eu já soubesse que precisava da escola para autocompreensão e para me posicionar no mundo. Josso (2007, p. 414) destaca que,

Os lugares educativos, sejam eles orientados para uma perspectiva de desenvolvimento pessoal, cultural, de desenvolvimento de competências sociais ou ainda para uma perspectiva de formação profissional, acolhem pessoas cujas expectativas e motivações a respeito da formação e dos diplomas referem-se, tanto as problemáticas de posicionamento na sua vida cotidiana e na sua ação em nossas sociedades em plena mutação, como às questões e problemáticas ligadas à compreensão da natureza dessas próprias mutações.

Seguindo minha busca, em meados da década de 1990, me matriculei no segundo grau para cursar o curso Técnico Tradutor/Inglês no Colégio Estadual 25 de Julho, em Novo Hamburgo (RS). Língua Estrangeira - Inglês. Eu adorava o meu curso técnico, mesmo que “faltando” algumas disciplinas. Sendo da área das Linguagens (na época não tinha esse nome ainda), durante o Segundo Grau, eu não cursei disciplinas como Física, Biologia, Química, Sociologia e Geografia. Contudo, infelizmente, não concluí meu curso técnico. Para isso, precisaria ter cursado o quarto ano e cumprido estágio obrigatório. Mais uma vez, outra mudança de cidade, no ano de 1999, impediu que eu obtivesse o diploma de Técnica Tradutora. Era o final de uma etapa: o segundo grau.

Continuei trabalhando; entrei para a faculdade; tornei-me mãe; tranquei a faculdade e troquei de curso. O tempo foi passando, a sociedade mudando. O antigo segundo grau, que eu frequentava, não existia mais. Em 2008, retomei os estudos. Voltei a cursar Letras. Um ano antes de me formar, já estava trabalhando em uma escola pública de São Leopoldo. Havia me tornado professora de Literatura para os três anos do ensino médio. Logo na chegada, fui apresentada a uma nova política educacional: o Ensino Médio Politécnico. O aumento da carga horária dos alunos em sala de aula; a formação docente; o trabalho como princípio educativo; a

reformulação da matriz curricular e a educação integral do sujeito faziam parte da proposta.

A minha história, até aqui, é importante para a apresentação dos conceitos, significados e políticas educacionais. Alguns desses, como já dito, vivenciei na prática; outros, só ouvi falar, mas há ainda os que, até então, eu nem conhecia. Foi só como professora, já no final da graduação, que comecei a compreender algumas estruturas da educação e suas políticas. Logo eu, que passei por tantas.

Iniciando minha carreira no magistério, fiquei surpresa quando uma colega, em uma reunião, falou sobre o Curso Normal<sup>10</sup>, achei estranho. O que é Curso Normal? Então, voltei minhas lembranças para os relatos, inclusive os de minha mãe, e para as minhas experiências vividas: ginásio; científico; curso normal; primeiro grau; segundo grau; curso técnico; ensino fundamental; ensino médio; Ensino Médio Politécnico. No ano de 2011, quando finalizava minha faculdade e já atuava na área da educação, comecei a compreender o significado de cada um desses termos.

Mas a questão não está na nomenclatura. Seria fácil elaborar uma linha do tempo demonstrando a relação de nomes com a referida data. A questão central não é um nome ou o tempo. As perguntas que deveriam ser feitas são: para quem são destinadas e com que propósito aconteceram as reformas? Por que cada uma dessas etapas e modalidades foi planejada e colocada em prática? Por que a minha mãe estudou em colégios específicos para meninas? O motivo de não haver vaga para mim em uma escola técnica voltada para Ciências da Natureza foi falta de sorte ou fazia parte de uma política educacional?

Em maio de 2019, assumi a Coordenação Pedagógica da escola pública onde já atuava desde que ingressei no magistério estadual. Nesse mesmo ano, minha escola foi selecionada para fazer parte do projeto piloto para implementação do Novo Ensino Médio. Agora, estou à frente de mais uma reforma na educação. Com apenas dez anos de trabalho na educação básica, vivencio uma segunda,

---

10 “A criação de Escolas Normais públicas nas províncias teve de se acomodar ao ensino secundário ministrado nos Liceus, essencialmente masculinos e dedicados à preparação para o ingresso no ensino superior, e que tiveram sempre como modelo o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro. [...] Como resultado desse processo, sem solução de continuidade na transição do Império para a República, emerge durante a primeira década de nosso século, em todo o território nacional, uma Escola Normal essencialmente feminina, dotada de escolas-modelo anexas destinadas à prática pedagógica, e que desencadearam o processo de profissionalização do nosso magistério primário” (KULESZA, 1998, p. 63).

nova e diferente política em educação. O foco agora são as habilidades e competências, o saber fazer, a formação para o mercado de trabalho em constante mutação. Para isso, a proposta indica que o aluno poderá escolher, conforme seu projeto de vida, itinerários formativos de diferentes áreas do conhecimento que mais lhe são atrativos.

Segundo Josso (2007, p. 417), “[...] a identidade individual é, pois, definida a partir de características sociais, culturais, políticas, econômicas, religiosas, em termos de reprodução sociofamiliar e socioeducativa”. Sou fruto dessas políticas; todos somos. Hoje, vejo-me em meus alunos. A escola é a chance de conhecer o que o mundo oferece para, a partir de então, poder sonhar e trilhar seu caminho. As questões apresentadas acima, apesar de virem de um relato pessoal, estão inseridas em um contexto social e demonstram um pouco das transformações ocorridas na educação. Dessa forma, eu também trago minhas experiências para debater políticas educacionais. Minhas vivências induzem à escolha da temática desta pesquisa. Eu, que passei por tantas políticas educacionais ao longo de minha história, seja pelos relatos de minha mãe, seja como jovem estudante ou como docente, agora presencio mais uma transformação do ensino brasileiro. Minha essência construída através de minhas experiências faz com que eu queira compreender a reformulação da educação básica, esta nova política – o Novo Ensino Médio.

### **1.1 Questão Norteadora e Objetivos**

Diante do contexto histórico de alternância constante nas políticas educacionais, especialmente frente às implicações da Lei n. 13.415/2017 fruto do golpe 2016 (MOTTA; FRIGOTTO, 2017) e (SAVIANI, 2020), somando-se à pandemia global da Covid-19, esta pesquisa investigou a seguinte questão: **Quais os desdobramentos e os efeitos da implementação do projeto piloto do Novo Ensino Médio na Escola Estadual de Ensino Médio Caic Madezatti no município de São Leopoldo?**

O objetivo geral foi compreender os desdobramentos e efeitos do projeto piloto no processo de implementação do Novo Ensino Médio na Escola Estadual de Ensino Médio Caic Madezatti, no município de São Leopoldo. Quanto aos objetivos específicos, buscou-se:



a) Descrever as políticas, os processos e as estratégias do governo estadual na implementação do Novo Ensino Médio e do projeto piloto;

b) Identificar desdobramentos e (re)significações desencadeadas na escola Caic Madezatti durante processo de implementação do projeto piloto do Novo Ensino no contexto da Pandemia da Covid-19;

c) Analisar as percepções dos(as) professores(as) sobre as mudanças ocorridas na Escola Caic Madezatti e efeitos nas práticas docentes em virtude do Projeto Piloto do Novo Ensino Médio.

## **1.2 Justificativa**

Pretende-se que este estudo seja uma contribuição no âmbito de acompanhamento de políticas públicas, no avanço da produção de conhecimento e para a escola estudada e seu entorno.

As políticas educacionais, especialmente para o ensino médio, passaram por reformas sistemáticas ao longo das décadas. O Novo Ensino Médio, a partir de 2020, trouxe mudanças significativas na estrutura curricular, bem como nos fundamentos que norteiam essa última etapa da educação básica. Todas essas mudanças, algumas ainda nem colocadas em prática, mas previstas para iniciarem de forma gradual, exigem adequações e provocam incertezas em toda a comunidade escolar. A apropriação dessa nova proposta, através do acompanhamento sistemático do processo de implementação do Novo Ensino Médio, é direito de todos os envolvidos: alunos, seus familiares, professores, funcionários e gestores da escola. Outro ente participante desse processo é o Governo do Estado do Rio Grande do Sul. A implementação de uma política pública deve ser acompanhada para verificar sua efetividade, bem como alterar o percurso definido previamente, caso algum problema seja identificado.

Além disso, pesquisadores da área de políticas educacionais precisam de conhecimento sólido para poder indicar diretrizes e analisar a sociedade em que vivemos. A pesquisa científica, no Brasil, realizada em grande parte nas universidades, é fator indispensável para o desenvolvimento do país. No campo da educação, mais especificamente em políticas educacionais, é de suma importância acompanhar e analisar políticas vigentes.

Durante a Revisão de Literatura ficou evidente a importância do tema dessa pesquisa. A Lei n. 13.415/2017 foi, e ainda é, objeto de estudo de diversos trabalhos acadêmicos. Porém, essa dissertação difere-se das outras pesquisas por analisar a política educacional para o ensino médio na prática, especificamente a implementação do Projeto Piloto do Novo Ensino Médio na Escola Estadual de Ensino Médio Caic Madezatti.

A Escola Estadual de Ensino Médio Caic Madezatti foi fundada em junho de 1994 e está localizada no bairro mais populoso do município de São Leopoldo, com 36.808 moradores<sup>11</sup>, segundo Diagnóstico Socioterritorial do município (SÃO LEOPOLDO, 2016). A escola atende do primeiro ao nono ano do ensino fundamental nos turnos manhã e tarde; e os três anos do ensino médio nos turnos manhã e noite. Em 2020, seiscentos e onze alunos cursavam o ensino médio em um total de mil duzentos e sessenta e seis alunos matriculados e a escola contava com cinquenta e sete professores e nove funcionários.

A Escola Caic Madezatti possui relação muito estreita com toda a comunidade do seu entorno. Mães e pais, pequenos empresários locais, imprensa, sindicatos, entre outros representantes e entidades mantêm diálogo permanente e ajudam a construir um ambiente escolar participativo. A Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) também é uma das entidades que atuam de forma colaborativa junto à escola, nas áreas de ensino, extensão e pesquisa. A Escola Caic abre as portas para que estudantes de graduação realizem estágio obrigatório na escola. O Projeto de Residência Pedagógica<sup>12</sup> também é desenvolvido na escola. Além disso, a Escola Caic Madezatti é objeto de estudo do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional e Escolar - PPGEE, coordenado pela Professora Dra. Rosangela Fritsch. Sendo assim, esta pesquisa vai ao encontro da política da escola de estar sempre aberta ao diálogo, buscando conhecimento para enfrentar os desafios.

---

<sup>11</sup> Segundo dados do IBGE, o município de São Leopoldo possui população estimada em 240.378 habitantes.

<sup>12</sup> O Programa de Residência Pedagógica é desenvolvido pela Unisinos em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), desde 2020. O projeto objetiva proporcionar aos alunos dos cursos de licenciatura da Universidade experiência da prática docente junto ao cotidiano de escolas das redes públicas de São Leopoldo e Novo Hamburgo (RESIDÊNCIA..., [2022?]).

Enquanto pesquisadora, é muito gratificante poder estudar e propor soluções na minha comunidade. Possuo um laço muito forte com a escola. Então, esta pesquisa vai muito além do conhecimento adquirido ou de um título a ser conquistado. É com alegria que aplico este estudo e, assim, contribuo para a discussão em um momento de muitas mudanças.

Esta dissertação, além da Introdução, é composta por mais quatro capítulos. O capítulo 2, *Caminhos e Escolhas Teóricas e Metodológicas*, apresenta o processo de definição da metodologia empregada nesta pesquisa e suas sustentações teóricas. O capítulo 3, intitulado *Projeto Piloto: Expectativas x Realidades*, descreve as ações do Governo Estadual do RS enquanto gestor dos processos e das estratégias para implementação do Novo Ensino Médio, bem como os desdobramentos e ressignificações provocados pelo Novo Ensino Médio na Escola Caic Madezatti. O capítulo 4, sob o título de *Flexibilização como a Nova Ordem*, trata das percepções das professoras e professores sobre a reforma e as mudanças e efeitos que o Novo Ensino Médio provocou na prática docente. A *Conclusão* encerra este trabalho.

É importante salientar que esta dissertação está organizada, e inspirada, a partir do formato de artigos acadêmicos, tendo como exceções a revisão de literatura e os caminhos e escolhas teóricas e metodológicas, já que a opção foi manter em capítulos específicos. Assim, os capítulos 3 e 4 possuem estrutura similar aos artigos científicos, tendo como partes integrantes a contextualização, a análises dos dados e discussões, assim como as considerações finais em que são expressas as análises.

## 2 CAMINHOS E ESCOLHAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Homens e mulheres padronizados, em grupos uniformes. Todo o pessoal de uma pequena usina constituídos pelos produtos de um único ovo bokanovskado.

- Noventa e seis gêmeos idênticos fazendo funcionar noventa e seis máquinas idênticas! - sua voz estava quase trêmula de entusiasmo. - Sabe-se seguramente para onde se vai. Pela primeira vez na história (HUXLEY, Aldous, 2014, p. 26).

O percurso metodológico vai sendo traçado ao longo do caminho acadêmico. Este capítulo apresenta as escolhas e processos que foram sendo realizados para que a pesquisa atingisse seus objetivos

A revisão de literatura foi a primeira ação desta investigação. Além do mapeamento teórico e suas respectivas leituras, inicialmente o projeto e, por fim, esta dissertação foram construídos através das disciplinas cursadas durante o mestrado, reuniões com o grupo de pesquisa e orientadores e, como não poderia deixar de ser em 2020 e 2021, das *lives* assistidas. Todas essas experiências contribuíram para que o caminho metodológico fosse traçado.

Quanto à natureza, esta foi uma pesquisa aplicada, que investigou a consequência prática da adoção de uma política educacional específica na escola determinada. Segundo Gil (2008), na pesquisa aplicada, a preocupação está menos voltada para o desenvolvimento de teorias de valor universal que para a aplicação imediata numa realidade circunstancial. Exemplificando, esta pesquisa acompanhou a implementação de uma nova política de currículo, o Novo Ensino Médio, em uma escola pública, assim como seus desdobramentos.

Quanto ao método, esta pesquisa é classificada como um estudo de caso de natureza qualitativa. Conforme explica Gil (2008), o estudo de caso é caracterizado pela análise profunda e exaustiva de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado. Para Yin (2001, p. 19), o estudo de caso é a estratégia preferida “[...] quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”. A proposta de pesquisa apresentada desvela as duas características descritas por Yin (2001) já que o Novo Ensino Médio é um fenômeno contemporâneo, bem como sua implementação, através do projeto piloto, foi analisada no contexto da vida real. Apesar de existir profícua produção acadêmica na área, não há vasta publicação de trabalhos acadêmicos sobre a

aplicação dessa política, uma vez que 2020 foi o primeiro ano de experiência prática, ainda no formato piloto.

De acordo com Yin (2001, p. 84), “[...] o pesquisador precisa compreender não apenas as questões teóricas que envolvem seu objeto de estudo, mas também as questões políticas, pois é preciso julgar e demonstrar inteligência durante a coleta de dados”. Posto isso, podemos afirmar que a coleta e análise de dados conduziram esta pesquisa, mas foi preciso discernimento e organização para definir corretamente o caminho a ser seguido.

As evidências para um estudo de caso podem vir de seis fontes distintas: documentos, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante, e artefatos físicos. O uso dessas seis fontes requer habilidades metodológicas sutilmente diferentes (YIN, 2001, p. 104).

Ainda sobre a necessidade de técnicas variadas na obtenção e produção de dados, Gil (2002) afirma que,

Já no estudo de caso utiliza-se sempre mais de uma técnica. Isso constitui um princípio básico que não pode ser descartado. Obter dados mediante procedimentos diversos é fundamental para garantir a qualidade dos resultados obtidos (GIL, 2002, p. 140).

Além dos registros da observação participante, ao longo de todo processo da investigação, outras estratégias adotadas foram: análise documental, aplicação de questionários mediados por tecnologia e entrevistas.

Quanto ao método, este também pode ser classificado como um estudo de caso explanatório, que segundo Yin (2001, p. 23) objetiva “[...] propor explicações recorrentes para o mesmo conjunto de eventos e indicar como essas explicações podem ser aplicadas à outras situações”.

## **2.1 Questionário e Entrevistas**

A primeira aproximação com o campo empírico ocorreu durante o ensino remoto, mediado por tecnologias, em setembro de 2020. Foi aplicado um questionário (APÊNDICE 1) que teve como objetivo conhecer as percepções dos professores sobre as mudanças ocorridas na Escola Caic Madezatti e sobre quais os efeitos nas práticas docentes em virtude do Projeto Piloto do Novo Ensino Médio.

Para isso, foi produzido um questionário autoaplicado (sem a presença de um entrevistador), neste primeiro momento. A pandemia provocada pela Covid-19 exigiu isolamento social. Como já descrito, a implementação do Novo Ensino Médio coincidiu com a adoção do ensino remoto durante a restrição de circulação de pessoas para contenção do vírus. A adoção de recursos digitais, como e-mail ou *Whatsapp*, para aplicação dos questionários também foi uma escolha determinada pelo contexto pandêmico. Segundo Flick (2009), muitos métodos qualitativos existentes vêm sendo transferidos e adaptados às pesquisas que utilizam a internet como ferramenta, como fonte ou como questão de pesquisa.

Vinte docentes, atuantes nas turmas de primeiro ano do ensino médio, foram convidados a participar, porém dois não responderam. O número de participantes, os instrumentos de pesquisa e o campo teórico auxiliaram na definição metodológica. Conforme Flick (2009),

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagem de métodos (FLICK, 2009, p. 23).

Ainda sobre questionários de pesquisa, Gil (2008) afirma que o questionário é uma técnica utilizada nas pesquisas e que requer habilidade na formulação das perguntas, na aplicação e na análise.

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p. 121).

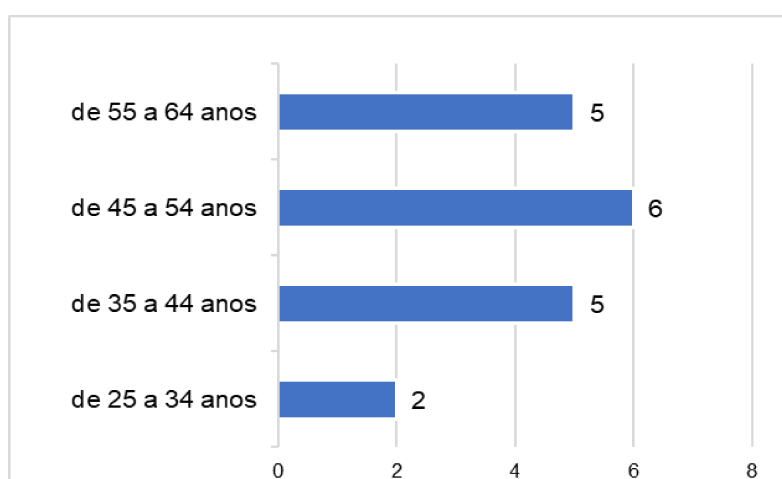
Yin (2001, p. 82) salienta as qualidades necessárias para um pesquisador. Ele afirma que “[...] uma mente indagadora é um importante pré-requisito durante a coleta de dados, não apenas antes ou após a atividade”.

Dezoito docentes, atuantes nas turmas de primeiro ano do ensino médio, receberam por *Whatsapp* ou *e-mail* convite para responder a um questionário *online* no modelo *Microsoft Forms*, contendo ao todo vinte e seis questões. Para fazer a devida referência aos participantes, mantendo o sigilo nominal, considerou-se a ordem de recebimento das respostas. Sob essa lógica, Respondente 1 é a

identificação do participante que fez a primeira devolutiva do questionário; Respondente 2 corresponde ao segundo professor que devolveu e assim por diante, até o recebimento do último formulário, o Respondente 18. O modelo utilizado nesta investigação teve em sua composição questões fechadas, que apresentavam alternativas de respostas pré-determinadas em uma lista; e questões abertas, em que o respondente pôde expressar-se com maior liberdade (GIL, 2008).

Em relação ao perfil dos participantes, o Gráfico 1 apresenta a idade dos docentes.

Gráfico 1 – Idade dos Docentes Respondentes



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

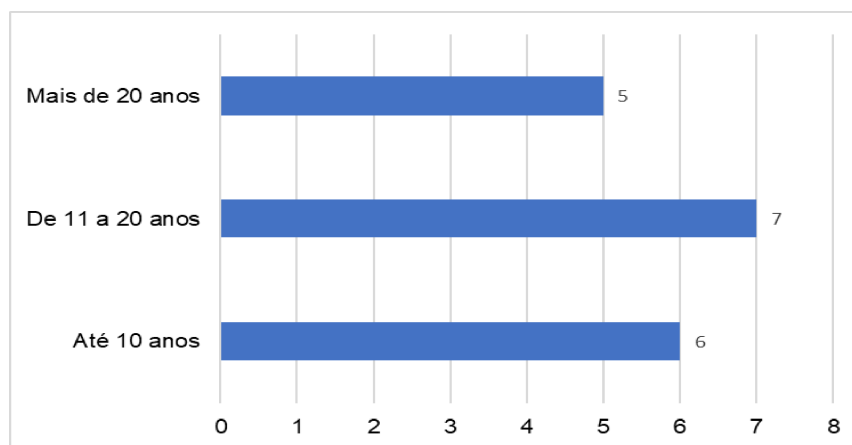
A maioria dos respondentes (seis) está na faixa etária de 45 a 54 anos de idade. Em seguida, de 35 a 44 anos (cinco) e de 55 a 64 anos (cinco). Apenas dois respondentes estão na faixa etária de 24 a 34 anos.

Em relação à formação acadêmica, dois respondentes possuem apenas a graduação. Onze participantes são pós-graduados (*lato sensu*) e cinco cursaram mestrado.

Sobre as relações de trabalho, dois respondentes têm carga horária entre 20 e 30 horas/semanais e dezesseis respondentes trabalham entre 31 e 40 horas/semanas. Concursados, com estabilidade, somam oito respondentes e vínculo através de contrato emergencial somam dez docentes. Dois professores atuam em duas escolas e dezesseis atuam em uma, apenas na escola pesquisada.

O Gráfico 2 apresenta o tempo em que os professores respondentes atuam na rede estadual.

Gráfico 2 – Tempo de trabalho como docente na rede estadual



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Percebe-se pouca oscilação entre o tempo de atuação na rede estadual. Com experiência de mais de 20 anos há seis respondentes, entre 11 e 20 anos foram sete respondentes e até 10 anos somam seis docentes.

Após análise dos dados do questionário, algumas categorias ganharam destaque na fala dos docentes e mostraram-se recorrentes: o papel da escola, flexibilização curricular e trabalho docente.

Diferentemente da arte e da poesia que se concebem na inspiração, a pesquisa é um labor artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular (MINAYO, 2001, p. 25).

Na sequência, optou-se pela realização de entrevistas coletivas semiestruturadas, auxiliadas também por um *Google* Formulário na complementação de algumas respostas, com o objetivo de analisar as percepções dos professores sobre as mudanças ocorridas na Escola Caic Madezatti e efeitos nas práticas docentes em virtude do Projeto Piloto do Novo Ensino Médio.

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreocupada e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva (MINAYO, 2001, p. 57).



A entrevista semiestruturada permitiu aos docentes a possibilidade de se expressarem livremente. Yin (2001, p. 114) afirma que, “[...] as entrevistas constituem uma fonte essencial de evidências para os estudos de caso já que a maioria delas trata de questões humanas”. Sobre a entrevista, Laville e Dione (1999) declaram que,

[...] sua flexibilidade possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores...em suma, tudo o que reconhecemos (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 189).

A entrevista parcialmente estruturada busca maior proximidade com os entrevistados e a compreensão de declarações que podem surgir durante o processo. Para Gil (2002), a entrevista “[...] ser parcialmente estruturada, quando é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso”. Segundo Yin (2001, p. 113), entrevista focal é aquela,

[...] na qual o respondente é entrevistado por um curto período de tempo - uma hora, por exemplo. Nesses casos, as entrevistas ainda são espontâneas e assumem o caráter de uma conversa informal, mas você, provavelmente estará seguindo um certo conjunto de perguntas que se originam do protocolo de estudo de caso.

Assim, no final de 2021, dois grupos de professores (as) foram convidados a participar de entrevistas coletivas semiestruturadas. Esse modelo é o mais indicado neste caso, tendo em vista as categorias já emergentes da aplicação do questionário de 2020.

Em geral, as entrevistas podem ser estruturadas e não-estruturadas, correspondendo ao fato de serem mais ou menos dirigidas. Assim, toma-se possível trabalhar com a entrevista aberta ou não-estruturada, onde o informante aborda livremente o tema proposto; bem como com as estruturadas que pressupõem perguntas previamente formuladas. Há formas, no entanto, que articulam essas duas modalidades, caracterizando-se como entrevistas semiestruturadas (MINAYO, 2001, p. 58).

O objetivo não era cercear a fala dos docentes, muito pelo contrário. O objetivo foi deixar que se expressassem livremente, mas sempre observando a necessidade do foco nas temáticas pré-estabelecidas, então onze questões

compuseram o roteiro utilizado como referência em torno do Papel da Escola, da Flexibilização e do Trabalho Docente.

Nesse processo de escolhas metodológicas, identificou-se que duas questões necessitariam de maior tempo para resposta, já que, no final do ano, os docentes precisariam relembrar e refletir sobre o processo de escolha do currículo a ensinar em 2020 e 2021. Por isso, para duas questões específicas, 4 e 5 do Quadro 1 – Roteiro para entrevista semiestruturada, os professores utilizaram o *Google Formulário* para enviar suas respostas. Foi solicitado que o formulário fosse respondido ainda naquele turno da entrevista, ou o mais rápido possível, para que o assunto ainda estivesse contextualizado. Todos responderam no prazo solicitado.

Quadro 2 – Roteiro para Entrevista Semiestruturada

<b>TEMA</b>	<b>PERGUNTAS NA ENTREVISTA AO VIVO</b>	<b>PERGUNTAS VIA GOOGLE FORMULÁRIO</b>
1 – O Papel da Escola	1) Qual a opinião de vocês sobre a reforma do ensino médio? 2) Qual a opinião de vocês sobre o projeto piloto implementado na escola em 2020 e 2021? 3) A reforma do Ensino Médio vem favorecendo o processo de aprendizagem do aluno? Por quê?	4) Como você definiu os conteúdos a serem ensinados e o que foi considerado importante ensinar durante o projeto piloto? 5) Como você deu significado para os alunos sobre teorias/conceitos que ensinou?
2 - Flexibilização	6) Na opinião deste grupo, qual o objetivo do componente curricular Projeto de Vida? 7) Descrevam como foram as aulas de projeto de vida na prática. 8) Considerando a sua experiência docente, a Flexibilização Curricular (Bncc + IFs) é uma demanda dos alunos?	
3 – Trabalho Docente	9) A reforma do EM vem favorecendo boas condições de trabalho? 10) Como você avalia o trabalho docente em 2020 e 2021, durante a projeto piloto? 11) Quais ações da escola durante a implantação do projeto piloto que você destacaria?	

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Após a definição do modelo da entrevista e do roteiro, dois grupos de professores foram convidados a participar. A definição dos grupos não se deu por outro motivo, senão pelas restrições ainda exigidas durante a pandemia provocada pela Covid-19 e, conseqüentemente, interesses diversos da parte dos docentes por entrevistas coletivas remota e presencial. Alguns docentes não se sentiam, naquele momento, à vontade para participar de reuniões presenciais, com receio do possível

contágio. Também contribuiu o fato de ser necessário, para alguns, ir à escola especialmente para a entrevista.

Então, o primeiro grupo, o grupo da entrevista presencial, recebeu convite por *WhatsApp* e pessoalmente, com três dias de antecedência, para participar de uma conversa, em horário que estivesse sem agendamento de aula. Esse encontro ocorreu na manhã de 25 de novembro e durou cinquenta e quatro minutos. Este momento teve a participação de oito professores atuantes no ensino médio. Os participantes, para terem sua identidade preservada, são identificados por numeração, Entrevistado 1 até o Entrevistado 8. Essa entrevista foi gravada com o celular e utilizou um aplicativo gratuito do *Play Store*, chamado Gravador de voz.

O segundo grupo, *online*, foi convidado também com a mesma antecedência e recebeu o *link* por *WhatsApp* para participar de uma *Meet*, dia 30 de novembro às 20h. Sete docentes participaram da entrevista *online*. Novamente, para garantir o anonimato do grupo, os participantes receberam uma identificação numérica, dando sequência à entrevista anterior: Entrevistado 9 até o Entrevistado 15.

Desse modo, o número de participantes do encontro presencial foi de oito docentes e do *online* de sete docentes. Este número de participantes, em cada encontro, facilitou o diálogo que fluiu com naturalidade. O fato de terem muitos convidados poderia tornar o tempo de espera de fala muito longo e a entrevista ficaria cansativa. O encontro *online* durou cinquenta e nove minutos e trinta e quatro segundos e foi gravado sem problemas, pois foi utilizado o e-mail institucional da rede estadual, que disponibiliza este recurso de gravação de *Google Meet*. Utilizou-se o mesmo roteiro para ambos os grupos.

## **2.2 Análise Documental**

A análise documental foi a estratégia utilizada para responder aos objetivos específicos de descrever as políticas, os processos e as estratégias do governo estadual na implementação do Novo Ensino Médio e do projeto piloto, bem como de identificar os desdobramentos e ressignificações desencadeadas na escola Caic Medezatti durante processo de implementação do projeto piloto do Novo Ensino Médio, no contexto da Pandemia da Covid-19. Um dos documentos a compor essa pesquisa é o Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio. Segundo a SEDUC/RS, o referencial é baseado nos pressupostos teóricos e práticos,

consideradas as condições, as realidades em que se encontram as redes de ensino no atendimento às demandas sociais (RIO GRANDE DO SUL, 2021). Outras normativas e documentos incluídos nessa análise foram: e-mails recebidos pela escola, atas escolares, Proposta de Flexibilização Curricular para implantação do Novo Ensino Médio na escola, matrizes curriculares de referência emitidas pela SEDUC/RS, Portaria n.1024/2018, Lei n.13.415/2017 e Resolução CEE/RS n.349/2019. No Quadro 3 é possível visualizar os documentos analisados.

Quadro 3 – Relação de Documentos que compõem a Análise Documental

<b>Data</b>	<b>Documento</b>	<b>Descrição</b>	<b>Responsável</b>
22 de setembro de 2016	Medida Provisória n. 746/16	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, e dá outras providências.	Governo Federal
16 de fevereiro de 2017	Lei n.13.415/2017	Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 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, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.	Governo Federal
04 de outubro de 2018	Portaria n.1024/2018	Define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, e às unidades escolares participantes da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, instituída pela Portaria MEC nº 1.023, de 4 de outubro de 2018.	Governo Federal
24 de julho de 2019	Proposta de Flexibilização Curricular	Plano de Ação da Escola para implementação do Novo Ensino Médio, contendo a escuta de professores e alunos.	Escola Caic Madezatti

20 de dezembro de 2019	Resolução n.349/2019	CEEd/RS	Orienta o Sistema Estadual de Ensino para implementação do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul, conforme dispõe a Lei federal nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.	Conselho Estadual de Educação
20 de outubro de 2021	Referencial Gaúcho	Curricular	Constitui-se em guia que indica objetivos, sugere linhas gerais unificadoras, aponta fragilidades e recomenda parcerias, formas de enfrentamento e superação das insuficiências do sistema educacional.	Governo Estadual
Entre 2018 e 2021	E-mails e atas escolares		Documentos produzidos e recebidos pela escola entre os anos de 2018 e 2021.	Escola e Governo Estadual

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A análise da variedade de documentos descritos no Quadro 3 auxilia na compreensão do Novo Ensino Médio enquanto uma nova política educacional. O campo de pesquisa da análise documental é amplo. Para Yin (2001, p. 107),

Esse tipo de informação pode assumir muitas formas e deve ser o objeto de planos explícitos da coleta de dados, por exemplo, considere os seguintes documentos:

- Cartas, memorandos e outros tipos de correspondências.
- Agendas, avisos e minutas de reuniões, e outros relatórios escritos de eventos em geral.
- Documentos administrativos, propostas, relatórios de aperfeiçoamentos e outros documentos internos.
- Estudos ou avaliações formais do mesmo local sobre estudo.
- Recortes de jornais e outros artigos publicados na mídia.

Segundo Cellard (2008), torna-se, assim, essencial saber compor com algumas fontes documentais, pois elas são, geralmente, as únicas que podem nos esclarecer, por pouco que seja, sobre uma situação determinada. Ainda, Cellard (2008) salienta que há dimensões da análise documental que precisam ser consideradas, entre elas o contexto social, a ideologia do documento e o conceito chave. Por isso, será preciso não apenas analisar o documento, mas contextualizar o momento histórico, político e social pelo qual o Brasil passa quando da adoção das novas diretrizes para a educação.

É esse encadeamento de ligações entre a problemática do pesquisador e as diversas observações extraídas de sua documentação, que lhe possibilita formular explicações plausíveis, produzir uma interpretação coerente, e realizar uma construção de um aspecto qualquer de uma dada sociedade, neste ou naquele momento (CELLARD, 2008, p. 304).

Os documentos selecionados para análise curricular foram importantes na construção do projeto piloto e por isso selecionados. Os trechos destacados em cada documento são relacionados com o contexto e acontecimentos observados durante o processo. Como a SEDUC/RS nem sempre primou pela comunicação formal, e-mails aparecem com bastante frequência entre os documentos analisados.

A análise documental é imprescindível, uma vez que desde 2016 leis e normativas são publicadas entorno do Novo Ensino Médio. Além disso, a Escola Caic Madezatti produziu e recebeu vasta documentação durante a implementação do Novo Ensino Médio. Mas apesar de a documentação ser extensa, muitos acontecimentos se deram com certa informalidade, através de avisos em áudios em grupos de *whatsapp*, reuniões e ligações telefônicas. Ocupar o cargo de Coordenadora Pedagógica facilitou meu acesso à essas informações. Sendo assim, a observação participante tornou-se parte desta pesquisa.

### 2.3 Observação Participante

A observação participante é muito utilizada em pesquisas antropológicas e, hoje, é frequentemente encontrada nas pesquisas da área da saúde e da educação.

A observação participante é uma modalidade especial de observação na qual você não é apenas um observador passivo. Em vez disso, você pode assumir uma variedade de funções dentro de um estudo de caso e pode, de fato, participar dos eventos que estão sendo estudados (YIN, 2001, p. 116).

Dentre as interações sociais possíveis na observação participante, conforme definição de Yin (2001, p. 116), “[...] inclui-se nesses papéis para estudos ilustrativos, trabalhar como membro de equipe em uma organização”. Essa definição é exatamente o caso dessa pesquisa.

Além de estar à frente deste estudo, também atuo como Coordenadora Pedagógica na Escola Caic Madezatti. O Governo do Estado do Rio Grande do Sul (2021) assim define esta função,

O Coordenador Pedagógico coordena e organiza os trabalhos de forma coletiva na escola, tendo um papel fundamental neste contexto atual. Responsável por assessorar a gestão na execução do Plano de Ação Pedagógica Complementar da escola. O Orientador Educacional tem um papel essencial no processo de ensino aprendizagem dentro do ambiente escolar e como membro da equipe diretiva. Ele é o elo entre educadores, responsáveis e estudantes, sendo o profissional que atua para administrar diferentes realidades, observando o que acontece no ambiente escolar,

ultrapassando muros, entendendo a comunidade escolar, a realidade e dialogando entre as suas expectativas e o planejamento escolar (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 22).

Este papel de Coordenadora Pedagógica, ou Supervisora Pedagógica (ambas nomenclaturas são encontradas nos documentos oficiais da SEDUC/RS), auxiliou muito no acesso às informações. Sou professora na Escola Caic desde agosto de 2011. Em 2019, ao assumir o cargo de gestão, todo o processo de implantação do projeto piloto do Novo Ensino Médio na Escola Caic foi acompanhado e gestado também por mim, junto da equipe diretiva. Reuniões de apresentação do projeto piloto, acesso aos e-mails oficiais e contato direto com os gestores da 2ª Coordenadoria de Educação oportunizaram que o acesso às informações detalhadas e relevantes para esta pesquisa fossem obtidos no ritual escolar. Em outra condição, seriam necessárias várias reuniões e entrevistas com os gestores para que este estudo se aproximasse dos dados de pesquisa.

Outra ação natural, relacionada com a função assumida, é o contato próximo com os docentes e estudantes. Este contato permite não apenas fácil acesso para agendamento de entrevistas, por exemplo, como deixa patente as percepções dos atores envolvidos. Esse fenômeno, acesso facilitado a documentos e contato com os envolvidos na pesquisa, é descrito por Yin (2001) como um ponto positivo.

Um possível ponto negativo é o pesquisador já conduzir a pesquisa com ponto de vista tendencioso, como a defesa de uma necessidade do grupo, por exemplo. Com certeza, esse foi um desafio, mas a constante vigilância de distanciamento da análise foi objetivo presente no decorrer dessa investigação.

De forma similar, ao fazer observações das atividades da vida real, você está entrando no mundo do indivíduo o que está sendo estudado, e não o contrário; nessas condições, você pode precisar fazer preparativos especiais para poder agir como um observador (ou mesmo como um observador participante), e o seu comportamento e não o do sujeito ou respondente - é o único que poderá ser reprimido (YIN, 2001, p. 94).

Os trechos deste trabalho que são oriundos da observação participante são identificados com a sigla OP – Observação Participante e enumerados conforme ordem de citação. Assim, OP1 é a primeira observação descrita nesta dissertação, OP2 a segunda, e assim por diante.

Para não tombar a pesquisa para o campo do achismo e dos conceitos pré-definidos, este estudo sempre se apoia, além da observação participante, na análise

de documentos e nos dados obtidos pelo questionário e pelas entrevistas. Esta diversidade de métodos contribui para a qualificação do estudo.

## 2.4 Análise dos Dados

A análise dos dados e das informações coletadas merecem atenção especial por parte do pesquisador. Yin (2001) afirma que,

O ponto chave é que a coleta de dados para um estudo de caso não se trata meramente de registrar os dados mecanicamente como se faz em alguns outros tipos de pesquisa. Você deve ser capaz de interpretar as informações coletadas e saber imediatamente por exemplo, as diversas fontes de informação se contradizem e levam a necessidade de evidências adicionais - como faz um detetive (YIN, 2001, p. 84).

Nas palavras de Yin (2001), o tratamento das evidências de um estudo de caso precisa de uma estratégia analítica que estabeleça prioridades do que deve ser analisado e o porquê.

O tratamento dos dados, a inferência e a interpretação, por fim, objetivam tornar os dados válidos e significativos. Para tanto são utilizados procedimentos estatísticos que possibilitam estabelecer quadros, diagramas e figuras que sintetizam e põem em relevo as informações obtidas. À medida que as informações obtidas são confrontadas com informações já existentes, pode-se chegar a amplas generalizações, o que torna a análise de conteúdo um dos mais importantes instrumentos para a análise das comunicações de massa (GIL, 2008, p. 153).

Para esta pesquisa, optou-se por uma abordagem mista, qualitativa e quantitativa. Gráficos e tabelas que permitem quantificar os resultados são importantes. Eles facilitam a análise dos dados, a quantificação e a visualização dos resultados. Contudo, apenas dados quantitativos não dão conta de expressar as implicações e percepções em relação às mudanças ocorridas em virtude do projeto piloto implementado na escola. Como estamos lidando com relações humanas, uma análise qualitativa auxilia na descrição dessas percepções.

Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado (GATTI, 2004, p. 13).



A análise qualitativa foi elaborada a partir da análise textual discursiva. A análise quantitativa foi utilizada para tratar os dados extraídos das questões fechadas do questionário. Gatti (2003, p. 13) destaca que, “[...] atualmente poucos estudos empregam a metodologia quantitativa, mas que há questões sobre educação que só podem ser compreendidas através deste método”. Ainda segundo Gatti (2003), os dados podem ser tratados através de categoria e métrica. Categoria é quando verificamos a frequência de incidência dentro da mesma classe. Neste estudo, isso ocorreu, por exemplo, quando os docentes responderam qual o vínculo com o governo do estado (concursado ou contrato emergencial), ou qual a formação (graduação, pós-graduação, mestrado ou doutorado). A métrica é a expressão dos resultados em escala numérica. Quando os docentes foram perguntados sobre com que frequência utilizavam recursos tecnológicos digitais em suas aulas, a métrica foi utilizada para demonstrar o resultado.

Tanto os dados obtidos através das questões abertas dos questionários e das entrevistas passaram pela análise textual discursiva. Segundo Moraes (2003, p. 197), “[...] a análise textual qualitativa pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem”. A partir de um processo sistemático de comparação e constatação entre as unidades analisadas do texto original, o pesquisador vai organizando conjuntos de elementos semelhantes. Como produto, o resultado da análise é representado através de formulação de gráficos, quadros, tabelas, entre outras ferramentas de visualização de dados.

O processo de unitarização foi a ação inicial no processo de análise. Segundo Moraes (2003, p. 195) esse processo possui etapas distintas, “A primeira foi a fragmentação dos textos. Neste caso específico, trechos das falas dos professores foram selecionados e transferidos para uma tabela no *Microsoft Excel*. Depois, para cada trecho foi atribuída uma categoria ou assunto para o trecho destacado”. Para os questionários, devido a repetição das categorias, elas foram quantificadas e o resultado expresso em um gráfico. Segundo Moraes (2003),

A categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Os conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias. A categorização, além de reunir elementos semelhantes, também implica nomear e definir as categorias,

cada vez com maior precisão, na medida em que vão sendo construídas (MORAES, 2003, p. 197).

Especificamente em relação às entrevistas, após os dois encontros, iniciou-se o processo de transcrição, que deu origem ao que Moraes (2003) denomina *corpus* da análise textual. Para essa transcrição, utilizou-se o *Microsoft Word*, no formato *online*, através do e-mail institucional da UNISINOS. Este aplicativo permite a transcrição para texto, baixando o arquivo de áudio ou vídeo. Após a transcrição automatizada, foi necessária uma revisão do texto. Durante esta revisão, optou-se pela exclusão dos vícios de linguagens e das expressões que só têm sentido na conversa presencial. São exemplos de trechos considerados irrelevantes e descartados:

- Perguntas retóricas no final da frase, como a expressão “Né?” e “E aí...”;
- Expressões informais que substituem a linguagem mais formal, como “Tipo assim”, para iniciar uma frase;
- Repetições da fala para organizar o pensamento.

Segundo Moraes e Galiuzzi (2006, p. 118), “[...] a análise textual discursiva é uma abordagem de análise de dados que fica entre duas formas tradicionais de análise na pesquisa qualitativa: a análise de conteúdo e a análise de discurso”. Esta pesquisa propõe-se a fazer uma análise textual discursiva, com ênfase na análise de conteúdo. Sendo assim, os ajustes da transcrição não interferem no resultado. Contudo, para deixar as afirmações dos entrevistados o mais autoral possível, optou-se por não fazer algumas correções da linguagem oral para a linguagem escrita. É o caso da conjugação dos verbos em segunda pessoa, que foram mantidos no padrão da fala característica do Rio Grande do Sul, como *Mesmo que tu faça*, em vez de *Mesmo que tu faças*.

Finalizada a transcrição, iniciou-se o processo de análise textual. As falas dos participantes foram catalogadas dentro de categorias e dentro dessas categorias, as respostas de maior relevância foram selecionadas. As categorias foram associadas segundo o quadro de perguntas e definidas de acordo com as referências bibliográficas que sustentam este artigo conforme descrição no Quadro 4.

Quadro 4 – Relação de categorias do questionário e das entrevistas

<b>CATEGORIAS DO QUESTIONÁRIO (a priori)</b>	<b>CATEGORIAS EMERGENTES DAS ENTREVISTAS</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b>
1 - O Papel da Escola	Currículo a Ensinar Conhecimento Poderoso	José Carlos Libâneo (2012) Michael Young (2007 e 2016)
2 – Flexibilização	Flexibilização Curricular e Individualismo Formação para o mercado Ensino Remoto	Acácia Zeneida Kuenzer (2017)  Nora Krawczyk e Celso João Ferretti (2017) Demerval Saviani (ano???)
3 – Trabalho Docente	Precarização do Trabalho Docente Falta de Formação O Professor Pós Pandemia	Altair Fávero (2020) António Nóvoa (2022)

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O questionário foi elaborado com base nos conceitos que mais se destacaram nas leituras prévias, especialmente na Revisão de Literatura. Esta é uma categorização *a priori* segundo Moraes (2003). As entrevistas foram elaboradas a partir das categorias que surgiram no questionário. Contudo, analisando a fala dos professores, durante a transcrição das entrevistas, novas categorias emergiram.

Se as teorias estão sempre presentes em qualquer leitura, também o estarão nas diferentes etapas da análise. Essas teorias podem ser implícitas ou explícitas. O conhecimento das teorias que fundamentam uma pesquisa pode facilitar o processo da análise textual. Entretanto isso não é uma exigência, já que o pesquisador também pode ter pretensões de construir teorias a partir do material que analisa. Não é que nesse caso não haja teorias que o orientem, mas o pesquisador exercita um esforço de construir novas teorias a partir de elementos teóricos de seus interlocutores empíricos, manifestados por meio dos textos que analisa. O processo analítico, quando não há uma teoria a priori, é geralmente mais desafiador, já que nesse caso é mais incerto e inseguro, exigindo definir o caminho enquanto o processo avança (MORAES, 2003, p. 193).

A análise documental também passou pelo processo de categorização, isto é, processo de classificação de forma lógica e objetiva para, no final, serem julgadas a partir da organização dessas categorias.

O processo de análise documental tem um desenvolvimento concatenado. Depois de obter um conjunto inicial de categorias, a próxima fase envolve um enriquecimento do sistema mediante um processo divergente, incluindo as seguintes estratégias: aprofundamento, ligação e ampliação. Baseado naquilo que já obteve, o pesquisador volta a examinar o material no intuito de aumentar o seu conhecimento, descobrir novos ângulos e aprofundar a sua visão. Pode também explorar as ligações existentes entre os vários itens, tentando estabelecer relações e associações e passando então a combiná-los, separá-los ou reorganizá-los (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 12).

Dessa forma, a análise de conteúdo foi utilizada no processo de estudo das evidências coletadas. Segundo Moraes (1999, p. 8),

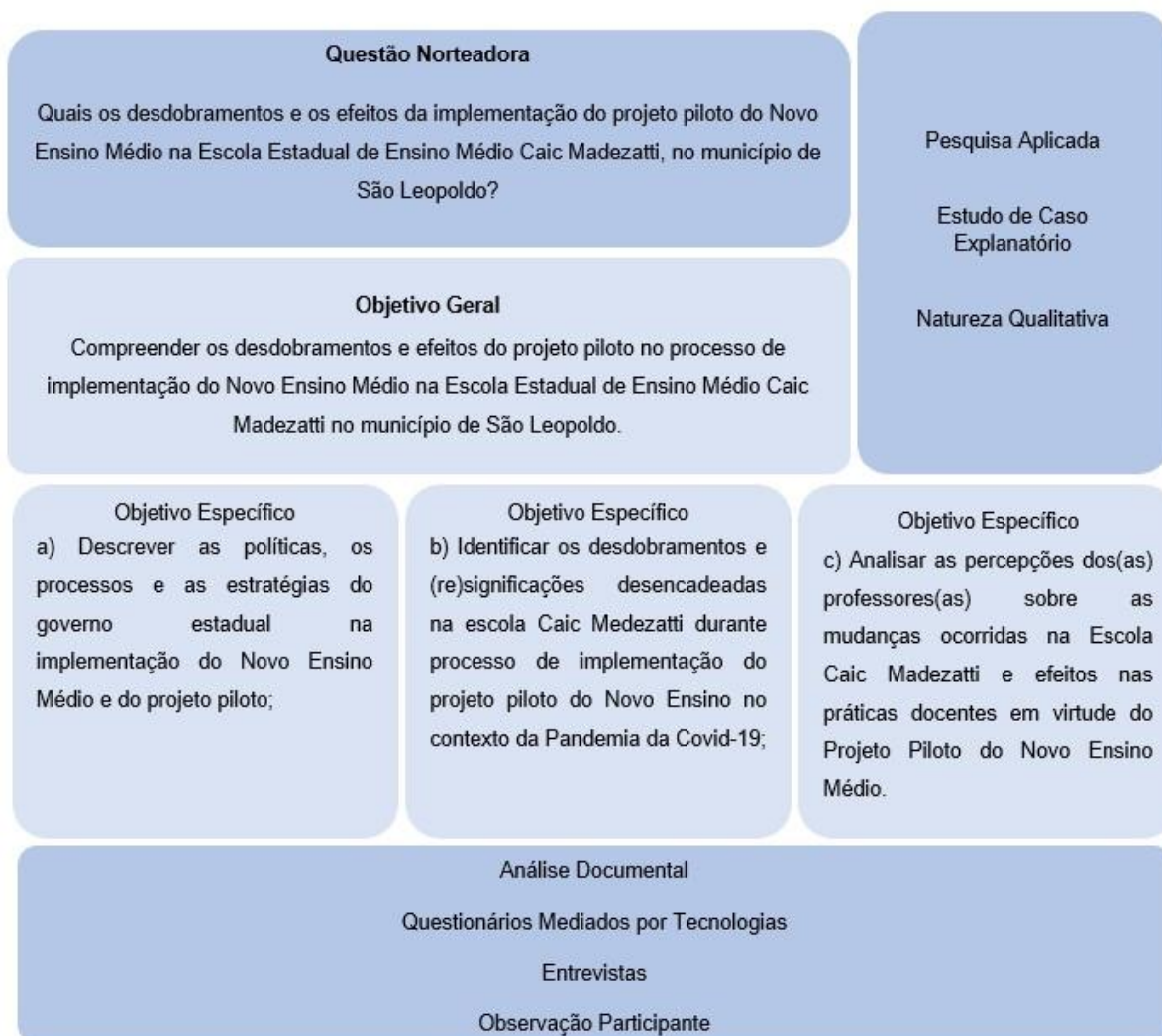
Essa metodologia de pesquisa faz parte de uma busca teórica e prática, com um significado especial no campo das investigações sociais. Constitui-se em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias.

Sendo assim, este estudo de caso propõe-se a compreender os desdobramentos e efeitos do projeto piloto no processo de implementação do Novo Ensino Médio na Escola Estadual de Ensino Médio Caic Madezatti no município de São Leopoldo. Para atingir este objetivo, um caminho que contempla variados métodos foi traçado.

## **2.5 Síntese Metodológica**

Classificar a pesquisa em relação aos procedimentos metodológicos, definir métodos de produção e análise de dados, bem como objetivos gerais e específicos são diretrizes presentes nesta dissertação a fim de responder à questão norteadora. Abaixo, na Figura 1, uma síntese desse caminho traçado.

Figura 1 – Síntese Metodológica



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

### 3 PROJETO PILOTO: EXPECTATIVAS X REALIDADES

As rodas da máquina têm de girar constantemente, mas não podem fazê-lo se não houver quem cuide delas. É preciso que haja homens para cuidar delas, homens tão constantes como as rodas nos seus eixos, homens são de espírito, obedientes satisfeitos em sua estabilidade (HUXLEY, Aldous, 2014, p. 64).

As políticas educacionais no Brasil, especialmente para o ensino médio, passaram por reformas sistemáticas ao longo das décadas. O *Novo Ensino Médio*, a partir de 2020 para escolas que anteciparam sua implementação através de projeto piloto liderado pela Secretaria Estadual de Educação/RS – SEDUC/RS, e a partir de 2022 para todas as escolas, trouxe mudanças significativas na estrutura curricular, bem como nos fundamentos que norteiam essa última etapa da educação básica. Contudo, o Estado do Rio Grande do Sul possui a característica de alternar a política educacional a cada troca de governo, de quatro em quatro anos. Essas constantes alterações não favorecem a implementação de uma política governamental eficiente e duradoura.

Acompanhar o processo de implementação dessas políticas, especialmente do Novo Ensino Médio, é fundamental para a compreensão dos desdobramentos dessas ações no futuro próximo e suas interferências na sociedade.

Não há como negar que as políticas definidas pelo Estado implicam diretamente no dia a dia das escolas; e essas instituições costumam ser marcos nas comunidades em que estão inseridas. Principalmente em tempos de reformulação das políticas educacionais, é relevante para essas comunidades que as políticas públicas possam ser descritas e analisadas.

Na sociedade atual, com forte influência neoliberal, as necessidades de mercado tendem a determinar o objetivo de o quê ensinar e, conseqüentemente, do papel da escola. A reforma do ensino médio claramente determina um currículo esvaziado e o preenche com o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para atender as demandas mercadológicas.

Em 2020, a pandemia provocada pela Covid-19 impôs o isolamento social, alterando totalmente as o que conhecemos por escola.

O objetivo deste capítulo é caracterizar o campo empírico e identificar os desdobramentos e (re)significações desencadeadas na escola Caic Madezatti

durante processo de implementação do projeto piloto do Novo Ensino, no contexto da Pandemia da Covid-19. Além disso, também é objetivo deste capítulo descrever as políticas, os processos e as estratégias do governo estadual na implementação do Novo Ensino Médio e do projeto piloto.

### 3.1 Políticas Educacionais: Um Breve Histórico

A educação no Brasil passou por muitas transformações. Analisando apenas o último século, podemos perceber as disputas e políticas educacionais pensadas para atender novas e emergenciais demandas de um país em desenvolvimento. Em alguns casos, avanços no sentido de ampliar o acesso e a qualidade podem ser observados. Em outros casos, é visível o retrocesso.

A efetivação do direito à educação no Brasil foi, e continua sendo, um processo lento, tardio e perpassados por descontinuidades e postergações. Somente na segunda metade do século XX, o Brasil caminha na direção de estabelecer um sistema público e universal de educação primária, o que não efetivou se de modo completo correndo para o comprometimento da vitalidade do regime democrático (SANTANA; MOLL, 2020, p. 93).

Para compreendermos este fenômeno, propõe-se aqui recorrer a um breve histórico das políticas educacionais, às legislações e seus principais efeitos.

Em 1931, a Reforma Francisco Campos, Decreto n. 19.890/31, dispunha sobre a organização do ensino secundário e determinava que o esse fosse composto por cinco anos do ciclo fundamental e dois anos de curso complementar, obrigatórios para matrícula em curso superior. Segundo Aranha (1996, p. 200), “[...] com isso pretendia-se evitar que o ensino secundário permanecesse meramente propedêutico, descuidando-se da formação geral do aluno”.

Na década seguinte, diversos decretos-leis foram instituídos sob a gestão do então ministro Gustavo Capanema (1934-1945), durante os últimos anos da era do presidente Getúlio Vargas (1930-1945). Em 1942, o Decreto-Lei n. 4244/42, determinava que,

Art. 2º. O ensino secundário será ministrado em dois ciclos. O primeiro compreenderá um só curso: o curso ginasial. O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico.

Art. 3º. O curso ginasial, que terá a duração de quatro anos, destinar-se-á a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário.

Art. 4º. O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso

ginasial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências (BRASIL, 1942).

Segundo Aranha (1996, p. 202), “[...] as escolas oficiais eram as favoritas da classe média e exames e provas de admissão tornavam o ensino mais seletivo”. Essas características tornaram o ensino secundário ainda mais elitista, não integrando os jovens de baixa renda. Nesse contexto, também em 1942, cria-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), com objetivo de formar mão-de-obra para atender a demanda da industrialização nacional.

Passados quase vinte anos, a Lei n. 4024/61 foi promulgada fixando as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Como as discussões acerca do conteúdo do documento iniciaram em 1948, a demora fez com que a lei já fosse publicada apresentando defasagens. Aranha (1996, p. 204) destaca que, “[...] a lei apresentava inúmeras desvantagens em relação à reforma anterior, como a destinação de recursos públicos às escolas privadas e a falta de atenção com o ensino técnico”. Mesmo assim, avanços podem ser citados, como a possível mobilidade entre cursos e adoção de um ensino menos enciclopédico, com a redução do número de disciplinas.

Durante a Ditadura Civil-Militar, o ensino de 1º e 2º grau foi instituído no Brasil, através da Lei n. 5.692/71. A nova lei excluiu os exames de admissão, juntou duas etapas: o primário e o ginasial, criou a escola secundária técnica unindo o ensino secundário e o ensino técnico, excluiu a disciplina de Filosofia do currículo e implementou Educação Moral e Cívica, instituiu o supletivo destinado para quem não havia concluído os estudos, entre outras determinações.

Após a Constituição de 1988, com a redemocratização após os anos de ditadura civil-militar, nasce a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), reafirmando o direito à educação. A Lei n. 9.394/96 compreende toda a educação nacional, da pré-escola ao ensino superior, passando pela educação especial, indígena, educação a distância, de jovens e adultos e técnica. Também faz parte do texto o financiamento público educacional e a obrigação do estado em ofertar escola pública e de qualidade. O antigo 1º grau passa a ser chamado de Ensino Fundamental e o 2º grau é o que conhecemos, hoje, por Ensino Médio.



Em 2017, com o discurso de modernização do currículo tornando-o mais atrativo aos jovens, o governo federal, sob a gestão do Presidente Michel Temer, estabeleceu novas diretrizes e bases para a educação no Brasil através da Lei n. 13.415/2017, especialmente para o ensino médio, então chamado de Novo Ensino Médio. Tal fato, combinado com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevê significativas mudanças para a educação básica, no formato piloto a partir de 2021 e para todas as escolas em 2022. Conforme o Art. 24 da Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a carga horária mínima deverá ser ampliada para mil horas anuais, no ensino médio. Além da reestruturação de tempo, a Lei prevê novos componentes curriculares diversificados e a Base Curricular Comum que engloba os componentes tradicionais como Matemática, Língua Portuguesa e Estrangeira, Biologia, História, entre outras.

Se em pouco mais de oitenta anos, o Brasil passou por várias legislações educacionais, o Estado do Rio Grande do Sul conseguiu em dezesseis anos determinar quatro políticas educacionais diferentes. A cada alternância no comando do governo estadual, também ocorreu a mudança da política educacional. Esse processo provocou descontinuidade pedagógica, tornando, inclusive, difícil de mensurar e destacar os benefícios ou malefícios provocados por tais políticas isoladamente. Santanna e Moll (2020) analisaram as propostas de gestão pública estadual a partir da obrigatoriedade do ensino médio com a aprovação da Emenda Constitucional n. 59/2009. Santanna e Moll (2020, p.92) declaram que, “[...] não há política de estado, mas programas de governo, que se renovam a cada quatro anos, resultando em descontinuidades administrativas, pedagógicas e curriculares”.

Segundo Santana e Moll (2020, p. 95), “[...] o governo Yeda Crussius (PSDB, 2007-2010) apresentou como política educacional o Programa Boa Escola para Todos que tinha como objetivo aumentar o número de matrículas, diminuir a evasão e implementar um referencial curricular a ser adotado em todo estado”. Contudo, os docentes não se sentiram parte integrante no processo de construção do material de referência, denominado *Lições do Rio Grande*<sup>13</sup>. Isso, além do fato dos professores perderem autonomia pedagógica, gerou descontentamento entre os docentes.

---

<sup>13</sup> *Lições do Rio Grande* foi uma coleção de livros produzida e adotada pelo governo do Rio Grande do Sul na gestão da Governadora Yeda Crussius (PSDB, 2007-2010). O material era composto de livro do professor e livro do aluno e determinava as habilidades, competências cognitivas e conteúdos mínimos que deveriam ser trabalhados em sala de aula. Junto à adoção dos livros, a formação continuada dos docentes foi outra ação desenvolvida à época.

Na gestão seguinte, sob o comando do governador Tarso Genro (PT, 2011-2014), os professores ganharam autonomia no seu fazer pedagógico a partir da adoção do ensino politécnico, implementando a pesquisa de iniciação científica desenvolvida em seminários integrados.

Observa-se uma mudança de paradigma considerável, uma vez que o educador sai de um processo no qual teria autonomia metodológica, mas não acerca da seleção dos conteúdos a serem trabalhados, conforme reestruturação curricular do governo anterior, e passa a ter papel significativo nas novas formas de seleção e organização dos conhecimentos de modo a superar a lógica disciplinar e a superposição de conteúdos gerais e específicos (SANTANNA; MOLL, 2020, p. 102).

A proposta, que tinha como premissa a formação humana integral, foi amplamente debatida em uma assembleia denominada Conferência Estadual do Ensino Médio, iniciando o debate nas escolas, passando pelos níveis municipais e regionais, até chegar ao nível estadual. Este processo contou com vários atores sociais e teve forte presença das universidades. A avaliação também sofreu mudança significativa. A nota numérica foi substituída pelo conceito e sua atribuição não era mais individualizada em cada componente curricular, mas resultado da integração dos componentes que compõem cada uma das quatro áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas).

Este processo, chamado de avaliação emancipatória, segundo Souza (2016, p. 38), tinha como objetivo, “[...] que o novo fazer pedagógico se caracterizasse, também, pelo abandono da prática de avaliação como instrumento autoritário do exercício do poder como função de controle, na explicitação da classificação e da seleção”. Além disso, a carga horária aumentou de oitocentas para mil horas em cada ano. Mesmo assim, a proposta encontrou resistência entre os docentes.

Durante o governo de José Ivo Sartori (MDB, 2014-2018) percebeu-se a desconfiguração total da proposta anterior, retomando a expressão de resultados a partir de nota numérica, excluindo da matriz curricular o componente de seminário integrado e conseqüentemente a iniciação científica.

Para concretização da reconstrução curricular aponta-se o planejamento coletivo na escola, reunindo os professores das diferentes áreas para articularem possibilidades de aprendizagens integradas como possibilidade de um trabalho interdisciplinar, contextualizado e investigativo para a formação de educandos críticos, para uma sociedade equânime. Apesar da

relação desta perspectiva com os seminários integrados implementados no governo anterior, este componente vai sendo silenciado no debate estadual, seja pelo desconhecimento da Seduc em relação à sua gênese e dinâmica, seja por protestos dos educadores que não estavam contentes ou pela necessidade, pouco republicana, de criar novas marcas ou novas práticas para que as anteriores sejam esquecidas (SANTANNA; MOLL, 2020, p. 104).

Outra ação destacada, da gestão de José Ivo Sartori (MDB, 2014-2018), foi a inclusão da quinta área do conhecimento, contemplando apenas o componente curricular de Ensino Religioso. Esta ação vai contra a regulamentação federal que não atribui frequência obrigatória para tal componente.

Em 2017, o governo federal propõe o Programa de Fomento à implantação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral e o governo estadual adere ao programa. Contudo, apenas doze escolas passam a oferecer ensino médio em turno integral. Santanna e Moll (2020) definem que,

Em meio a uma profunda crise, em função do parcelamento e congelamento salarial dos funcionários públicos do estado ao longo de todo este governo, a finalização do tempo de gestão não apontou horizontes significativos para o debate educacional e, especificamente, para o ensino médio (SANTANNA; MOLL, 2020, p. 106).

Desta forma, a gestão de José Ivo Sartori (MDB, 2014-2018) não implementa uma política educacional estadual consistente, apesar de ter desmontado a política da gestão anterior. Para Santanna e Moll (2020, p.106), “[...] o número de escolas de ensino médio integral que aderiram ao programa foi muito pequeno, não impõe o caráter universal necessário para qualidade em educação”. Definir Ensino Religioso como uma área do conhecimento, especialmente no contexto da laicidade do estado, não altera significativamente as estruturas das políticas educacionais para o estado. O governo de José Ivo Sartori deixou o legado de atraso e parcelamento de salários para a gestão seguinte.

Santanna e Moll (2020, p.106) lembram que o governo Eduardo Leite (PSDB, 2019-2022) iniciou com a mesma equipe da gestão anterior, dando continuidade nas tratativas para o Novo o Ensino Médio. Entre as ações previstas, estavam o trabalho interdisciplinar, já com a intenção de desenhar os itinerários formativos. Porém, passados seis meses, a equipe responsável é substituída por esta gestão.

O tensionamento entre SEDUC/RS e Conselho Estadual de Educação – CEEEd/RS também é descrito por Santanna e Moll (2020). O CEEEd/RS, através da

Resolução n. 349/2019, orientava que toda mudança na proposta curricular só deveria ser efetivada após manifestação do Conselho Estadual. Ignorando esta orientação, a SEDUC/RS publicou a Portaria n. 293/2019, que dispunha sobre a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino, e a Portaria n.312/2019, que regulamentava o registro da expressão dos resultados de avaliação de aprendizagem dos estudantes da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. O CEEEd/RS solicitou, sem êxito, que as portarias fossem revogadas e o diálogo com as escolas fosse reestabelecido. Santanna e Moll (2020, p. 109) afirmam que, “[...] com a manutenção das portarias o governo, além de descumprir decisão do conselho estadual, criou insegurança durante o processo”.

O breve histórico apresentado evidencia que as políticas educacionais passaram e, ainda, passam por processos de disputas. Esses processos podem apresentar características que não privilegiam a qualidade do ensino. Algumas vezes, a disputa pode acontecer para garantir que as escolas continuem voltadas para o atendimento de determinada classe socioeconômica e para garantir o repasse de recursos públicos para determinados grupos.

No Estado do Rio Grande do Sul, as disputas também podem ser observadas, porém em ritmo muito mais intenso, já que apenas os últimos quatro governos, que se sucederam, não deram continuidade às políticas implementadas pelos governos anteriores. Esse contexto é importante para compreendermos o processo de implementação do Novo Ensino Médio, especialmente nas escolas gaúchas.

A Escola Caic Madezatti é bem-conceituada na comunidade e muito procurada pelas famílias para matrícula de suas crianças e adolescentes. Um dos fatores que contribuem para esta avaliação positiva, pode ser o fato de que a escola possui condições estruturais e de pessoal muito satisfatórias em relação às demais do entorno. A instituição conta com ginásio poliesportivo, quadra para prática de esportes aberta, pátio, refeitório, laboratório de ciências, biblioteca e laboratório de informática. Cada uma das vinte e duas salas de aula está equipada com um aparelho condicionador de ar e um televisor *smart* com acesso à *internet*.

Segundo o portal do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>14</sup>, na Escola Caic Madezatti há nove alunos de inclusão matriculados. A escola também possui Sala de Recursos para atendimento desses alunos no contraturno. Contudo, não há professor auxiliar para acompanhamento diário em horário normal de aula. Também, segundo o portal, nenhum professor do quadro possui formação continuada em Educação Especial.

Ainda sobre a formação docente, 64,5% dos docentes atuam em componentes curriculares para os quais possuem licenciatura e 21,8% dos docentes atuam em componentes curriculares para os quais não são licenciados, porém esses docentes possuem licenciatura. Entre os que não possuem formação pedagógica, mas possuem graduação completa, o índice é de 8,6%. Professores sem curso superior completo correspondem a apenas 4,2% do total (IDEB).

De acordo com o portal IDEB, a escola não possui, para o terceiro ano do Ensino Médio, índice de desenvolvimento em 2019 publicado, pois o número de participantes no Saeb<sup>15</sup> foi insuficiente para que os resultados fossem divulgados (INEP, 2020). Contudo, analisando os dados dos anos finais do Ensino Fundamental, em duas edições, 2017 e 2019, a Escola Caic não atingiu a meta definida, de 4,9 e 5,2 respectivamente. A escola possui resultado de 4,7 e 4,4.

---

<sup>14</sup> Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino (INEP, 2018). Em seu site, vinculado ao Ministério da Educação, é possível realizar consultas sobre as escolas e suas estruturas.

<sup>15</sup> “O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais” (BRASIL, 2022).

Tabela 1 – Resultado IDEB da Escola Caic Madezatti – Anos Finais do Ensino Fundamental

Ano	Meta	IDEB da Escola Caic Madezatti
2005	-	2,8
2007	2,9	4,0
2009	3,2	3,6
2011	3,7	4,1
2013	4,2	4,9
2015	4,7	4,9
2017	4,9	4,7
2019	5,2	4,4

Fonte: Brasil (2022).

Conforme a Tabela 1, a escola apresentou crescimento nos índices de 2009 a 2015. A meta estabelecida pelo Ministério da Educação vinha sendo atingida desde 2007. Em 2017 e 2019, a escola não apenas ficou abaixo da meta, como também apresentou declínio nos índices, de 0,2 de 2017 em comparação com 2015 e 0,3 em 2019, comparando com 2017.

Contudo, o bom desempenho da escola, até meados dos anos 2010-2020, e a infraestrutura podem ter contribuído para que a SEDUC/RS definisse a Caic Madezatti como uma escola piloto da região, a partir de 2020, já que outras escolas, no município de São Leopoldo, também se encaixaram nos critérios de seleção. De acordo com art. 4º da Portaria n. 1023 de 04 de outubro de 2018, os critérios para escolha das escolas para do projeto piloto foram,

- I - mínimo de cem matrículas no ensino médio, de acordo com o Censo Escolar mais recente;
- II - alta vulnerabilidade socioeconômica em relação à respectiva rede de ensino, considerando indicador socioeconômico desagregado por escola "muito baixo", "baixo" e "médio baixo", ou outro critério de vulnerabilidade social, conforme disposto no documento orientador;
- III - escolas de ensino médio em que mais de cinquenta por cento dos estudantes tenham menos de dois mil e cem minutos de carga horária semanal, de acordo com o último Censo Escolar;
- IV - escolas de ensino médio em que o prédio escolar estará pronto até o final do segundo ano de inclusão no Programa;
- V - escolas que tenham capacidade de atingir o mínimo de cem estudantes matriculados no início do ano letivo;
- VI - escolas que estejam adimplentes para recebimento dos recursos via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE; e
- VII - não ser participante do Programa (BRASIL, 2018).

Como referido, a Escola Caic Madezatti possui infraestrutura adequada e em boas condições. A escola não enfrenta problemas de estrutura física comumente divulgados pela mídia, como janelas quebradas ou parte do prédio danificado, problemas de fornecimento de água ou luz, telhados desabando ou alagamentos.

Outro destaque da escola é a participação da comunidade externa. Como já citado, há bom relacionamento entre a Escola Caic Madezatti com a comunidade e com a Unisinos. As famílias residentes do bairro Feitoria possuem laços estreitos e participação ativa nas ações escolares. Essa é uma característica que vem desde sua fundação. Oliveira (2015, p. 73) destaca que,

A escola em sua linha organizacional de gestão que tem como marco fundante a participação de pais, estudantes, funcionários, alunos e comunidade em geral, uma vez que ela é uma Conquista coletiva da necessidade por vagas na década 1990.

Sendo uma Conquista da comunidade a mesma sempre se fez presente ao longo de sua trajetória quer auxiliando nas funções oficiais de gestam como conselho escolar, círculo de pais e mestres, associação de pais e mestre, clube de mães, quer nas não oficiais como colaboradores em eventos promovidos pela escola.

Além de eventos tradicionais, como aniversário da escola, festa de São João e outras celebrações, a Escola Caic Madezatti desenvolve projetos e ações extracurriculares: horta escolar, projetos de conscientização ambiental, banda marcial, solidariedade e jogos esportivos. Essas ações já foram destacadas como elemento de qualidade em pesquisas realizadas na escola.

Na verdade, a escola de qualidade social é aquela que efetivamente está atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circulam o modo de viver e as experiências das famílias e dos estudantes em relação à educação. Nessa perspectiva os projetos desenvolvidos na Caic Madezatti parecem suprir uma carência que existia na comunidade tanto no desenvolvimento intelectual do aluno, mas principalmente no desenvolvimento social do educando (OLIVEIRA, 2015, p. 80).

A banda marcial conta com forte envolvimento de toda comunidade, especialmente de pais e mães que coordenam as atividades. Os alunos que compõem o projeto da banda ensaiam uma vez por semana e são conduzidos por um músico aposentado da banda marcial da Brigada Militar/RS. É comum a participação do grupo nos desfiles cívicos da cidade e região, bem como em competições de bandas.

A horta é um projeto desenvolvido por um professor coordenador e conta com a participação dos alunos. As hortaliças colhidas são utilizadas na merenda da própria escola. Parte da produção é vendida, também na escola, para professores, funcionários e familiares. O dinheiro arrecadado com a venda dos produtos é utilizado para compra de sementes que irão garantir a próxima colheita. Como é de praxe, a comunidade também auxilia neste projeto, com doação de sementes e empréstimo de maquinário para limpeza do terreno e plantio.

A solidariedade é marcante nas ações extracurriculares. Uma vez por semana, um grupo formado por professores, funcionários, alunos e mães se reúnem para produzir pães e bolachas. Os alimentos produzidos, a partir de doação de insumos da comunidade, são doados para um lar de idosos localizado no bairro Feitoria. Além desta atividade semanal, os idosos, residentes do lar, visitam a escola uma vez por ano, em evento denominado Dia da Solidariedade. Normalmente em uma manhã de sábado, no segundo semestre do ano, os vovôs e vovós são recebidos na escola com um café da manhã para participar de atividades recreativas como dança, roda de música, jogo de cartas, manicure, maquiagem, entre outros. Esta atividade é muito esperada pelos idosos. Infelizmente, durante os anos de 2020 e 2021, não foi possível realizá-la em função do isolamento social causado pela pandemia de COVID-19.

Todas essas atividades podem ter contribuído para a escolha da escola para participar do projeto piloto do Novo Ensino Médio. Outro item exigido pela Portaria n. 1023 que a Escola Caic Madezatti atende plenamente é o ajuste financeiro, uma vez que a escola encerra o ano com as contas fiscais sem pendências ou débitos.

Ao todo, dez escolas que pertencem à 2ª Coordenadoria Regional de Educação participaram do projeto piloto. Além de São Leopoldo, também foram convidados, com uma escola representante cada, os municípios de Novo Hamburgo, Campo Bom, Sapiranga, Morro Reuter, Montenegro, Nova Hartz, Parobé, São Sebastião do Caí e Sapiranga.

### **3.2 Projeto Piloto: as Expectativas**

No segundo semestre de 2018, durante a gestão do governador José Ivo Sartori (MDB, 2014-2018), a Secretaria Estadual de Educação, em reunião com diretores, informou à direção da escola que a instituição passaria a fazer parte de



um projeto piloto com o objetivo de antecipar a adoção de medidas, visando a implementação do Novo Ensino Médio. O Termo de Compromisso foi assinado pela escola em 21 de novembro de 2018 e nele o representante da escola, juntamente com seus segmentos e Conselho Escolar,

[...] formaliza o compromisso com o Programa de Fomento à Implementação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, comprometendo-se a cumprir as Diretrizes, Parâmetros, e Critérios, segundo as Portarias Ministeriais n. 727/2017, n. 1.023/2018 e n. 1.024/2018, Resolução n. 16, de 07 de dezembro de 2017 e Decreto Estadual n. 53.913/2018 (RIO GRANDE DO SUL, 2018).

Toda legislação citada no Termo de Compromisso trata do financiamento, diretrizes e parâmetros para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI).

Ainda em 2018, em reunião conduzida pela 2ª CRE e com a presença dos diretores, a escola foi orientada a reunir as famílias dos alunos de 8º e 9º anos, público que de imediato vivenciaria os impactos do projeto piloto. A principal alteração, anunciada naquele momento, foi a adoção do turno integral, manhã e tarde, e a oferta de cinco refeições diárias aos alunos. Como indicado pelos representantes do governo estadual, a Escola Caic Madezatti convidou os responsáveis pelos alunos matriculados no 8º e 9º ano em 2018, para uma reunião no auditório da escola. As famílias receberam bem a proposta, apesar de alguns pais e mães demonstrarem preocupação com a impossibilidade de o aluno dar continuidade a outras atividades no turno da tarde.

A Escola Caic Madezatti possui um número significativo de alunos trabalhadores. Outra realidade frequente é a de alunos que fazem curso técnico no contraturno, alguns inclusive com bolsas de auxílio para os estudos. Contudo, no início de 2019, com a troca do comando estadual e posse do governador Eduardo Leite (PSDB, 2019-2022), em reunião de diretores, a escola foi informada, pelos gestores da 2ª CRE, de que o turno integral não mais aconteceria. Assim, o turno integral, anunciado para as famílias, nunca aconteceu durante o projeto piloto na Escola Caic Madezatti.

Dando continuidade na preparação da escola para a implementação da nova política, uma série de reuniões promovidas pela 2ª CRE, com a participação de representantes das dez escolas piloto, aconteceram durante do ano de 2019. Esses

encontros já possuíam agenda fixa, a última sexta-feira de cada mês, e aconteciam no auditório da Escola Estadual Visconde de São Leopoldo, localizada no centro do município de São Leopoldo. A 2ª CRE optou por este local por ser de fácil acesso para todas as dez escolas que participam do projeto piloto. A condução das reuniões sempre ficou à cargo da 2ª CRE e, para cada reunião mensal, havia uma pauta pré-definida. Representando a Escola Caic Madezatti, participávamos eu e outra colega, enquanto coordenadoras pedagógicas, e a diretora da época. Essa experiência permitiu o acompanhamento muito próximo das informações e preparação para implementação do projeto piloto.

Nesses encontros foram apresentadas a BNCC e a Lei n. 13.415/2017. Também era o momento de as escolas fazerem seus relatos das ações e compartilhar experiências. Foi positivo poder escutar a realidade de outras escolas.

Mas essa partilha de experiências, por vezes, causava estranheza, uma vez que os modelos apresentados eram muito diferentes da realidade da maioria das escolas. Como exemplo, cita-se uma escola localizada no município de Campo Bom/RS. Entre as escolas presentes, comentava-se a discrepância entre as expectativas e a realidade das escolas. Nos exemplos, o caso apresentado era de uma escola de turno integral, com pouco mais de trezentos e cinquenta matrículas. A realidade da Escola Caic, especificamente, assim também como de outras, é de mais de mil matrículas e de atendimento ao estudante trabalhador. Lembro que saíamos ainda mais confusos e angustiados de algumas reuniões (OP1).

Outro modelo educacional, trazido pela 2ª CRE, como exemplo, durante as reuniões, foi o sistema de educação do estado do Ceará. Porém, o turno integral já não estava mais nos planos do governo gaúcho. Dessa forma, o modelo cearense já não serviria como melhor exemplo, uma vez que no Rio Grande do Sul as escolas continuariam com turno único. Analisando a proposta daquele estado, podemos perceber algumas similaridades com a proposta inicial para o Novo Ensino Médio gaúcho.

O Governo do Ceará, por meio da Secretaria da Educação (Seduc), iniciou, em 2016, a implantação do Ensino Médio em tempo integral nas escolas estaduais. [...]

Cada escola de tempo integral oferta uma jornada de nove horas, garantindo três refeições diárias. O currículo é composto por 30 horas semanais de disciplinas da base comum a todos estudantes e 15 horas na parte flexível, sendo que 10 são escolhidas pelos alunos.

Este modelo de ensino aumenta o tempo escolar e amplia as oportunidades de aprendizagem que favorecem o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, além do protagonismo estudantil por meio de escolhas de componentes curriculares eletivos (CEARÁ, 2017).

O turno integral, as três refeições diárias e o currículo, composto por uma determinada carga horária flexível, eram características para o projeto piloto do Novo Ensino Médio inicialmente. Contudo, na passagem de 2018 para 2019, com a alternância do governo, mudaram também as orientações.

O novo componente curricular, chamado Projeto de Vida, também foi pauta constante nesses encontros, além da pauta burocrática de atualização do sistema para receber a nova matriz curricular e para adequar os registros financeiros. No segundo semestre de 2019, os encontros começaram a acontecer de forma bimestral. Esta definição, por parte da 2ª CRE, atendia a um pedido das escolas, já que era grande o volume de trabalho envolvendo ações preparatórias para o Novo Ensino Médio.

Dentre as incumbências da escola estavam relatórios mensais elaborados pela coordenação pedagógica e enviados por e-mail para a 2ª CRE relatando as ações tomadas pela escola para receber o projeto piloto em 2020. Esses relatórios foram solicitados às escolas dentro da Proposta de Flexibilização Curricular (PFC), definidas na Portaria n. 1.024 de 04 de outubro de 2018 (OP2).

A portaria define as obrigações dos envolvidos: Ministério da Educação, Secretarias Estaduais de Educação e Escolas.

Art. 6º As escolas apoiadas que recebam recursos por meio do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio deverão elaborar Proposta de Flexibilização Curricular - PFC, cujas ações contribuam para a implementação do Novo Ensino Médio, que contemple:

I - formação continuada para os professores;

II - proposta de atividade curricular que apoie o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes;

III - proposta de atividade(s) curricular(es) com foco no desenvolvimento de competências socioemocionais, sob a ótica do protagonismo juvenil;

IV - identificação dos interesses dos estudantes para a oferta de itinerários formativos, conforme documento orientador;

V - definição das ações de flexibilização curricular, em 2019, que mobilizem conhecimentos de 2 (duas) ou mais áreas do conhecimento ou formação técnica profissional a seguir, com o intuito de construir as condições da oferta de itinerários formativos em 2020:

a) Linguagens e suas tecnologias;

b) Matemática e suas tecnologias;

c) Ciências da natureza e suas tecnologias;

d) Ciências humanas e sociais aplicadas; e

e) Formação técnica e profissional.

VI - plano para a utilização dos recursos no desenvolvimento da PFC;  
VII - plano para o monitoramento e a avaliação dos resultados da PFC e indicação do responsável local pela coordenação e documentação das ações da PFC, incluindo a construção de nova matriz curricular e reelaboração do projeto pedagógico para sua implementação até 2020 (BRASIL, 2018).

Em 2019, apresentando o projeto piloto e o debate sobre a PFC, na formação docente que acontece tradicionalmente uma semana antes do início do ano letivo, a coordenação Pedagógica da Escola Caic Madezatti propôs aos professores duas linhas de ação: trabalhar a partir da iniciação científica e de projeto de incentivo à leitura. A proposta foi bem aceita pelos docentes e de forma coletiva os detalhes foram sendo definidos ao longo da semana de formação docente daquele ano. O grupo de docentes, após debate, definiu que cada série/turma de alunos teria um professor de referência que seria o orientador dos projetos desenvolvidos pelos grupos daquela turma. Ao longo do ano, os alunos deram andamento em seus projetos com o auxílio do professor orientador da turma. Os estudantes cumpriram exigências como: apresentação de caderno de campo, escrita de projeto de pesquisa, aplicação de questionários ou entrevistas e elaboração de banner publicizando o resultado da pesquisa. No mês de novembro de 2019, uma mostra de iniciação científica foi realizada e os alunos apresentaram seus trabalhos. Ao todo, mais de 130 trabalhos foram inscritos e apresentados nos três turnos (OP3).

O projeto de incentivo à leitura passou pelo processo de planejamento e orçamento em 2019. Além disso, nas aulas da disciplina de Arte, três carcaças de geladeira foram customizadas para servir de local de armazenamento para uma biblioteca descentralizada. Também, em 2019, os professores de Língua Portuguesa levaram os alunos, semanalmente, para um período de visita à biblioteca, já incentivando o hábito da leitura. Em 2020, estava prevista a compra de almofadas, tapetes e livros para montar três locais específicos para leitura, espalhados pela escola. O objetivo desse projeto era oportunizar a leitura em vários momentos, durante a permanência dos alunos na escola, sem a burocracia exigida em visitas às bibliotecas. Porém, com o início da pandemia e o cancelamento das aulas presenciais este projeto não foi finalizado. Das ações citadas aqui, apenas a customização das geladeiras e a visita semanal à biblioteca foram realizadas.

Em julho de 2019, respondendo ao Memorando Circular n. 141, a Escola Caic Madezatti finalizou sua PFC detalhando as ações realizadas até o momento (projeto

de incentivo à leitura e iniciação científica), orçamento detalhado para execução orçamentária no valor de R\$ 116.390,00, recursos esses previstos para a escola adequar as instalações para o Novo Ensino Médio a partir de 2020. Outro item incluído na PFC foi o resultado da escuta dos estudantes e de toda comunidade escolar (OP4).

A escuta foi um processo indicado pelo CEEed/RS, a partir da Resolução n. 349/2019, em que a escola deveria ouvir a comunidade escolar sobre a reforma do ensino médio. Assim, a 2ª CRE incluiu este item como obrigatório a constar na PFC.

Art. 4º O conselho estadual de educação orienta as mantenedoras e suas unidades escolares, do sistema estadual de ensino do Rio Grande do Sul, a realizar escuta junto à comunidade escolar, acerca das suas realidades regionais, a fim de diagnosticar seus interesses e necessidades, especialmente nos aspectos que impactam as culturas juvenis, possibilitando a organização de um plano curricular, no qual constem atividades experimentais para implementação do novo ensino médio e seus respectivos itinerários formativos (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2019).

A própria 2ª CRE organizou e coordenou uma escuta com alunos, professores e familiares, disponibilizando um link, no site da SEDUC/RS, em que cada segmento pudesse emitir opinião e anseios sobre o Novo Ensino Médio. À escola coube a divulgação e incentivo, especialmente às famílias, em participar. A Escola Caic Madezatti não teve acesso ao resultado dessa consulta individualmente, apresentando os dados da escola. O acesso foi apenas ao relatório final publicado posteriormente (OP5).

O Relatório de Escuta realizada pela SEDUC/RS, com data de outubro de 2019, não traz dados individualizados por escola ou por município. O recorte é dado conforme a região de abrangência de cada Coordenadoria Estadual de Educação. A 2ª CRE, Coordenadoria responsável pelas escolas estaduais no município de São Leopoldo, declara que 14,7% dos alunos matriculados nas escolas participantes do projeto piloto responderam à pesquisa. Não há o número de famílias e professores participantes.

Os resultados apresentados são extremamente suscintos, reservando apenas duas páginas para os relatos da 2ª CRE (páginas 12 e 13). Não utilizam gráficos ou outro instrumento comparativo de respostas. Há apenas uma lista de pontos positivos elencada, não especificando o percentual de respondentes que indicaram o resultado apresentado. Abaixo, alguns pontos destacados no relatório.

- Conforme as respostas obtidas, para que o jovem da escola pública possa realizar seus sonhos, ele espera que o Novo Ensino Médio ofereça cursos profissionalizantes rápidos e foco em preparação para Enem/Vestibular. Porém, os estudantes não esquecem a formação integral do sujeito. [...]
- A maioria dos estudantes vê a escola como uma porta de entrada para a faculdade, para adquirir mais conhecimentos e para ter um bom emprego. [...]
- Questionados sobre as iniciativas que gostariam de ter na escola, os estudantes apontam a possibilidade de sugerir as disciplinas que irão estudar e, a realização de atividades culturais, assim como atividades de integração e esportiva. Nesse sentido, o novo ensino médio poderá ir ao encontro dos anseios dos estudantes, possibilitando a escolha por itinerários formativos. [...]
- As áreas do conhecimento que os alunos pretendem aprofundar no ensino médio mostram um equilíbrio entre elas e, chama a atenção o fato de manifestarem interesse na realização de formação técnica e profissional durante o ensino Médio. [...]
- Questionados onde gostariam de fazer a formação técnica, a grande maioria respondeu que na própria escola, e de preferência no contra turno ou à noite (RIO GRANDE DO SUL, 2019)

Percebe-se, entre os itens destacados no relatório, o forte desejo dos estudantes pela formação técnica e pela preparação para o Vestibular/ENEM. Outro destaque é a vontade dos jovens de sugerir disciplinas (componentes curriculares) que irão estudar. Contudo, o Novo Ensino Médio não permite esta indicação, uma vez que é possível apenas escolher uma lista pré-definida de componentes curriculares, dentre os ofertados em cada escola. Além disso, ainda não se sabe quantos itinerários diversificados cada escola irá ofertar. A Escola Caic Madezatti possui apenas dois itinerários definidos para o projeto piloto.

Dois temas indicados são destacados pelos jovens ouvidos pela SEDUC/RS: atividades culturais e esportivas. Contudo, essas são áreas que perdem espaço no novo currículo e são extintas em algumas séries do Novo.

Conforme indicado pelo CEEed e previsto na PFC, a Coordenação Pedagógica da Escola Caic Madezatti também organizou a escuta de dois segmentos distintos: professores e alunos a partir do 7º ano matriculados na Escola Caic Madezatti e na Escola Municipal de Ensino Fundamental Olímpio Viana Albrecht, localizada ao lado da Escola Caic Madezatti e da qual é a origem de número significativo de alunos que saem da rede municipal para cursar o ensino médio na Escola Caic Madezatti.

A escuta dos docentes deu-se no formato de roda de conversa, no auditório da Escola Caic Madezatti, durante o Dia D, que aconteceu em 17 de junho de 2019. O governo federal instituiu, em todo território nacional, para as redes municipais, estaduais e federais o Dia D. Ao longo de 2019, quatro edições do Dia D

aconteceram. Nesses dias pré-definidos, pelo governo federal, as aulas foram canceladas e este momento foi reservado no calendário para que professores e gestores pudessem debater e conhecer a nova BNCC e o Novo Ensino Médio. A equipe pedagógica apresentou aos docentes da Escola Caic Madezatti as informações sobre o Novo Ensino Médio e os professores falaram livremente sobre suas opiniões em relação à reforma do ensino médio (OP6). O resultado dessa conversa foi descrito na Proposta de Flexibilização Curricular da Escola Caic Madezatti.

Conforme a PFC (2019), três questões principais preocupavam os docentes:

- a redução dos componentes da base curricular;
- a disparidade de ensino entre as diferentes redes de ensino, colocando o aluno da escola pública em desvantagem;
- a preocupação com a empregabilidade e condições de trabalho.

Os docentes registraram insatisfação com uma reforma tão ampla que não prevê a valorização do professor enquanto profissional qualificado e habilitado para colocar em prática um projeto de tal importância. Os docentes estão com os salários congelados há 4 anos, nunca receberam o piso nacional da educação, não recebem as devidas promoções e mesmo assim, uma reforma tão profunda não prevê solução para estes problemas que afetam diretamente a vida do profissional docente e consequentemente o dia a dia das escolas (PFC ESCOLA CAIC MADEZATTI, 2019).

No trecho destacado, fica evidente que os docentes compreendem o seu papel na condução de uma política a nível nacional e que os gestores esperam colaboração e comprometimento desses profissionais. Contudo, os professores não percebem valorização de sua profissão. Destaca-se, ainda, que estas falas são de 2019, quando a categoria passava por atraso sistemático no recebimento dos salários e já estava com os vencimentos congelados desde 2014.

Apesar do sentimento de falta de valorização profissional, a equipe demonstrou preocupação com o processo pedagógico. A adoção da iniciação científica, pela Escola Caic Madezatti, como ação de flexibilização curricular, foi elogiada pelos docentes, segundo a PFC de 2019.

A escuta com os estudantes foi diferente da escuta com os docentes. Um *Google Formulário* foi elaborado para que os alunos a partir do 7º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio respondessem. Estudantes de duas escolas participaram desse processo de escuta, da Escola Caic Madezatti e da

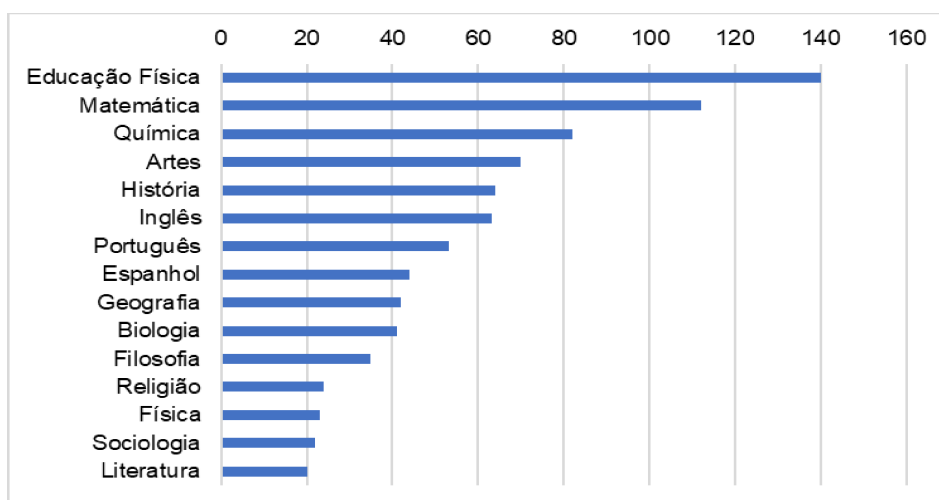
Escola Municipal Olímpio Viana Albrecht. Para isso, grupos de até cem alunos eram convidados, em horário de aula, para uma conversa no auditório da Escola Caic. Esse momento foi organizado e conduzido pela Coordenação Pedagógica da Escola Caic Madezatti.

Nesses encontros, o Novo Ensino Médio era apresentado para os alunos, a partir das informações contidas no Portal da SEDUC/RS. Os alunos também aproveitaram para tirar suas dúvidas. Após este primeiro momento de explanação, os estudantes foram convidados a responder um *Google Formulário* elaborado e divulgado para os presentes pela Equipe Pedagógica da Escola Caic Madezatti. Os alunos que possuíam celular, com acesso à internet, responderam de seus próprios aparelhos. O laboratório de informática também ficou à disposição dos estudantes para o preenchimento do formulário. Este trabalho aconteceu durante uma semana, com uma média de noventa e três alunos para cada um dos dez encontros realizados nos turnos manhã e tarde. Ao todo, novecentos e trinta alunos participaram dos encontros e foram convidados a preencher o *Google Formulário*. Porém, apenas duzentos e cinquenta e quatro estudantes responderam.

As perguntas iniciais eram de identificação de escola e série. Em seguida, os estudantes foram convidados a responder sobre suas preferências.

Gráfico 3 – Qual seu Componente Curricular (Disciplina) Favorito?





Fonte: PFC Escola Caic Madezatti (2019).

De acordo com a escuta dos alunos, mais da metade (55,1%) declara que Educação Física está entre suas disciplinas favoritas, seguida de Matemática (44,1%), Química (32,3%) e História (25,2%), Arte (27,6%). Esta preferência não foi considerada na elaboração curricular, pois quatro das cinco disciplinas mais votadas tiveram redução na carga horária segundo a matriz para projeto piloto do Ensino Médio.

Os alunos foram questionados sobre a forma que eles acreditam que aprendem melhor.

Gráfico 4 – Escuta dos Alunos – Melhor formato de aula para aprendizagem

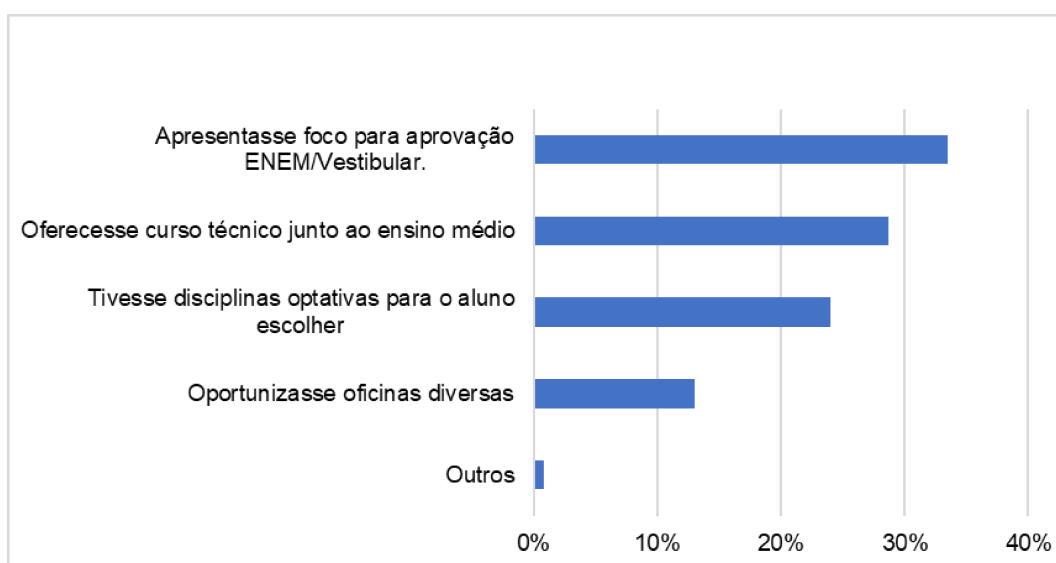


Fonte: PFC Escola Caic Madezatti (2019).

Destaca-se, no Gráfico 4, a preferência dos estudantes pela aula expositiva dialogada (56,3%), aquela em que o professor apresenta o conteúdo a ser estudados, mas que o aluno pode participar ativamente e o debate é promovido. Em segundo lugar, foram apontadas as aulas que utilizam recursos tecnológicos como TV, internet e notebooks (43,7%), seguidas das aulas teóricas expositivas (37,8%) das de aulas que propõe trabalhos em grupo (37,8%). Em penúltimo lugar aparecem as aulas práticas (26%), atrás apenas de estudar sozinho (24,8%). Contudo, durante o projeto piloto na Escola Caic Madezatti (2020 e 2021), assim como nas escolas de todo país, os alunos estudaram sozinhos a maior parte do tempo (última opção destacada pelos alunos) em função do isolamento provocado pela pandemia. A expressão dos resultados do Gráfico 4 ultrapassam o limite de 100% uma vez que os alunos puderam assinalar mais de uma opção.

No Gráfico 5, os alunos indicaram as suas expectativas sobre o Novo Ensino Médio.

Gráfico 5 – Escuta dos Alunos – Expectativa em relação ao Novo Ensino Médio



Fonte: PFC Escola Caic Madezatti (2019).

A expectativa em relação ao Novo Ensino Médio, dos estudantes participantes da Escuta realizada pela Escola Caic Madezatti, é que esta etapa da educação básica focasse nos conteúdos para preparação para o vestibular e ENEM (33,5%). Em seguida, aparece a expectativa de oferta de um curso técnico (28,7%). Somente em terceiro lugar aparece a preferência pelas disciplinas optativas (24%) e oficinas pontuam na última colocação (13%). Fica evidente a expectativa pela

preparação de qualidade para participação em processos seletivos e o desejo por cursar uma escola técnica. Este último item também aparece nas primeiras colocações no Gráfico 6.

Gráfico 6 - Escuta dos Alunos – Atividades de interesse para a prática durante o Novo Ensino Médio



Fonte: PFC Escola Caic Madezatti (2019).

A atividade preferida dos alunos foram os cursos profissionalizantes rápidos e as oficinas de esportes, ambas com 36,6%, seguidas de oficina de artes (35%). Curso de línguas também ganha destaque com 35,5%, e logo em seguida laboratório de ciências e primeiros socorros, com 33,5% e 28,2% respectivamente. Novamente, os estudantes apontaram como preferência em 2019 as áreas que foram drasticamente reduzidas conforme a matriz curricular para o Projeto Piloto do Novo Ensino Médio.

Duas características marcantes, na atuação da 2ª CRE durante o processo de implementação do Projeto Piloto, foram a informalidade na comunicação e a urgência para que as escolas retornassem as solicitações exigidas.

Nos grupos de *Whatsapp*, administrados pela 2ª CRE, as mensagens de voz eram muito comuns. Este tipo de informação dificultou o processo. Primeiramente pela falta de um documento norteador oficial, o que causou insegurança. Outra dificuldade foi o arquivamento e comprovação da informação. Nesses grupos, o

horário de trabalho nem sempre era respeitado. Especialmente no grupo específico de diretores de escola, era comum o recebimento de mensagens após às 18h.

No dia 26 de dezembro de 2019, a escola recebeu um e-mail da 2ª CRE solicitando que ele fosse respondido ainda no mesmo dia. A mensagem informava os itinerários definidos para cada uma das dez escolas piloto e questionava se as escolas estariam de acordo com a definição. Chama atenção que a 2ª CRE encaminhou a lista de itinerários para apreciação das escolas apenas com a nomenclatura, sem nenhum material adicional como ementa ou matriz curricular detalhada. Tendo em vista que a proposta prega o protagonismo juvenil, definir os itinerários sem passar pela avaliação dos estudantes não vai ao encontro dessa premissa. Destaca-se, ainda, a exigência de uma resposta no mesmo dia, num período de recesso, já que em 26 de dezembro as escolas costumam ter apenas plantão para atendimento das questões burocráticas e de secretaria. Final de dezembro é um período em que os docentes não estão presentes na escola, tampouco os alunos. Além disso, o magistério estadual encontrava-se em estado de greve naquele período. Na Escola Caic Madezatti a greve foi parcial, com adesão de cerca de um terço de professores e funcionários (OP7).

Quatro dias depois do aceite dos itinerários, dia 30 de dezembro, também por e-mail enviado pela 2ª CRE, a Escola Caic Madezatti recebeu a matriz curricular dos itinerários formativos definidos, conforme Quadro 5.

Quadro 5 – Matriz Curricular dos Itinerários Formativos definidos para Escola Caic

Itinerário	Componente Curricular	Ano/Série	Hora/Aula Semanal
Expressão Cultural III  Áreas abrangentes: Linguagens e suas Tecnologias Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Projeto de Vida	1º, 2º e 3º	1
	Culturas em Ação	1º	2
	Identidade Cultural	1º	2
	Manifestações Culturais	2º	3
	Valor Cultural	2º	3
	Repertório Cultural	2º	3
	Expressões e Movimentos no Mundo da Cultura	3º	3
	Espaço e Tempo Social	3º	3
	Territorialidade das Línguas	3º	2
	Intervenção Social	3º	2
	Projetos Autorais ou Colaboração	3º	2
	Festas Populares	3º	2
	Sustentabilidade I  Áreas abrangentes: Ciências da Natureza e suas Tecnologias Matemática e suas Tecnologias	Projeto de Vida	1º, 2º e 3º
Biodiversidade		1º	2
Matemática e Meio Ambiente		1º	2
Noções de Legislação Ambiental		2º	3
Projetos Matemáticos em Sustentabilidade		2º	3
Uso Consciente de Energias		2º	3
Gestão Ambiental		3º	3
Estatística		3º	3
Ciclo de Vida dos Materiais		3º	2
Geometria Aplicada		3º	2
Inovação Tecnológica		3º	2
Projetos Sustentáveis		3º	2

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

No Quadro 5, pode-se perceber a importância dada aos itinerários, atribuindo três horas de aula semanal durante todo o ano letivo. Alguns componentes curriculares ainda parecem ser repetitivos, como é o caso de Manifestações Culturais e Repertório Cultural; ou Projetos Sustentáveis e Projetos Matemáticos em Sustentabilidade.

Abrindo espaço para a parte diversificada, os componentes clássicos, que formam a BNCC, perdem espaço e são reduzidos ao mínimo. A nova matriz

curricular que suprimia disciplinas do campo das artes, humanidades e linguagens, adotava percursos formativos específicos e a disciplina de Projeto de Vida<sup>16</sup>.

Quadro 6 – Quadro Comparativos da Carga Horária das Matrizes Curriculares

Componente Curricular	Ensino Médio Regular			Projeto Piloto – Novo Ensino Médio		
	Carga Horária (períodos)			Carga Horária (períodos)		
	1º ano	2º ano	3º ano	1º ano	2º ano	3º ano
Arte	1	1	1	1	-	-
Educação Física	2	2	1	1	1	-
Língua Estrangeira – Inglês	1	1	1	-	1	1
Língua Estrangeira – Espanhol	1	1	1	1	1	-
Literatura	1	1	1	1	-	-
Língua Portuguesa	3	3	3	3	2	3
Matemática	3	3	3	4	3	3
Geografia	2	2	2	1	1	1
História	2	2	2	2	1	1
Filosofia	1	1	1	1	1	-
Sociologia	1	1	1	1	1	-
Ensino Religioso	1	1	1	1	-	-
Biologia	2	2	2	1	1	-
Física	2	2	2	1	1	-
Química	2	2	2	1	1	1
Itinerários Formativos (Parte Diversificada)	-	-	-	5	10	15
<b>TOTAL DE PERÍODOS/SEMANA</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Analisando o Quadro 6, percebemos que os componentes de Arte, Literatura, Biologia e Química perdem dois terços da carga horária. Geografia e Química são reduzidas pela metade e História perde um terço do total.

Com a desistência da escola de turno integral, a alteração da matriz curricular, através da inclusão de novas disciplinas e redução de carga horária de

<sup>16</sup> O desenvolvimento do projeto de vida é articulado desde o primeiro ano do Ensino Médio. Dessa forma, os jovens gaúchos, advindos de realidades distintas e com históricos diferentes, são estimulados a exercer genuinamente o seu protagonismo e o seu direito de escolha alinhado com as suas aspirações pessoais. A integração do Projeto de Vida com as aprendizagens de todos os diferentes componentes curriculares, itinerários formativos e unidades eletivas, trazem ao estudante uma maior compreensão do mundo e autonomia para tomar as decisões que impactem positivamente o seu futuro (RIO GRANDE DO SUL, 2022).

outras, foi a principal ação promovida pela SEDUC/RS para a implementação do projeto piloto na Escola Caic Madezatti. Chama atenção o objetivo dessas novas disciplinas: preparar para o mundo do trabalho. Percebe-se, assim, claramente, uma política educacional voltada para atender uma demanda de mercado: a formação de mão de obra.

Essas transformações que afetam o lugar e a natureza dos conhecimentos, são fundamentais para o futuro da educação. O saber não é mais um bem para fazer parte de uma essência universal do humano, como num antigo modelo escolar - que, diga-se de passagem, reserva esse bem supremo há poucos-, mas um investimento mais ou menos rentável para indivíduos com dotes materiais e intelectuais desiguais. Os valores que constituíram o mundo escolar foram substituídos por novos critérios operacionais eficiência, mobilidade, interesse. O sentido da escola muda: repete ela é não mais um lugar de assimilação e convívio com grandes narrativas onde se moldam caracteres estáveis para as situações sociais bem definidas, mas um local de formação de caracteres adaptáveis as variações existenciais e profissionais em incessante movimento (LAVAL, 2019, p. 48).

Os componentes curriculares são organizados em áreas do conhecimento. O componente de Matemática está sozinho compondo a área de Matemática e suas Tecnologias. A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas aglutina História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso. Compõem as Ciências da Natureza e suas Tecnologias a Biologia, a Física e a Química. A área do conhecimento que possui o maior número de componentes curriculares é a das Linguagens e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Arte, Literatura, Educação Física e Língua Estrangeira, no caso da Escola Caic Madezatti, o Inglês e o Espanhol.

Quadro 7 – Carga Horária por Área do Conhecimento

Área do Conhecimento	Ensino Médio Regular Períodos por semana			Piloto Novo Ensino Médio Períodos por semana		
	1º ano	2º ano	3º ano	1º ano	2º ano	3º ano
Linguagens e suas Tecnologias	9	9	9	7	5	4
Matemática e suas Tecnologias	3	3	3	4	3	3
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	7	7	7	6	4	2
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	6	6	6	3	3	1
Itinerários Formativos (Parte Diversificada)	-	-	-	5	10	15
<b>TOTAL DE PERÍODOS/SEMANA</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

O Quadro 7 demonstra que apenas a área de Matemática e suas Tecnologias ganha um período semanal, passando de nove para dez períodos, ao longo dos três anos do Novo Ensino Médio. As demais áreas do conhecimento perdem carga horária: Linguagens e suas tecnologias de vinte e sete períodos passa a dispor de apenas dezesseis, para distribuir entre seus seis componentes curriculares. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas reduz de vinte e um para doze horas semanais e Ciências da Natureza e suas Tecnologias teve mais da metade da carga horária reduzida, de dezoito para sete horas. Contudo, a parte diversificada, os Itinerários Formativos, passaram a ter a maior carga horária da matriz curricular, trinta períodos ao longo dos três anos do Novo Ensino Médio. Grabowski (2020) afirma que,

Transformar o acessório em centralidade no currículo básico é uma estratégia de precarizar ainda mais o ensino médio atual. O estudante somente será criativo, inovador e empreendedor se tiver construído bases científicas em todas as áreas do conhecimento durante toda a formação nas diversas etapas da educação básica. (GRABOVSKI, 2020, p,73)

Não se busca condenar os itinerários formativos. Eles podem, sim, contribuir para tornar o currículo mais atrativo e interessante aos jovens. Porém, o que causa estranhamento na proposta é a importância atribuída à parte diversificada, em detrimento do conhecimento científico, ético e político.

Outro aspecto marcante, desta política, é o individualismo. O autoconhecimento e o empreendedorismo, que configuram como objetos do conhecimento a ser ensinados nos três anos do ensino médio, indicam a implantação de uma visão individualista, que coloca exclusivamente no sujeito a responsabilidade por sua formação e condição social.

Paralelamente, em conformidade com a doutrina do capital humano, o trabalhador tem de se armar de conhecimentos e competências durante toda a vida e não pode mais se definir por um emprego estável ou no estatuto específico: “Na era da informação, o trabalhador não se define mais em termos de emprego, mas em termos de aprendizado acumulado e aptidão para aplicar esse aprendizado em situações diversas dentro e fora do local de trabalho tradicional. A diretriz é a “empregabilidade” individual (LAVAL, 2019, p. 40).

Na matriz do Novo Ensino Médio, essa individualidade, descrita por Laval (2019), pode ser percebida com a adoção do Componente Curricular de Projeto de Vida, que compõe a parte diversificada. Autoconfiança, proatividade, honestidade,



felicidade e humildade, *mindset* e a relação entre dinheiro e as emoções são objetos do conhecimento determinados pela Seduc para serem vistos no componente curricular de Projeto de Vida (Anexo A).

Como não há obrigação do componente em questão ser ministrado por um docente formado em Filosofia, na prática, as aulas tendem a ter um perfil de autoajuda e *coaching*. Saviani e Galvão (2021, p. 40) destacam a importância da seleção dos conteúdos a serem ensinados nas escolas.

A escola precisa selecionar os elementos culturais fundamentais para a humanização dos indivíduos. Chamamos estes elementos de “clássicos”, definidos desse modo pela contribuição que oferecem ao desenvolvimento humano, mesmo que em tempo histórico distinto daquele em que foram elaborados, tanto quanto não se opondo necessariamente ao atual ou moderno. Se pretendemos atingir o objetivo de colaborar com uma formação omnilateral, então não nos servirão quaisquer conteúdos e, daí, a necessidade de sua escolha criteriosa.

A escola não possui nenhuma autonomia na definição do que ensinar. Além disso, os docentes não se sentem preparados para ministrar aulas tão diversificadas que pouco ou nenhuma relação possuem com sua formação acadêmica inicial.

Destaco, ainda, que a análise das matrizes curriculares foi elaborada com base no *e-mail* recebido pela escola em 30 de dezembro de 2019 e foram elaboradas especificamente para o projeto piloto do Novo Ensino Médio nos anos de 2020 e 2021. Essas matrizes diferem das divulgadas pela SEDUC/RS, no final de 2021, através da Portaria SEDUC/RS n. 350/2021, que serão adotadas a partir de 2022. Como este estudo debruça-se sobre os desdobramentos e os efeitos da implantação do projeto piloto do Novo Ensino Médio na Escola Estadual de Ensino Médio Caic Madezatti, a Portaria SEDUC/RS n. 350/2021 não será analisada.

As alterações na matriz curricular foram as ações mais expressivas, já que 2020 tornou-se um ano atípico. Com o início do isolamento social, imposto pela pandemia, as aulas presenciais em toda a rede estadual foram suspensas em 20 de março. A secretaria estadual de educação tomou providências para que o ensino remoto fosse implantado nas escolas. A partir de então, as atividades passaram a ser mediadas por tecnologias, com a interação entre professores e alunos, que aconteceram através de redes sociais (*Whatsapp, Facebook*) ou através de e-mail.

### 3.3 Projeto Piloto: a Realidade na Escola Caic Madezatti

Conforme o Art. 24 da Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a carga horária mínima deverá ser ampliada de forma progressiva, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (BRASIL, 2018).

Mudanças curriculares são uma necessidade em virtude das mudanças sociais, econômicas, científicas e tecnológicas. Essas mudanças exigem alterações na prática docente, como alteração de carga horária, criação de novos componentes curriculares, entre outras ações. Segundo Sacristán (2013)

Em sua origem, o currículo significava o território demarcado e regrado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem). De tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado ou aprendido, o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade. (SACRISTAN, 2013, p.17)

No estado do Rio Grande do Sul, já era adotada a carga horária mínima de mil horas anuais, para cada uma das três séries do ensino médio, conforme Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (RIO GRANDE DO SUL, 2011). Contudo, uma das grandes mudanças observadas na nova política nacional é o artigo 3º da Lei n. 13.415/2017, que limita a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A Lei 13.415/2017 define que “a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017). Desta forma, não é definido o conteúdo mínimo que deve ser ensinado aos jovens brasileiros, mas determinado o máximo, um limite que as escolas não podem ultrapassar.

O restante da carga horária, mil e duzentas horas, ou seja, 40% da carga horária total do ensino médio, é destinado ao currículo diversificado, nomeado de Itinerário Formativo. Segundo o estado do Rio Grande do Sul, através do Portal Educação para o Novo Ensino Médio

Os itinerários formativos são um conjunto de componentes curriculares ofertados pelas escolas e redes de ensino que possibilitam ao estudante o aprofundamento dos conhecimentos, competências e habilidades desenvolvidos na formação geral básica, visando à preparação para a vida e o mundo do trabalho, ou o prosseguimento dos seus estudos. Os itinerários formativos visam mobilizar competências e habilidades de diferentes áreas do conhecimento e que sejam pertinentes na formação técnica e profissional, podendo estar organizados de forma integrada. Os itinerários são definidos de forma autônoma pelas redes de ensino, considerando as particularidades regionais e os anseios de estudantes e professores. Dependendo da capacidade das Redes de Ensino e/ou da oferta das Escolas os estudantes podem optar por cursar um ou mais itinerários formativos (RIO GRANDE DO SUL, 2020).

Assim, a matriz curricular gaúcha para o Novo Ensino Médio retira um terço da carga horária das disciplinas de Arte, Educação Física, Literatura, Biologia e Física. Em comparação com a matriz anterior, ainda reduz pela metade a carga horária de Geografia e Química. Em substituição a essas disciplinas, o Novo Ensino Médio terá a adoção de Itinerários Formativos e Projeto de Vida. Em sua descrição, essas disciplinas têm como objetivo formar o estudante para o mercado de trabalho, conforme descrito na Portaria n. 293/2019.

Art. 13. O ensino médio tem como finalidades: II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do estudante para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. (RIO GRANDE DO SUL, 2019).

Essa determinação é condizente com a política neoliberal, que coloca também a escola à serviço das empresas. Para Laval (2019),

O novo modelo escolar e educacional que tende a se impor se baseia, em primeiro lugar, em uma sujeição mais direta da escola razão econômica. Está ligado há um economicismo aparentemente simplista, cujo principal axioma é que as instituições em geral e a escola em particular só tem sentido com base no serviço que devem prestar as empresas e a economia. (LAVAL, 2019, p. 29)

Quando disciplinas como História e Física são reduzidas, no currículo, e dão lugar à disciplina de Projeto de Vida, podemos crer que a proposta não privilegia o conhecimento científico que é tutelado pela humanidade através dos séculos. O objetivo principal dessa política é a formação do futuro trabalhador flexível. Laval (2019, p. 41) afirma que, “[...] o pensamento capitalista exige que a escola, instituição que vem antes do trabalho, deve formar o futuro trabalhador que atenda aos interesses diversos e adaptáveis das empresas, que estão em inovação constante”. Daí essa necessidade de uma educação utilitarista.

A reforma curricular proposta segue uma lógica que atende aos interesses do mercado, na formação do trabalhador polivalente que acompanhe as constantes mudanças tecno-científicas. Segundo Kuenzer (2017),

Contudo, como a proposta é substituir a rigidez pela flexibilidade, à educação cabendo desenvolver competências que permitam aprender ao longo da vida [...]. Se o trabalhador transitará, ao longo de sua trajetória laboral, por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional, não há razão para investir em formação profissional especializada. (KUENZER, 2017, p. 338)

Em uma sociedade tão desigual como a que vivemos, é esperado que a escola exerça função estratégica para promover a justiça social. Nesse sentido, Libâneo (2012) salienta que,

[...] a partir das contribuições de Vygotsky e de seus seguidores, postula que o papel da escola é prover aos alunos a apropriação da cultura e da ciência acumuladas historicamente, como condição para seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral, e torná-los aptos à reorganização crítica de tal cultura. Nessa condição, a escola é uma das mais importantes instâncias de democratização social e de promoção da inclusão social, desde que atenda à sua tarefa básica: a atividade de aprendizagem dos alunos. (LIBÂNEO, 2012, p.24)

Considerando a diversidade das escolas e das condições de acesso, de permanência e de conclusão, como também dos investimentos em educação pública, a proposta do Novo Ensino Médio de flexibilização do currículo tende a acentuar ainda mais as desigualdades sociais.

No ano de 2020, com a pandemia global provocada pelo Novo Coronavírus, o isolamento social foi imposto. Os projetos e ações desenvolvidos pela escola e descritos, neste trabalho, foram suspensos.

Assim, o *Novo Ensino Médio* não chegou sozinho, já que a sua implementação coincidiu com a adoção do ensino remoto. Com apenas duas semanas de aula, no início do ano letivo de 2020, foi necessário que as autoridades competentes buscassem alternativas para minimizar os riscos de contágio do Coronavírus e implementassem ações para permitir o isolamento social indicado mundialmente. Sendo assim, no primeiro ano de implantação do projeto piloto do Novo Ensino Médio, em 17 de março de 2020, o governo do estado do Rio Grande do Sul publicou o Decreto n. 55.118/2020 (RIO GRANDE DO SUL, 2020), que determinou o cancelamento, a partir de 19 de março, das atividades presenciais

na rede estadual de ensino, por quinze dias, prorrogáveis. Tão logo as escolas foram informadas, iniciou-se o planejamento dos estudos domiciliares.

Foi um período de difícil adaptação, seja pela falta de capacitação de professores e alunos para lidar com as ferramentas de informática, seja pela falta de acesso aos recursos materiais necessários para o trabalho remoto.

A situação pandêmica obrigou crianças, adolescentes e jovens a mudarem seus hábitos relacionais e de movimento, a estudarem de modo remoto, alguns com boas condições, com acesso à internet, com os suportes necessários (computador, tablet ou celulares), mas muitos não dispoñdo dessas facilidades, ou dispoñdo com restrições (por exemplo, não dispoñção de rede de internet ou de computador ou outro suporte, posse de celulares pré-pagos com pouco acesso a redes; um só celular na família etc.), contando ainda aqueles sem condição alguma para uso dos suportes tecnológicos escolhidos para suprir o modo presencial (GATTI, 2020, p. 32).

Podemos adicionar a categoria dos professores nesta mesma situação. Os docentes precisaram alterar profundamente suas estratégias pedagógicas e, ainda, lidar com a falta de recursos para trabalhar no formato remoto.

A partir de junho, através de uma parceria público-privada, o governo do estado adotou o uso da plataforma *Google for Education* para as aulas remotas. Outra novidade é a presença da Fundação Lemann<sup>17</sup>, que produziu material didático e determinou os conteúdos mínimos obrigatórios que deveriam ser ensinados no segundo semestre de 2020, além de conduzir a formação continuada de professores.

Segundo Laval (2019, p. 129) “[...] a participação de empresas privadas na educação é uma forma de mercadorização e acontece de forma sutil, com as empresas privadas ocupando espaços na escola pública”. É uma espécie de privatização sem que haja a venda direta da instituição. Esse processo foi muito intenso no ano de 2020, com empresas privadas selecionando pessoal para gestão da SEDUC/RS, produzindo material didático, ofertando formação e disponibilizando plataformas educacionais.

Na Escola Caic Madezatti, no final no mês de março e durante o mês de abril de 2020, todas as atividades e conteúdos foram enviados aos estudantes utilizando

---

<sup>17</sup> A Fundação Lemann foi criada em 2002, com o intuito de desenvolver e financiar “[...] projetos que contribuam para o desenvolvimento social e econômico do Brasil, em especial aqueles relacionados ao ensino público”. De acordo com a própria instituição, a fundação é “[...] uma organização familiar, sem fins lucrativos”, que atua “[...] sempre em parceria com governos e outras entidades da sociedade civil, de maneira plural, inclusiva e buscando caminhos que funcionam na escala dos desafios do Brasil” (BRITO; MARTINS, 2020, p. 6).

redes sociais, como *Whatsapp* e *Facebook*, além de e-mail. Neste primeiro momento, os professores utilizaram suas contas pessoais, até que fosse disponibilizado plataforma educacional específica.

O governo estadual decidiu adotar a plataforma *Google for Education* como ferramenta para auxiliar no processo de aulas *online*. Para isso, o recesso de inverno, que tradicionalmente acontece em julho, foi antecipado para o mês de maio, em 2020, de maneira a aguardar os trâmites legais e configurações técnicas necessárias para adoção da nova plataforma.

O mês de junho de 2020 foi dedicado à sistematização das atividades realizadas até então e ambientação de alunos e professores ao *Google for Education*, além da confecção de e-mail institucional para acesso à plataforma.

A partir de julho de 2020 todas as atividades e toda interação entre alunos e professores começou a ser feita por mediação do *Google Classroom*. Nesse ambiente virtual, os alunos receberam atividades, esclareceram dúvidas, preencheram formulários avaliativos. Os professores ofereceram aulas ao vivo através do *Google Meet*, além de conteúdo para leitura e exercícios. Todo esse trabalho pedagógico foi descrito pelos docentes em relatórios sistemáticos exigidos periodicamente pela 2º Coordenadoria Estadual de Educação.

Um item importante, para realização das aulas *online*, seria uma *internet* de qualidade. O governo do estado firmou acordo com operadoras de telefonia, de modo que ao acessar a plataforma *Google for Education*, logado em sua conta institucional, a navegação seria gratuita. Porém, os relatos davam conta de que a qualidade dessa internet não comportava a necessidade para as aulas *online*, como o *Google Meet* ou carregamento de arquivos mais pesados. Além disso, até *logar* com o e-mail institucional, alunos e professores, obrigatoriamente, precisariam de um acesso prévio, o que nem sempre era possível em função da realidade econômica. Mesmo assim, as ações determinadas pela SEDUC/RS aconteceram.

Na tentativa de amenizar as dificuldades por falta de recursos, em reunião com a equipe pedagógica das escolas, a 2ª CRE anunciou, no final do primeiro semestre de 2020, que em agosto os professores receberiam um *Chromebook* para realizar as aulas *online*. Porém, apenas em dezembro, findando o ano letivo de 2020, uma parcela dos professores recebeu os equipamentos.

Devido ao grande número de alunos atendidos pela escola e preocupados com o risco de contágio, a equipe diretiva optou por não ofertar atividades impressas para alunos sem acesso à plataforma *Google for Education*, no primeiro semestre. Somente a partir de setembro, após recebimento de verba para compra de equipamentos de proteção individual, é que as famílias tiveram acesso às atividades impressas disponibilizadas pela escola, a cada quinze dias. Contudo, um número pequeno de famílias solicitou o material na forma física. No final de dezembro, apenas vinte e seis alunos haviam ido até a escola buscar atividades impressas.

A interação entre professor e aluno, em 2020, ou toda falta de interação, foi necessária para garantir a segurança e saúde de toda a comunidade escolar. Durante esse processo, era claro e visível que as medidas adotadas deveriam ser de caráter excepcional, pois notadamente não permitiam a interação entre professor-aluno e aluno-aluno, fundamentais para o processo de ensino aprendizagem.

O “ensino” remoto é empobrecido não apenas porque há uma “frieza” entre os participantes de uma atividade síncrona, dificultada pelas questões tecnológicas. Seu esvaziamento se expressa na impossibilidade de se realizar um trabalho pedagógico sério com o aprofundamento dos conteúdos de ensino, uma vez que essa modalidade não comporta aulas que se valham de diferentes formas de abordagem e que tenham professores e alunos com os mesmos espaços, tempos e compartilhamentos da educação presencial (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 41).

Ainda, segundo Saviani e Galvão (2021) as formas ficam muito restritas quando estamos diante de um modelo em que a aula virtual se desdobra em atividades assíncronas, oferece pouca (ou nenhuma) alternativa ao trabalho pedagógico.

Sendo a alteração da matriz curricular, através da inclusão de novas disciplinas e redução de carga horária de outras, a principal proposta de ação prevista para a escola piloto em questão, fica evidente o caráter mercadológico, onde o conhecimento dá lugar à flexibilização.

Essas transformações que afetam o lugar e a natureza dos conhecimentos, são fundamentais para o futuro da educação. O saber não é mais um bem para fazer parte de uma essência universal do humano, como num antigo modelo escolar - que, diga-se de passagem, reserva esse bem supremo há poucos-, mas um investimento mais ou menos rentável para indivíduos com dotes materiais e intelectuais desiguais. Os valores que constituíram o mundo escolar foram substituídos por novos critérios operacionais eficiência, mobilidade, interesse. O sentido da escola muda: repete ela é não mais um lugar de assimilação e convívio com grandes narrativas onde

se moldam caracteres estáveis para as situações sociais bem definidas, mas um local de formação de caracteres adaptáveis as variações existenciais e profissionais em incessante movimento (LAVAL, 2019, p. 48).

Diante do cenário da reforma, o grande fator desafiador na implementação do projeto piloto na escola foi o Ensino Remoto. Todos os cursos de formação docente, reuniões de troca de experiências, além das oficinas ou atividades práticas que deveriam ser ofertadas para os alunos, ou atividades que contam com a participação da comunidade externa, não aconteceram por causa da pandemia provocada pela Covid-19.

### **3.4 Considerações Finais**

O objetivo deste capítulo foi descrever as políticas, os processos e as estratégias do governo estadual na implementação do Novo Ensino Médio e do projeto piloto; e identificar desdobramentos e (re)significações desencadeadas na escola Caic Medezatti, durante o processo de implementação do projeto piloto do Novo Ensino no contexto da Pandemia da Covid-19.

O Estado do Rio Grande do Sul possui a característica da não manutenção das políticas públicas para a educação. Analisando apenas os últimos quatro governantes, em dezesseis anos, as escolas implementaram quatro diferentes políticas educacionais. Algumas dessas políticas apresentaram mudanças mais significativas, como o Ensino Médio Politécnico (2011-2014). Outras, ocuparam-se mais em desconfigurar a política do governo anterior, sem apresentar grandes alterações (2014-2018). De qualquer forma, em ambos os casos, a escola, no seu dia a dia, precisa dar conta das mudanças definidas pelos governantes eleitos.

Preparando a implementação do Novo Ensino Médio, a 2ª CRE organizou uma série de encontros preparatórios com as dez escolas que fizeram parte do projeto piloto na região. Porém, algumas reuniões apresentavam propostas que nem estavam mais previstas para acontecer, como é o caso do ensino em turno integral, em que os alunos permaneceriam na escola nos turnos da manhã e tarde. Contudo, a troca de experiência entre as escolas foi positiva, oportunizando o compartilhamento de experiências, modelos, angústias e sucessos.

Ainda na antecipação das ações para implantação do novo currículo, a Escola Caic Medezatti organizou e colocou em prática uma série de ações. Entre



essas práticas estava a retomada da iniciação científica e a elaboração de um projeto de leitura. Mas com o início do ensino remoto, provocado pela Covid-19, o projeto de leitura não foi concluído.

A escuta da comunidade escolar envolveu a todos e demandou muito trabalho. Explanar a proposta e coletar informações de mais de novecentos alunos, da própria escola e de uma escola vizinha, não foi tarefa fácil. Os estudantes participaram, emitiram suas opiniões e preferências. Porém, analisando a matriz curricular definida pela SEDUC/RS para ser implementada na Escola Caic Madezatti, percebe-se que os estudantes não foram ouvidos e suas preferências não foram contempladas na matriz curricular adotada a partir 2020. Essa imposição, sem considerar as indicações dos estudantes, não vai ao encontro do principal lema do Novo Ensino Médio: o protagonismo juvenil.

A nova matriz curricular definida pela SEDUC/RS deliberou Sustentabilidade e Expressão Cultural como itinerários formativos para a Escola Caic Madezatti. Na escuta, os alunos indicaram cursos profissionalizantes rápidos, artes e esportes como suas preferências. Fica visível a divergência entre o que foi definido pela SEDUC/RS e o que foi sinalizado pelos alunos na escuta.

Os itinerários formativos foram informados à escola por e-mail, em um período de recesso, em meio à uma greve da categoria. A 2ª CRE ainda exigiu o aceite da escola no mesmo dia. Junto aos itinerários, não foi enviada nenhuma ementa ou definição detalhada da proposta. Esse contexto não oportunizou à escola um debate entre professores, nem tampouco entre alunos. Dessa forma, o processo não pode ser caracterizado como democrático, nem tampouco com forte protagonismo juvenil como havia expectativa da sociedade.

A Escola Caic Madezatti é uma tradicional instituição, referência no bairro Feitoria, no município de São Leopoldo/RS. Desde a sua fundação, a participação da comunidade é parte das ações desenvolvidas na escola. Como em todo o planeta, a pandemia provocada pelo Coronavírus exigiu uma nova rotina. Nos anos de 2020 e 2021, as ações propostas pela escola envolvendo alunos, pais, mães, professores e funcionários acabaram diminuindo consideravelmente, ou mesmo não acontecendo. Dessa forma, o isolamento social interferiu significativamente na implementação do projeto piloto do Novo Ensino Médio, também previsto para 2020 e 2021.

O ensino remoto, determinado pela SEDUC/RS, obrigou as escolas a construir alternativas para manter as aulas nesse modelo. Os professores, mesmo sem ter recebido o suporte governamental necessário, garantiram o andamento das atividades escolares no modelo remoto. Nesse processo, nem sempre a qualidade foi garantida, em função da falta de recursos digitais ou falta de familiaridade com as ferramentas digitais.

O planejamento elaborado, previamente em 2019, para implementar o Novo Ensino Médio ficou em segundo plano e o foco principal foi o ensino remoto. Oficinas, projetos, iniciação científica, adequação das instalações e formação docente não foram realizadas, deixando a alteração da matriz curricular como a única grande ação desenvolvida dentro da implementação do projeto piloto para o Ensino Médio.

Analisando a nova matriz curricular, percebe-se o caráter utilitarista e individualista do novo currículo, pois este não privilegia o conhecimento científico, cultural, ético e político. Essas características corroboram com o caráter flexível do novo currículo.

Nesse processo de adoção do ensino remoto, intensificaram-se as parcerias público-privado, com a constante presença de empresas privadas na formação de professores, elaboração de material pedagógico e gestão das plataformas digitais para o ensino remoto. Dessa forma, empresas privadas ocupam o espaço do que deveria ser público, governamental: a educação.

O processo de implementação do Novo Ensino Médio ainda está em construção. Contudo, o contexto de flexibilização curricular; forte presença do setor privado; implementação do projeto piloto, mesmo em situação extremamente adversa, em função do isolamento social e adoção do ensino remoto, trazem mais perguntas do que respostas. “A escola está sendo pensada para promover a formação integral do indivíduo, proporcionando capacidade humana para melhorar seu bem-estar a partir da dominação da natureza, fruto do aprimoramento do saber” (LAVAL, 2019, p. 33)? Ou a escola está sendo colocada a serviço do mercado para formação de mão de obra que atenda o mercado em constante mudança?

Desta forma, o projeto piloto do Novo Ensino Médio, na Escola Caic Madezatti, passa da expectativa de participação e protagonismo para a realidade de aulas precárias com adoção do ensino remoto excludente e isolamento social.

## 4 FLEXIBILIZAÇÃO COMO A NOVA ORDEM

As flores do campo e as paisagens, advertiu, tem um grave defeito: são gratuitas. O amor a natureza não estimula atividade de nenhuma fábrica. Decidiu-se que era preciso aboli-lo, pelo menos nas classes baixas; abolir o amor à natureza, mas não a tendência a consumir transporte. Pois era essencial, evidentemente, que continuassem a ir ao campo, mesmo tendo-lhe horror. O problema era encontrar uma razão economicamente melhor para o consumo de transporte do que a simples afeição as flores silvestres e a paisagem (HUXLEY, Aldous, 2014, p. 43).

Mudança é uma palavra que se encaixa perfeitamente no contexto do projeto piloto do Novo Ensino Médio. Além de a crise sanitária mundial forçar o início do ensino remoto, o Novo Ensino Médio entrou em vigor alterando a matriz curricular da escola e reformulando o trabalho docente, seja em questões administrativas, como distribuição de carga horária, seja em questões práticas, como o uso de ferramentas digitais. Esses são apenas alguns exemplos de como o projeto piloto do Novo Ensino Médio alterou a forma com que professores atuam e percebem o seu fazer pedagógico.

Este capítulo tem como objetivo analisar as percepções dos professores sobre as mudanças ocorridas na Escola Caic Madezatti e sobre os efeitos nas práticas docentes em virtude do Projeto Piloto do Novo Ensino Médio. Para isso, um questionário foi respondido pelos docentes em meados de 2020 e duas entrevistas coletivas aconteceram no final de 2021. Os questionários atenderam a exigência de isolamento social, já que aconteceram no início da pandemia. Com o afrouxamento das medidas restritivas, no final de 2021, uma entrevista presencial e outra virtual foram agendadas.

Três categorias se destacaram e serão apresentadas e discutidas neste capítulo. A primeira abordada será o papel da escola, sob o olhar de Michael Young (2007) e José Carlos Libâneo (2016); a flexibilização curricular, tendo como referência Acácia Kuenzer (2017), Nora Krawczyk e Celso João Ferretti (2017) e, por fim, o trabalho e formação docente através das perspectivas de António Nóvoa (2009) e Altair Fávero e Diego Bechi (2020).

Esse capítulo está dividido em três subtítulos: O Papel da Escola, a Flexibilização Curricular e o Trabalho Docente; Os Professores Multitarefas – a Flexibilização para além do Currículo; e as Considerações Finais.

#### 4.1 O Papel da Escola, a Flexibilização Curricular e o Trabalho Docente

A escola serve para atender uma demanda de mercado? Para que servem as escolas? Libâneo (2012, p. 26) afirma que “[...] a escola pode, por um imperativo social e ético, cumprir algumas missões sociais e assistenciais [...], mas isso não pode ser visto como sua tarefa e sua função primordiais”. Segundo Young (2007, p. 1294), “[...] as escolas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade”. Fica evidente o papel centrado no conhecimento que a escola deveria ter. Em todas as áreas de estudos, o conhecimento adquirido pela humanidade vem sendo produzido e passado de geração a geração. Young (2007) define este conhecimento como conhecimento poderoso. O conhecimento é objeto central de uma escola.

Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo (YOUNG, 2007, p. 1294).

Para Young (2007), os alunos não trazem este conhecimento poderoso de casa. E quando uma política educacional valoriza a escolha do aluno, exatamente como a customização curricular proposta pela Lei n. 13.415/2017, os estudantes tendem a não possuir o conhecimento prévio necessário para fazer essas escolhas. O *site* de divulgação do Novo Ensino Médio, elaborado pela SEDUC/RS, enfatiza a possibilidade de o aluno escolher o itinerário a ser cursado.

O Novo Ensino Médio está totalmente voltado para o desenvolvimento do protagonismo, autonomia e responsabilidade do estudante. O jovem é estimulado a colocar em prática o seu projeto de vida, fazendo escolhas conscientes e focadas no seu futuro. Ele pode escolher, entre os itinerários oferecidos pela sua escola, aqueles cuja formação seja mais adequada às suas aspirações e aptidões, de acordo com seu projeto de vida (RIO GRANDE DO SUL, 2022).

Tendo cursado apenas o ensino fundamental, o ingressante no ensino médio não teve pleno acesso a componentes curriculares específicos como Língua Espanhola, Filosofia, Sociologia, Literatura e Física. Desta forma, como escolher algo desconhecido? O aluno que ainda vai iniciar o ensino médio possui conhecimento abrangente para fazer esta escolha? São questões importantes, pois oportunizar a escolha, sem antes ofertar acesso ao mínimo do conhecimento

universal, pode privar os jovens de possibilidades pelo simples fato de eles não saberem que elas existam.

Isso não significa que as escolas devam desconsiderar o conhecimento e as preferências que os alunos trazem, mas sim que cabe à escola mostrar um mundo desconhecido aos alunos. Young (2007, p. 1295) “[...] nomeia de hierarquia natural a definição do que ensinar, cabe à pedagogia e à escola esta definição”.

Sobre o que se deve ensinar, Libâneo (2012) associa o conhecimento com a justiça social.

Compreende-se, pois, que não há justiça social sem conhecimento; não há cidadania se os alunos não aprenderem. Todas as crianças e jovens necessitam de uma base comum de conhecimentos, junto a ações que contenham o insucesso e o fracasso escolar (LIBÂNEO, 2012, p.26).

Para Libâneo (2012), a escola passa a ser local de acolhimento social e são definidas políticas educacionais voltadas para atender uma demanda de setores alheios à educação e com objetivos voltados para a economia e para o mercado.

[...] a desvalorização do ensino que tomaram conta das concepções de escola de muitos educadores, não apenas os dirigentes de órgãos públicos, mas também vários segmentos da intelectualidade do campo da educação. Dessa forma, a política do Banco Mundial para as escolas de países pobres assume duas características pedagógicas: atendimento a necessidades mínimas de aprendizagem e espaço de convivência e acolhimento social (LIBÂNEO, 2012, p. 20)

Este novo papel da escola, visando a formação utilitarista dos alunos, também exige que o professor possua um outro tipo de formação, menos reflexiva e, da mesma forma, mais utilitarista.

O novo paradigma supõe, também, um novo papel do professor, ou seja, da mesma forma que, para os alunos, oferece-se um kit de habilidades para sobrevivência, oferecesse ao professor um kit de sobrevivência docente (treinamento em métodos e técnicas, uso de livro didático, formação pela EaD). A posição do Banco Mundial é pela formação aligeirada de um professor tarefeiro, visando baixar os custos do pacote formação/capacitação/salário (LIBÂNEO, 2012, p. 20).

Nas seções seguintes, será abordado o tema da formação docente (ou a falta de formação) durante a implementação do projeto piloto do Novo Ensino Médio. Esta ausência de formação pode ser explicada pelo fato de que não seja mais necessário um profissional altamente capacitado e especialista. Em uma educação

básica mínima, em que o utilitarismo prevalece sobre o conhecimento poderoso, a formação docente não é prioridade.

Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência. Isso pode explicar o descaso com os salários e com a formação de professores: para uma escola que requer apenas necessidades mínimas de aprendizagem, basta um professor que apreenda um kit de técnicas de sobrevivência docente (agora acompanhado dos pacotes de livros didáticos dos chamados sistemas de ensino) (LIBÂNEO, 2012, p.23).

No projeto piloto do Novo Ensino Médio na Escola Caic Madezatti, o conhecimento poderoso, o qual os docentes estão habilitados a ensinar, foi substituído pela flexibilização, através da adoção dos Itinerários Formativos. A Lei n. 13.415/2017 não define, minimamente, os itinerários e deixa esta decisão para as opções e condições de cada rede, conforme os gestores acharem oportuno.

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017).

Esta abertura abre espaço para um ensino muito díspar. Mesmo dentro do mesmo estado, os estudantes podem ter uma matriz curricular muito diversificada e com objetivos diferentes. Não é objetivo deste texto defender a uniformização total e desconsiderar as particularidades regionais. Porém, o ensino não pode ficar à mercê de conveniências ocasionais em prejuízo à qualidade. Kuenzer (2020) alerta para o fato de que um problema comum, a falta de professores, pode ser um pretexto para adequar o currículo, por exemplo,

Outra dimensão a considerar é que flexibilização também passa a significar redução de custos; inicialmente porque a escolha de um itinerário leva à necessidade de menor número de docentes e pode ser uma forma de resolver, embora de modo equivocado, a crônica falta de docentes em algumas disciplinas, notadamente nas áreas de ciências exatas e ciências da natureza (KUENZER, 2020, p. 58).

Assim, a educação pode deixar de ser pensada enquanto uma política pública, a longo prazo, para dar lugar a um remendo imediato nos problemas dos gestores.

No campo da formação dos adolescentes, outro problema também aparece. A formação aligeirada, com foco na adaptabilidade prevalece sobre a formação geral humanística ou mesmo sobre a formação técnica qualificada.

*Assim é que o discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, ao invés de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência. Para que esta formação flexível seja possível, propõe a substituição da formação especializada, adquirida em cursos de educação profissional e tecnológica, por uma formação mais geral (KUENZER, 2020, p. 58).*

Esta formação é uma demanda econômica e mercadológica, que visa formar o trabalhador adaptável às diferentes formas de ocupação exigidas pelo mercado. A partir desta adaptação, o estudante já se ajusta aos diversos modelos de empregabilidade que vai enfrentar durante sua jornada laboral.

Em resumo, o Ensino Médio, na atual versão, integrando a pedagogia da acumulação flexível, tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, por meio de uma base de educação geral complementada por itinerários formativos por área de conhecimento, incluindo a educação técnica e profissional; a formação profissional é disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, de modo a levar os que vivem do trabalho a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado. Ser multitarefa, neste caso, implica exercer trabalhos disponibilizados pelo mercado, para os quais seja suficiente um rápido treinamento, a partir de algum aporte de educação geral, seja no nível básico, técnico ou superior (KUENZER, 2020, p. 62).

Apesar de a proposta ser divulgada na grande mídia como uma possibilidade de escolha e tentar vender para os estudantes a ideia de que agora cada um deles poderá adequar seus estudos às suas preferências, a reforma do ensino médio tende a aumentar as desigualdades já existentes.

O termo flexibilização é muito tentador porque remete, na fantasia das pessoas, à autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação. Mas flexibilização pode ser também desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social. Flexibilizar uma política pode ser também o resultado da falta de consenso sobre ela. Estamos mais uma vez frente a uma equação economicista para pensar a educação, com análises reducionistas e propostas imediatistas (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 36).

Ainda no campo da precarização, não apenas a formação dos estudantes é prejudicada. Outro ponto importante a destacar é o trabalho docente, tão envolto e passível das influências de novas políticas neoliberais. São vários os pontos a serem debatidos dentro da precarização do trabalho no magistério estadual. Entre os principais, destaque-se o contrato temporário de trabalho e a desvalorização profissional com meses de atraso salarial no passado recente e anos sem reajuste sobre os vencimentos.

Na chamada sociedade pós-moderna, os profissionais da educação estão sendo plenamente incorporados à lógica economicista e produtivista. Em razão disso, na acumulação flexível, a figura do professor efetivo - concursado, estável, estatutário e em regime de dedicação exclusiva - tende a compartilhar, de forma cada vez mais intensa, os objetivos, as funções e o ambiente universitário com profissionais contratados em regime temporário e com vínculos trabalhistas precarizados. Especialmente durante o isolamento da pandemia e durante o período de ensino remoto, os professores enfrentaram sobrecarga de trabalho, bancaram custos para promover as aulas online e tiveram pouco ou nenhuma formação para atuar nas aulas mediadas por tecnologias. A multiplicidade e o aligeiramento de tarefas deu origem a um processo de dilatação das atividades do professor e a conseqüente intensificação e precarização das condições de trabalho. O modelo de produção, preconizado pelas reformas educacionais e pelo mercado educacional, força o incremento de tarefas, o estabelecimento de horários atípicos, a aceleração no desenvolvimento das atividades. Ao assumir várias funções e responsabilidades, o tempo produtivo do docente ultrapassa o tempo de trabalho prescrito. Por conseguinte, o tempo de trabalho despendido para a realização das múltiplas atividades demandadas, além de acelerado, não é delimitado. A produtividade invade o tempo do ócio, do lazer, do descanso, das atividades em família. O trabalho torna-se exclusividade no contexto marcado pela flexibilidade e polivalência. O controle do tempo de trabalho deixa de existir em razão do controle da produtividade, imposto pelos métodos avaliativos quantitativos e pela intensificação da concorrência (FÁVERO; BECHI, 2020, p. 15).

Contudo, o professor é parte central nas engrenagens do expediente escolar. Não se pode pensar a escola sem pensar no papel fundamental que possuem os docentes. Se pensarmos um modelo mais modernizado, digitalizado ou virtual para a escola, ou se pensarmos no modelo clássico, o professor continua tendo papel fundamental na formação e manutenção do sistema educacional.

Organizacionalmente, a escola adquire a configuração que, no essencial, se mantém até aos dias de hoje: i) um edifício próprio, que tem como núcleo estruturante a sala de aula; ii) uma arrumação orgânica do espaço, com os alunos sentados em fileiras, virados para um ponto central, simbolicamente ocupado pelo quadro negro; iii) uma turma de alunos relativamente homogênea, por idades e nível estabelecido através de uma avaliação feita regularmente pelos professores; iv) uma organização dos estudos com base num currículo e em programas de ensino que são lecionados, regularmente, em lições de uma hora. No centro da cena estão os



professores. São eles os responsáveis pela disciplina escolar, no duplo sentido do termo: ensinam as disciplinas, as matérias do programa, em aulas dadas simultaneamente a todos os alunos; e asseguram a disciplina, as regras de comportamento e de conduta dos alunos (NÓVOA, 2009, p. 3).

Partindo dessa premissa, uma política educacional para ser implementada deveria considerar os saberes e práticas docentes. Esta afirmação não é no sentido de que apenas os professores são os detentores de todo o conhecimento e funcionamento da escola. Mas eles são, sim, importantes sujeitos que podem contribuir com o bom andamento de políticas públicas. Nóvoa (2009) afirma que a escola deve ser repensada e reformulada para acompanhar a sociedade do século XXI, mas o professor deve ser parte desta transformação.

No meio de muitas dúvidas e hesitações, há uma certeza que nos orienta: a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar (NÓVOA, 2009, p. 11).

Por toda esta responsabilidade e simbolismo que os professores carregam consigo, Nóvoa (2009) declara que a formação docente é a área mais sensível no campo da educação e que não se pode dispensar o apoio das universidades e dos grupos de pesquisa na formação continuada. Contudo, é na escola e no coletivo que a formação continuada cumpre o seu papel.

Para os professores o desafio é enorme. Eles constituem não só um dos mais numerosos grupos profissionais, mas também um dos mais qualificados do ponto de vista académico. Grande parte do potencial cultural (e mesmo técnico e científico) das sociedades contemporâneas está concentrado nas escolas. Não podemos continuar a desprezá-lo e a minorizar as capacidades de desenvolvimento dos professores. O projecto de uma autonomia profissional, exigente e responsável, pode recriar a profissão professor e preparar um novo ciclo na história das escolas e dos seus actores (NÓVOA, 2009, p. 31).

As condições de trabalho em que os professores serão submetidos também interferem na prática pedagógica. Para abrir espaço para os itinerários formativos, professores assumiram mais turmas com carga horária reduzida. Por exemplo, um professor com dez horas/semanais em sala de aula, que antes da reforma tinha duas horas/aula para seu componente curricular, atendia cinco turmas, totalizando uma média de cento e cinquenta alunos. A partir da reforma, este mesmo profissional precisará atender dez turmas, lecionando apenas uma hora/aula por

semana em cada turma, totalizando trezentos alunos. Sobre essas condições de trabalho, Krawczyk e Ferreti (2017) alertam que,

Ante este quadro em que, insistimos, a palavra de ordem é flexibilização, aumenta a responsabilidade dos profissionais de educação quanto aos rumos que poderá tomar a formação de nossos jovens. Ou seja, sob a falácia da livre escolha, sob a falácia de atender o interesse do aluno, implanta-se na verdade um sistema em nome do qual os estados (e em muitos casos as próprias unidades escolares) estarão submetidos a um conjunto muito escasso de condições de trabalho e ao rígido controle e responsabilização através das avaliações nacionais (KRAWCZYK; FERRETI, 2017, p. 42).

Com pouca carga horária para trabalhar com cada turma, com o aumento de alunos atendidos por um único professor e com um currículo flexibilizado e voltado para atender demandas de mercado, os professores poderão ver-se diante da situação de serem apenas os *repassadores* do conjunto de informação necessária para o adestramento do educando. Freire (2000, p. 43) alerta que,

[...] é neste sentido, entre outros, que a pedagogia radical jamais pode fazer nenhuma concessão às artimanhas do “pragmatismo” neoliberal que reduz a prática educativa ao treinamento técnico-científico dos educandos. Ao treinamento e não à formação. A necessária formação técnico-científica dos educandos por que se bate a pedagogia crítica não tem nada que ver com a estreiteza tecnicista e cientificista que caracteriza o mero treinamento. É por isso que o educador progressista, capaz e sério, não apenas deve ensinar muito bem sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença.

No Estado do Rio Grande do Sul, já era adotada a carga horária mínima de mil horas anuais para cada uma das três séries do ensino médio, conforme a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (RIO GRANDE DO SUL, 2011). Por isso, a mudança expressiva na rede gaúcha não se encontra na quantidade de horas, mas sim na distribuição dos componentes curriculares. O artigo 5º, da Lei n. 13.415/2017, define que a carga horária máxima destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017). O restante da carga horária é destinado ao currículo diversificado, composto pelos Itinerários Formativos e Projeto de Vida.

Sobre a nova matriz curricular, prevista para o Novo Ensino Médio, Ramos e Frigotto (2016) afirmam que “[...] a proposta atual extrai, em quantidade e em

qualidade, o conteúdo efetivamente formativo dos estudantes do ensino médio”. Conforme publicação da Portaria SEDUC n. 293/2019 (RIO GRANDE DO SUL, 2019), é reduzido um terço da carga horária da disciplina de Artes, Educação Física, Literatura, Biologia e Física; e pela metade a carga horária de Geografia e Química. Em substituição aos componentes curriculares já consagrados, a reforma determina a adoção dos Itinerários Formativos e Projeto de Vida. Essas disciplinas, conceitualmente, têm como objetivo formar o estudante para o mercado de trabalho, conforme descrito na Portaria n. 293/2019.

Em uma sociedade tão desigual como a que vivemos, a escola deveria cumprir função estratégica de promover a justiça social. Nesse sentido, Libâneo (2012, p. 24) salienta que,

[...] a partir das contribuições de Vygotsky e de seus seguidores, postula que o papel da escola é prover aos alunos a apropriação da cultura e da ciência acumuladas historicamente, como condição para seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral, e torná-los aptos à reorganização crítica de tal cultura. Nessa condição, a escola é uma das mais importantes instâncias de democratização social e de promoção da inclusão social, desde que atenda à sua tarefa básica: a atividade de aprendizagem dos alunos.

Desta forma, a Lei n. 13.415/2017 não privilegia a formação plena dos estudantes e, assim, não possibilita acesso ao conhecimento cultural e científico acumulado por gerações, mas coloca o estudante à mercê das necessidades do mercado.

#### **4.2 Os Professores Multitarefas – a Flexibilização para além do Currículo**

Na pesquisa realizada, em relação à formação docente e vínculo empregatício com o governo estadual, todos os respondentes declararam possuir nível superior e 83% afirmaram ser pós-graduados (*lato sensu*). Entre os respondentes, há 55% professores(as) concursados, com estabilidade; e 45% são contratados emergencialmente, sem estabilidade.

Durante o projeto piloto, a flexibilização curricular, apesar de ter influenciado muito em sua implantação, não atuou sozinha. O ensino híbrido também ganhou destaque. Esses dois itens foram apontados como pontos negativos. O Entrevistado 5 disse que, “*ficou bem mais complicado. Eu sinto que eu tentei construir de alguma*

forma, mas aí veio essa questão (pandemia) e desconstruiu o que eu tinha tentado construir. Agora voltando (o ensino presencial), também não deu”.

O ano de 2020 foi de difícil adaptação, seja pelas dificuldades percebidas por professores e alunos para lidar com as ferramentas digitais, seja pela falta de acesso aos recursos materiais necessários para o trabalho remoto.

A Tabela 2 demonstra o resultado das questões sobre a prática docente. Neste grupo de perguntas, o professor deveria assinalar em uma escala de 1 a 5, onde 1 significa valores ou frequências mais baixas (nunca/nenhum/nada) e 5 valores máximos (sempre/total/pleno). O resultado considerado é a média das respostas obtidas.

Tabela 2 - Questões sobre a prática docente

Pergunta	Moda das respostas Escala de 1 a 5	Média das respostas Escala de 1 a 5
1) Antes do ano letivo de 2020, com que frequência você utilizava recursos tecnológicos digitais em suas aulas?	2	2,94
2) Como você avalia a qualidade da formação recebida para uso do <i>Google for Education</i> ?	3 e 4	3,11
3) Quando as aulas presenciais forem retomadas, você pretende continuar usando o <i>Google for Education</i> ?	5	3,61
4) Para as suas aulas remotas, você sentiu necessidade em modificar/adaptar seus planos de aula anteriores?	5	4,17

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Observando a Tabela 2, verifica-se que todos os itens avaliados obtiveram pontuação acima da média (2,5), indicando tendência do grupo em avaliar positivamente a adoção das ferramentas digitais, no início o ensino remoto. Importante destacar que, quando questionados sobre a frequência da utilização dos recursos tecnológicos (pergunta 1), a resposta mais assinalada (Moda) indica uma frequência baixa (2). Contudo, a moda sobe para 5 na pergunta 3, indicando que os docentes pretendem continuar usando o *Google for Education*. Esta tendência indica que as ferramentas digitais, impostas pelo ensino remoto no início de 2020, apesar de serem introduzidas em um contexto conturbado de urgência e sem formação prévia, foram bem aceitas pelos docentes.

A maior pontuação (4,17) foi obtida quando o tema foi a modificação dos planos de aula e, conseqüentemente, da estratégia pedagógica, possivelmente causado pelo retrabalho e pela obrigatoriedade de reinventar o modo de ensinar. Os

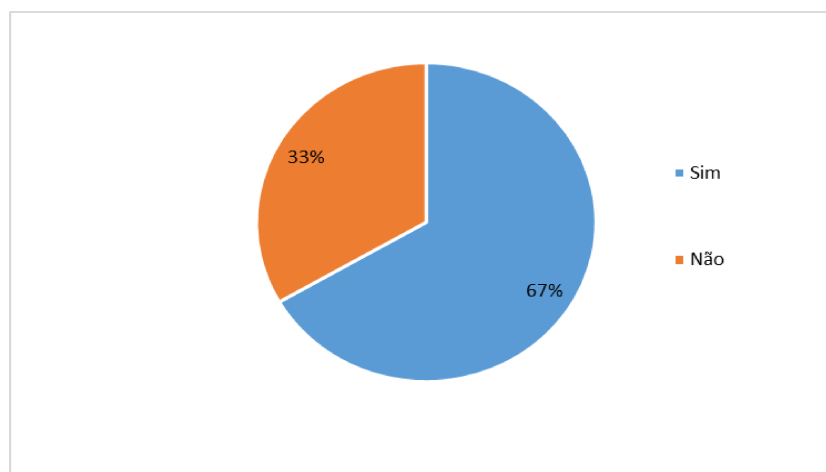
professores não estavam familiarizados com o ensino remoto, adequar suas aulas para o formato totalmente *online* demandou tempo de estudo e preparação de aula.

Outro aspecto importante a se considerar é que, nas Perguntas 1 e 3 da Tabela 1, se obteve as respostas com maior grau de divergência. Especificamente sobre a Pergunta 1, verificou-se uma polarização entre os dois extremos, com oito respondentes declarando que pouco ou nunca utilizavam os recursos digitais, antes de 2020; e sete respondentes afirmando que quase sempre ou sempre utilizavam.

O uso das tecnologias digitais, como visto acima, foi bem recebido pelos professores. Mesmo entre aqueles que não possuíam muita intimidade com as ferramentas digitais, os novos recursos foram encarados como uma possibilidade de aprendizado. “*Eu jamais pensei em dar aula nesse formato*”, declarou o Entrevistado 9.

Mas, para que o ensino remoto pudesse se concretizar, foi necessário que os próprios docentes investissem na compra de equipamentos ou serviços para atender a demanda. Esse aspecto está expresso no Gráfico 7.

Gráfico 7 - Você precisou investir recursos financeiros para poder trabalhar de forma remota? (Considere aqui compra de equipamentos e/ou assinatura de planos de internet/telefone)



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

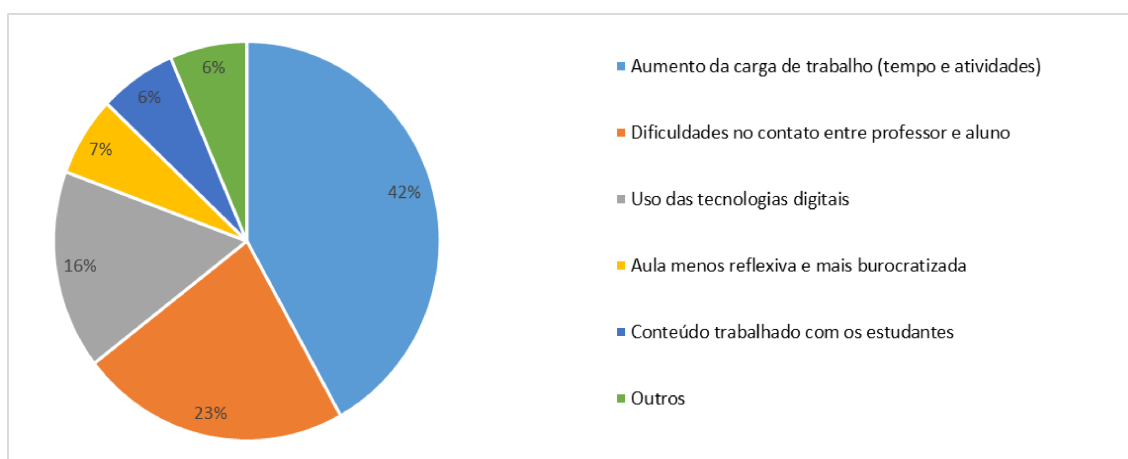
Como verificado, mais de dois terços dos entrevistados precisou investir na aquisição de equipamentos e serviços. Considerando que quando o questionário foi aplicado, em 2020, a categoria não recebia reposição salarial desde 2014, arcar com custos para que o ensino remoto acontecesse tornou a situação ainda mais crítica. O investimento pessoal dos professores, segundo Fávero (2020), pode estar

associado à responsabilização individual do trabalhador, uma vez que 45% dos entrevistados não possuem estabilidade e convivem, diariamente, com o medo do desemprego.

[...] A garantia do emprego e o sucesso pessoal e/ou profissional passam a depender exclusivamente do desempenho individual em relação à equipe de trabalho – o Estado capitalista eximir-se dessa responsabilidade. Essa ética da competição é vista como uma oportunidade de transferir todos os riscos e jogar os problemas de cunho social para a responsabilidade dos sujeitos (FÁVERO, 2020, p. 10).

Sobre as mudanças percebidas, os docentes puderam dissertar livremente em uma questão aberta. As respostas foram lidas e classificadas nas categorias apresentadas no Gráfico 8.

Gráfico 8 - Quais mudanças você percebe em seu trabalho remoto em comparação às aulas presenciais?



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Para os professores entrevistados, a principal alteração percebida foi o tempo extra dedicado ao trabalho, seguido da dificuldade no contato entre professor e aluno. Destaca-se, ainda, a fala do Respondente 5, que expõe suas preocupações em relação à mudança com a carga horária, uso das tecnologias e contato entre professor e aluno.

*“Além do tempo dedicado ao trabalho, houve a necessidade do aprendizado tecnológico. Na verdade, ainda há. O tempo inteiro estamos nos deparando com falhas técnicas que precisamos resolver. Existe, ainda, o lado humano. Creio que este acaba nos consumindo boa parte do tempo. Na aula presencial, a nossa preocupação real é durante o período em que estamos com aquela turma. Agora, não temos dia nem*

*hora de aula. Somos solicitados constantemente por alunos e alunas com problemas pessoais, familiares. Acabamos nos envolvendo emocionalmente, até mesmo por estarmos mais vulneráveis” (RESPONDENTE 5).*

A análise das respostas indica que além de terem que refazer todo o planejamento pedagógico de suas aulas, os professores perceberam aumento nas horas trabalhadas durante o ensino remoto. Atendimento a alunos via redes sociais, cursos de formação sobre as ferramentas digitais para educação e relatórios exigidos pela mantenedora periodicamente, foram novas demandas que surgiram e podem ter contribuído para esta percepção. Oitenta e três por cento dos respondentes declararam que dedicam mais tempo para o trabalho durante o ensino remoto em comparação com o trabalho presencial. Fávero (2020) alerta sobre as condições precárias de trabalho quando há aumento de instabilidade e risco de desemprego, condições vivenciadas durante a pandemia.

O capital, aproveitando-se da instabilidade e do aumento da sensação de risco, tem apregoado ritmos mais intensos de trabalho, a fim de obter maiores níveis de produtividade e a otimização dos recursos humanos. Esse aumento da sensação de risco permitiu aos empregadores, sejam eles do setor público ou privado, exigir dos assalariados uma maior disponibilidade e comprometimento. A interiorização da norma de desempenho e o aumento de trabalhadores excluídos do processo produtivo e do mercado de trabalho permitiram que as empresas privadas e o setor público ampliassem os níveis de sujeição dos assalariados a condições de trabalho precarizadas (FÁVERO, 2020, p. 10).

A reforma do Ensino Médio vem favorecendo boas condições de trabalho? Quando confrontados sobre as suas condições de trabalho, a grande crítica dos docentes foi a falta de formação e, novamente, aparece o excesso de trabalho, a falta de recursos.

*“Outra questão que é muito importante: uma licenciatura dura no mínimo quatro anos, mais especialização no mínimo equivalente a um ano, o mestrado talvez 2 ou 3 anos. Como que o professor, ele vai assumir uma disciplina ou é obrigado a assumir uma disciplina no qual ele não teve uma formação separada para tal. Claro que essas pessoas têm dúvidas [...] Tem que falar da questão de carga horária e da própria questão salarial dos professores” (ENTREVISTADO 10).*

Analisando os temas, apontados pelos docentes, chama atenção o fato de que apenas um dos entrevistados citou a defasagem salarial como um problema. É pública a situação de desvalorização salarial dos professores da rede estadual.

Contudo, quando tiveram a oportunidade de pontuar esta situação como prejudicial às suas condições de trabalho, questões pedagógicas aparecem com maior destaque.

Os professores são muito críticos à redução da BNCC, pois ela afeta diretamente as condições de trabalho. Essa diminuição da base curricular, de 3.000 para 1.800 horas, aumenta o número de alunos atendidos por cada professor, pois para fechar a carga horária, os docentes precisam assumir mais turmas.

*“Qualquer componente curricular deve ter pelo menos dois períodos. Menos de dois períodos não tem a menor condição de trabalhar. É desumano, eu tenho 567 alunos agora. Para fechar notas, como fazer isso, gente? Eu já tô com dor. Agora eu vou procrastinar até onde der” (ENTREVISTADO 9).*

Esses relatos, dos professores entrevistados, que indicam o aumento da carga de trabalho, segundo Fávero e Bechi (2020) geram estresse e insatisfação com a profissão. Ainda, segundo Fávero e Bechi (2020), a sobrecarga de trabalho e a insegurança financeira se expressam através do cansaço, aborrecimento, angústia, frustração e sensação de inutilidade, sentimentos que podem ser observados nas falas docentes.

*“Tudo isso é agravado por exemplo pelas condições de trabalho dos professores do estado. Como que o professor vai ser inovador e vai incentivar o chamado protagonismo juvenil se ele mesmo talvez já nem acredite mais em muitas coisas dentro da sua profissão?” (ENTREVISTADO 10).*

Pode-se afirmar o Novo Ensino Médio provoca uma dicotomia: os docentes precisam incentivar o protagonismo estudantil e auxiliar os jovens a traçarem seus projetos de vida, porém sentem-se desvalorizados, já que a sua formação inicial perde espaço na nova matriz curricular, além da histórica desvalorização da categoria com baixos salários, pagamentos em atraso, perda do plano de carreira. A flexibilização curricular contribui para a desvalorização dos professores segundo os entrevistados.

*“Eu me sinto desconstituído como professor nesse processo e bastante alienado ainda. Então, eu acho que tem que ter uma forma, termos uma formação que busca dialogar, inclusive criticar o que está sendo feito. E não uma formação que seja ao estilo assim ‘a gente, vocês, têm que sair da casinha, vocês não podem mais trabalhar a disciplina de vocês’. Meu*



*Deus do céu! Isso é até um pecado hoje, você trabalhar alguma coisa de História, alguma coisa de Geografia. [...] É negar a existência da disciplina” (ENTREVISTADO 10).*

A adequação ao novo currículo é difícil para todos os docentes. Mas especialmente os professores da área das Ciências Humanas possuem um desgaste maior. Habitualmente, já são mais visados por movimentos do tipo o *Escola sem Partido*. Agora, com a reforma, perdem muita carga horária e são obrigados a assumir componentes curriculares para os quais não possuem formação. Além disso, percebem o seu campo de estudo sendo preterido, já que o individualismo impera sobre o coletivo e sobre o social.

[...] a História não existe. Em consequência, também não existe o universalismo nem o coletivo, pois os fenômenos sociais não podem ser explicados por referências externas a eles, uma vez que essas referências são atravessadas por leituras particularistas, diversas culturalmente. Se não há História, não há valores, nem princípios ou fundamentos e não há futuro; só o presente, que deve ser vivido em sua completude. Reforça-se o individualismo, reduzindo-se a sociedade à interação entre indivíduos e as relações sociais ao plano individual (escolhas pessoais) (KUENZER, 2017, p. 17).

Os professores foram perguntados sobre quais ações da escola, durante a implantação do projeto piloto, eles destacam. A Escola Caic Madezatti ainda é muito tradicional e os professores frisaram este aspecto.

*“Quando eu comecei aqui no CAIC eu fazia as aulas em roda. Aí, o vice-diretor chegou para mim e falou assim: ‘Olha, o pessoal tá reclamando que você não deixa a sala arrumada quando você sai da sala’. Porque arrumado quer dizer enfileirado. Estar em roda não é arrumado? Então assim, há um choque na verdade entre nós professores, porque há escolas diferentes aqui” (ENTREVISTADO 1).*

Apesar de haver professores mais progressistas e admiradores de pedagogias mais inovadoras e modernas, no geral, a escola mantém uma cultura tradicional. Porém, a equipe é unida e esforça-se para que as ações ocorram da melhor maneira possível. O comprometimento de todos é algo sempre destacado nos relatos sobre a escola.

*“A escola não teve muita opção. O que era determinado para escola: deu, pronto, acabou. Mas eu gostaria de destacar o envolvimento da direção em conseguir tapar os furos das faltas de professor. Então eu acho que a escola, mesmo sem saber ao certo o que era (a proposta), mesmo a Seduc enfiando por goela abaixo, a escola, ela tentou de todas as formas*

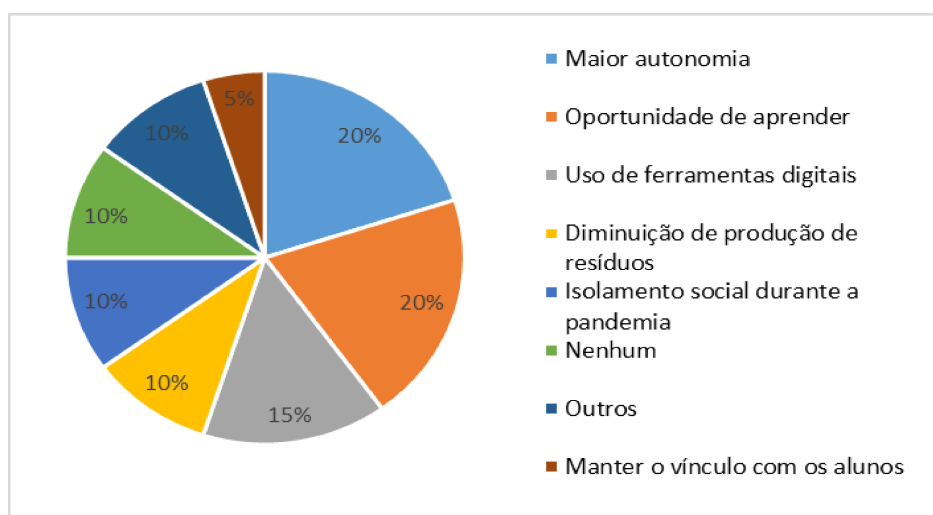
*se 'virar nos 30' para conseguir fazer aquilo ali (o piloto do Novo Ensino Médio) dar certo na escola. Então, foi um grande envolvimento da direção, dos professores para que desse certo" (ENTREVISTADO 12).*

Outro ponto positivo apontado é a infraestrutura da escola. O Entrevistado 2 declarou seu descontentamento com a obrigatoriedade do retorno presencial, já no final de 2021, uma vez que a escola já estava organizada e ofertando aula presencial para quem não possuía recursos para acompanhar remotamente e, simultaneamente, aula online para quem tinha acesso. *"A escola tem essa estrutura, aqui tem essa possibilidade (ensino online com Meet). Então eu acho que foi um retrocesso (o retorno presencial obrigatório)".*

Porém, a falta de comunicação também foi lembrada pelo Entrevistado 11. Segundo ele, *"faltou alguma coisa que pudéssemos ver como estava o andamento desse itinerário formativo na escola"*. A pandemia e o trabalho remoto podem ter contribuído para esta pouca divulgação e publicidade das ações.

Os respondentes foram encorajados a descrever os pontos positivos e negativos percebidos durante o ensino remoto. Os resultados estão expressos no Gráfico 9 e no Gráfico 10, respectivamente.

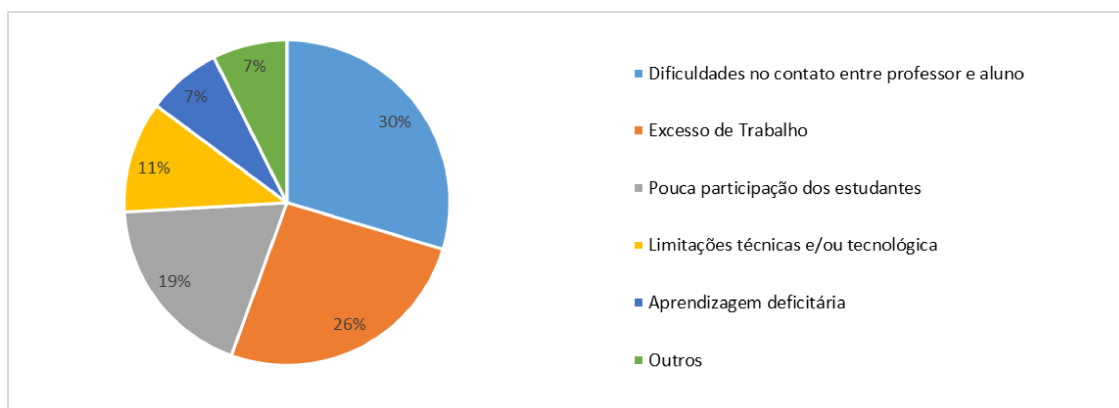
Gráfico 9 - Quais pontos positivos você percebe em seu trabalho remoto?



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Os pontos positivos, destacados pelos docentes, são a autonomia e o aprendizado das novas tecnologias. No entanto, apenas 5% dos respondentes consideraram a manutenção do vínculo com os alunos como algo positivo.

Gráfico 10 - Quais pontos negativos você percebe em seu trabalho remoto?



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Entre os pontos negativos, claramente verifica-se a preocupação dos docentes em relação ao processo de aprendizagem. A dificuldade no contato entre professor e aluno (30%), a pouca participação dos estudantes (19%) e a aprendizagem deficitária (7%), juntas, somam 56% das respostas obtidas. Esse resultado vai ao encontro da proposição de Saviani (2021, p. 39) de que, “[...] para ensinar não basta apenas que haja atividades síncronas, mas é necessária uma relação interpessoal, implicando, portanto, a presença simultânea dos dois agentes da atividade educativa”. Ainda no que se refere aos pontos negativos, o excesso de trabalho está presente em 26% das respostas.

A reforma do Ensino Médio vem favorecendo o processo de aprendizagem do aluno? Os entrevistados são muito críticos à reforma quando o assunto é aprendizagem dos alunos. Os principais pontos criticados, durante as entrevistas, foram: a projeto piloto durante a pandemia, a alteração matriz curricular e a falta de formação docente.

*“Eu acho que faltou preparo do governo para informar os professores a respeito (do Novo Ensino Médio). Seria bem mais útil, se ele tivesse aproveitado esse tempo agora, ao invés de fazer Escola piloto, se ele tivesse investido em informação para os professores para trabalharem com essas áreas depois. Eu não percebi que veio para auxiliar na formação do aluno esse novo ensino médio, pelo menos por enquanto. Mas nesses dois anos que a gente teve de experiência ali na escola, eu não consegui ver um alguma coisa que agregasse em grandes valores da aprendizagem dos alunos” (ENTREVISTADO 12).*

Analisando o excesso de trabalho, a diminuição da carga horária de componentes curriculares consagrados é frequente na fala dos professores. O Entrevistado 8 afirma que, “disciplinas importantes foram reduzidas, parece que não

*é mais importante este conhecimento*". Essa redução, além de ofertar apenas o aprendizado mínimo ao aluno, também gera frustração no professor que vê sua formação e área de atuação deixada em segundo plano. Mesmo assim, os professores conseguem indicar pontos positivos.

*"O que eu notei a respeito do ensino médio: que ele parte de uma ideia legal, de uma necessidade de modificar essa realidade, inclusive de evasão, de aprovação, de não interesse e de resultados baixos. E que isso é importante, ter a ideia de um protagonismo juvenil, que vá dialogar com os problemas sociais e diminuindo então a distância entre teoria e prática. Existe por outro lado um encurtamento das disciplinas tradicionais e que a gente fica perdido nesse processo"* (ENTREVISTADO 10).

A diversidade de currículo é também uma preocupação dos docentes. Alunos de diferentes escolas e diferentes redes terão currículos muito distintos. A formação docente ainda não possui a cultura multidisciplinar e mantém o foco na sua área de especialização. Soma-se a isso o fato de os processos seletivos, como concursos públicos e vestibulares, ainda serem conteudistas e cobrarem os componentes curriculares tradicionais,

*"Então tem que mudar tudo. Não pode mudar uma coisa só. Se vai mudar, mudar todas as estruturas. Ai tu pega o ensino médio na escola particular, ela vai ter muito mais chances do que na escola pública"* (ENTREVISTADO 4).

A possibilidade de os alunos focarem os estudos em áreas em que eles possuem maior afinidade é vista como um ponto positivo e ao mesmo tempo negativo. Mas mesmo essa possibilidade de escolha não retira a preocupação com os conteúdos que são importantes e exigidos dos alunos após a conclusão da Educação Básica. O Entrevistado 03 declara: *"[...] apesar de ter menos disciplinas, pro Enem, eu acho que não (não é bom). Mas (é bom) para a vida pessoal e o que vai seguir, por exemplo: aquele aluno que não é bom em matemática, mas é bom com línguas"*.

Além da deficiência para os exames e processos seletivos, a base curricular mínima também não dará suporte para a plena construção do conhecimento.

A totalidade é substituída pela fragmentação e as disciplinas que podem fornecer elementos para a crítica e consequente apreensão das relações sociais concretas em seu caráter de totalidade, são relegadas a um lugar secundário na parte comum do currículo, ou a uma área que se basta em si mesma. Um exemplo simples evidencia toda a falácia dessa proposta:

como compreender os problemas relativos à sustentabilidade, à saúde ou às tecnologias sem o aporte das ciências humanas e sociais? (KUENZER, 2017, p. 17).

A possível escolha do que estudar faz parte da propaganda governamental do protagonismo juvenil. A possibilidade de o aluno ser protagonista foi muito elogiada. Somando-se a isso, as falas dos participantes também demonstraram autocrítica, já que os próprios docentes, segundo os entrevistados, muitas vezes não atuam de forma a potencializar esse protagonismo dos alunos.

*“E eu me surpreendi com a capacidade que os alunos têm. A gente não tem noção do quanto os alunos têm. Eles têm fala, eles têm uma gana, uma vontade de conhecimento. Só que a gente, como professor, poda eles” (ENTREVISTADO 04).*

Outra observação importante é o fato desta mudança de paradigma acontecer de forma muito abrupta, em meio ao ensino remoto. Esses dois fatores contribuíram para o protagonismo não acontecer de modo natural e ao longo do período.

*“Os bons alunos antigamente eram aqueles que ficavam quietos, copiavam, faziam as questões e deu. Esse era um bom aluno. Quando troca, simplesmente se diz: agora vocês são os protagonistas e eu sou um coadjuvante, é eles vão ter que falar muito mais, eles que vão ter que participar muito mais, eles vão ter que dar a sua opinião e isso é uma mudança radical para eles” (ENTREVISTADO 06).*

Poucas ações aconteceram no sentido de reformular a etapa final da educação básica. O atravessamento da pandemia e a falta de formação contribuíram para que a reforma fosse muito sutil em ações concretas. Realmente, a grande mudança ocorrida foi na matriz curricular. O Entrevistado 10 declara que “[...] é como se esse novo ensino médio não tivesse acontecido até o momento, a não ser pela reformulação da grade curricular (matriz curricular)”. Também foi ressaltado o fato de a matriz curricular vir pronta, sem diálogo com a comunidade.

*“Os itinerários vieram prontos aquilo que tinha sido discutido na escola que tinha sido todo trabalho que foi feito de perguntar para as escolas vizinhas o que queria, qual é a vocação da comunidade Feitoria, isso não é levado em conta no momento de implementar de fato” (ENTREVISTADO 09).*

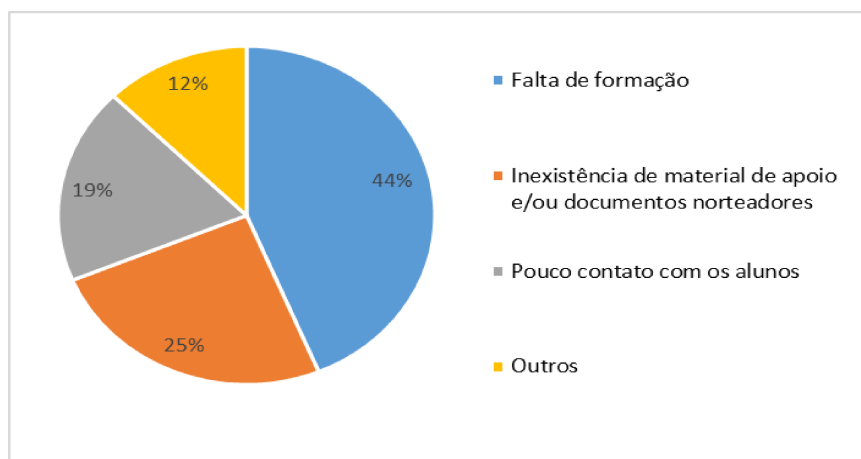
O fato de a SEDUC/RS ter solicitado à escola para promover uma escuta com alunos, professores e famílias, questionando qual tema, área do conhecimento

e formato a comunidade teria preferência durante a implantação do Projeto Piloto gerou esta frustração. A comunidade escolar foi chamada para opinar, mas no momento da implantação do Novo Ensino Médio não foram consideradas as preferências dessa comunidade. Isso foi lembrado pelos professores. O processo de escuta foi detalhado no Capítulo 4, Flexibilização como a Nova Ordem, dessa dissertação.

Quando indagados, especificamente, sobre o Novo Ensino Médio, em relação à formação docente para atuar nas disciplinas de Projeto de Vida e Itinerários Formativos, somente 5,5% dos participantes declararam ter recebido formação para atuar apenas no itinerário formativo. Os demais respondentes declararam não receber formação alguma.

Dirigindo-se apenas aos professores regentes de classe, nas novas disciplinas de Projeto de Vida e/ou Itinerários Formativos, a falta de formação específica foi a dificuldade mais apontada.

Gráfico 11 - Quais dificuldades você percebe em assumir uma disciplina nova durante o trabalho remoto?



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Apesar de todos os professores estarem habilitados para trabalhar em sua área de formação, o Novo Ensino Médio indica uma abordagem diferenciada. O site da SEDUC, (RIO GRANDE DO SUL, 2022), “os itinerários formativos visam mobilizar competências e habilidades de diferentes áreas do conhecimento e que sejam pertinentes na formação técnica e profissional, podendo estar organizados de forma integrada”. Assumir um novo componente curricular, em um modelo

igualmente inédito (o ensino remoto), sem formação ou capacitação, dificultou a atuação docente e trouxe insegurança.

A formação continuada, para implementação do projeto piloto, seria essencial para o sucesso desta nova política. Segundo site da Seduc/RS (Rio Grande do Sul, 2022), o Novo Ensino Médio preconiza as abordagens multidisciplinares e transdisciplinares. O foco, dentro de cada componente curricular, é a pesquisa e o estudo científico, o mundo do trabalho, a inclusão, a participação social e a educação socioambiental. Uma abordagem nova não acontece naturalmente em um ambiente com ritos tão tradicionais como os da escola. Sem formação continuada, é quase impossível que o projeto piloto modifique as estruturas escolares.

O ciclo do desenvolvimento profissional completa-se com a formação continuada. Face à dimensão dos problemas e aos desafios atuais da educação precisamos, mais do que nunca, reforçar as dimensões coletivas do professorado. A imagem de um professor de pé junto ao quadro negro, dando a sua aula para uma turma de alunos sentados, talvez a imagem mais marcante do modelo escolar, está a ser substituída pela imagem de vários professores trabalhando em espaços abertos com alunos e grupos de alunos. Esta nova construção pedagógica precisa de professores empenhados num trabalho em equipa e numa reflexão conjunta. É aqui que entra a formação continuada, um dos espaços mais importantes para promover esta realidade partilhada (NÓVOA, 2009, p.10).

Os professores encontraram dificuldades em ministrar as aulas de Projeto de Vida. Já que esta disciplina possui uma definição muito ambígua, ou até mesmo voltada para a psicologia, um campo científico que, na maioria das vezes, os professores não têm habilidade para lidar em sala de aula. O resultado dessa falta de adequação da formação (inicial e continuada), pode ser observado na declaração dos docentes que enfrentaram situações constrangedoras e delicadas em sala de aula.

*“Teve trabalhos sobre a ansiedade e depressão. E os alunos choraram em aula. É um momento pesado. Eles estão tentando entender o que está acontecendo com eles e com os amigos deles. Ela tem muitos que os amigos se mataram, há casos não tão graves, mas muito graves de quase chegar a esse ponto. Então, é a realidade deles, é essa”* (ENTREVISTADO 6).

Outra preocupação dos professores é como dar continuidade às atividades iniciadas. Uma vez que uma situação delicada aparece, não é correto simplesmente interromper a atividade. Por outro lado, falta formação para orientar como lidar

corretamente com temas tão sensíveis como sexualidade, depressão, suicídio, entre outros temas difíceis de serem abordados. O Entrevistado 5 declarou que passou por situações delicadas e, infelizmente, não conseguiu auxiliar os alunos *“Eu vi que tinham muitas questões pessoais. [...] É uma questão delicada porque eu não podia ignorar”*.

Ainda sobre a parte diversificada, foi perguntado se, considerando a experiência docente, a Flexibilização Curricular (Bncc + IFs) seria uma demanda dos alunos. Segundo os professores entrevistados, a grande reclamação dos alunos é a repetição de temas, já que o itinerário de Expressão Cultural III é muito repetitivo. Dentro desse itinerário estão os componentes: Valor Cultural, Expressão Cultural e Repertório Cultural. Com essa sobreposição de assuntos, muitas vezes as aulas acabavam se repetindo. O Respondente 8 mencionou: *“Uma fala que eu escuto muito: ‘Pra que eu vou usar isso? Essa disciplina não é igual àquela outra?’”*.

Cabe ressaltar aqui que estes componentes são ministrados por três docentes formados em História e um docente formado em Letras. Este fato também deve ter contribuído para que as temáticas, já tão similares, fossem ministradas pelo mesmo olhar: uma visão histórica ou a partir da Literatura.

*“A carga horária, eu achei grande demais. E aí conforme a reclamação deles eu fui entendendo, porque a gente já com a questão da pandemia, questão do meet, como a colega falou, a gente acabou sendo conteudista. Num primeiro momento, a gente precisou ser conteudista. Então, isso aqui, de cara, pra mim, já quebrou minhas pernas. Não gosto de seguir essa linha, não dá pra seguir, mas vou ter que seguir. A carga horária foi muito extensa, eu achei que poderia ser menos. Sempre digo que um é pouco, dois é bom, três é demais. Três é exagero”* (ENTREVISTADO 04).

No trecho acima, o Entrevistado 4 define como exagero o fato de alguns itinerários formativos possuírem três horas/aula semanais. Todos os participantes concordaram que duas horas/aula por semana favoreceria o trabalho. Conforme descrito no Quadro 3, do Capítulo 3, os itinerários formativos possuem mais do triplo da carga horária da Área de Ciências da Natureza e o dobro das Linguagens, no segundo ano do ensino médio.

Para alguns entrevistados, a reforma parece mais um retrocesso do que algo novo. Os entrevistados notaram semelhança com políticas antigas, de décadas



atrás: “A gente tinha aquelas técnicas<sup>18</sup>: técnica doméstica, agrícola, técnicas comerciais. Essas coisas vão se reinventando ganhando outros nomes”, destacou o Entrevistado 9. O componente de Projeto de Vida também foi caracterizado como individualista, uma espécie de *coaching* (termo usado por um entrevistado) pois não provoca a reflexão do ser em sociedade, do coletivo, ao invés disso, estimula a pensar apenas no *Eu*.

*“Vejo que é uma disciplina que foi criada para a gente, meio que psicologizar. E essa é a minha crítica, inclusive. É, para mim, um aprofundamento do individualismo, que é o que a gente tem visto há décadas se cultivado na nossa sociedade. [...]Eu posso individualizar, mas ciente de que eu estou fazendo parte de um todo. E é isso que eu acho que falta nessa disciplina” (ENTREVISTADO 1).*

O Entrevistado 1 percebe o caráter individualista da proposta, sem a reflexão do indivíduo como parte da sociedade. Para que esse componente curricular tivesse êxito em fazer tal associação com a sociedade, a formação na área das Ciências Humanas seria fundamental. Ainda, para o Entrevistado 10, o caráter individualista é acentuado pelo fato da culpabilização do indivíduo.

*“Não que o Projeto de Vida não seja importante, mas talvez da maneira como seja colocado é mais uma culpabilização individual para as dificuldades que essa Juventude e que os adultos têm enfrentado na atual sociedade. Afinal de contas, se tu não conseguiu emprego foi porque não teve o quê? Um projeto de vida” (ENTREVISTADO 10).*

Também foi lembrado pelos docentes o fato de o Novo Ensino Médio ter sido veiculado, na grande mídia, como peça publicitária. Para os entrevistados, isso demonstra que era necessário o convencimento do público, e desta forma não foi uma demanda dos adolescentes.

*“Vejam o seguinte, que o próprio ensino médio, ele foi vendido como uma peça publicitária: ‘agora sim, você pode escolher o seu itinerário formativo’. Como se fosse exatamente uma mercadoria e a gente sabe muito bem quando a educação começa a se bandear para o lado da publicidade” (ENTREVISTADO 10).*

---

<sup>18</sup> O antigo 1º e 2º grau, hoje ensino fundamental e médio respectivamente, era composto da formação geral e da habilitação profissional. Aranha (1996, p. 215) descreve que, “[...] esta última deve ser programada conforme a região, oferecendo sugestões e habilitações correspondentes às três áreas econômicas: primária (agropecuária), secundária (indústria) e terciária (serviços). [...] Só para o segundo grau havia uma lista de 130 habilitações”. Dentre estas habilitações estavam as técnicas (doméstica, agrícola e comercial), citadas na entrevista com os docentes.

O trecho acima evidencia a preocupação dos professores com a mercantilização da educação. Segundo os entrevistados, a educação não pode ser um produto. É papel dos gestores e especialistas em educação pensar na política educacional mais adequada para a construção da nação. Educação é um direito previsto na legislação brasileira, não pode virar mercadoria a serviço da conveniência do mercado.

Após análise dos dados, o Quadro 3 apresenta um resumo dos pontos positivos e pontos negativos sobre a implementação do projeto piloto na Escola Caic Madezatti.

Quadro 8 – Síntese de Resultados

<b>CATEGORIAS</b>	<b>PONTOS POSITIVOS</b>	<b>PONTOS NEGATIVOS</b>
<b>Papel da Escola</b>	<p>Possibilidade de trabalhar temas do interesse dos alunos.</p> <p>Considerar a experiência prévia do aluno como ponto de partida.</p> <p>Considerar o contexto social dos alunos.</p> <p>Boa estrutura da escola para ensino híbrido simultâneo.</p> <p>Equipe comprometida.</p>	<p>Contato com alunos prejudicado durante o ensino remoto.</p> <p>Redução da carga horária de componentes curriculares importantes.</p> <p>Falta de diálogo e escuta da comunidade para definição dos itinerários.</p> <p>Ensino online não favorece o protagonismo do aluno;</p> <p>Aulas online que não favorecem o processo ensino/aprendizagem.</p> <p>Professor conteudista em função das aulas online.</p> <p>Matriz Curricular muito densa.</p> <p>Falta equipe apoio (psicólogos) para atender situações que possam surgir a partir do debate sobre Projeto de Vida;</p>
<b>Flexibilização Curricular</b>	<p>Previsão dentro da reforma do protagonismo do aluno.</p>	<p>Falta fundamentação teórica e científica para o componente curricular de Projeto de Vida.</p> <p>Retrocesso à políticas já existente décadas atrás;</p> <p>Culpabilização do indivíduo pelo fracasso.</p> <p>Os alunos encaram os itinerários formativos como componentes de menor importância;</p> <p>Repetição de conteúdos em itinerários muito semelhantes que desmotivam os alunos e professores;</p>
<b>Trabalho</b>	<p>Aprender a utilizar as ferramentas digitais.</p>	<p>Falta de formação docente;</p>

<b>Docente</b>	Maior autonomia durante o ensino remoto.	<p>Sobrecarga de trabalho;</p> <p>Necessidade de investimento pessoal para que o ensino remoto acontecesse.</p> <p>Falta de material didático de apoio;</p> <p>Aumento do número de alunos atendidos por professor;</p> <p>Necessidade de assumir um componente curricular para o qual o professor não teve formação.</p> <p>Necessidade de assumir várias escolas em função da redução da carga horária;</p> <p>Falta de diálogo da mantenedora com os professores.</p> <p>Contratação de professores deficiente, deixando os alunos sem professor por um longo período do ano.</p>
----------------	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A escola possui diversos papéis na realidade brasileira: socialização, alimentação, cuidado, saúde, o que Libâneo (2012, p.17) chama de escola de acolhimento social. Contudo, seu papel principal é de aprendizado, pois não há justiça social sem conhecimento (Libâneo, 2012, p.26). Considerando estas duas características (acolhimento social e aprendizado), os professores entrevistados declaram que o ensino remoto pouco contribuiu na formação dos alunos, uma vez que a socialização foi prejudicada e o processo de ensino/aprendizagem foi precário.

A flexibilização curricular proposta para o Novo Ensino Médio diminuiu a oportunidade dos alunos em acessar o conhecimento científico e filosófico pertencente à humanidade. Os componentes curriculares da base geral dão espaço para a parte diversificada que contém assuntos e componentes muito similares que se repetem entre si, não possuem matriz curricular clara, tampouco formação docente qualificada. Contudo, incentivar o protagonismo do aluno é ponto positivo destacado entre os professores.

Neste contexto, a precarização do trabalho docente é uma realidade. Investimento pessoal para compra de equipamentos para realização das aulas, falta de formação e aumento da carga de trabalho fazem parte da realidade do projeto

piloto. O resultado é uma categoria pouco motivada, um pouco perdida em suas ações e com excesso de trabalho.

### **4.3 Considerações Finais**

O Novo Ensino Médio, após a Lei n. 13.415/2017, iniciou sua implementação gradual e no formato piloto em 2020. O isolamento social, imposto pela pandemia de Covid-19, concorreu com o período de implementação do projeto. Desta forma, o ensino remoto se sobressaiu em relação às ações previstas para transformação dos anos finais da Educação Básica.

Sobre o papel da escola, os docentes entrevistados demonstraram preocupação com um currículo que não privilegia o conhecimento poderoso (YOUNG, 2007). Esse é o conhecimento acumulado ao longo da história da humanidade e é fundamental para formação integral do indivíduo. Privar o aluno ao conhecimento, especialmente o da escola pública das periferias que encontra maior dificuldade de acessar os espaços de promoção cultural e científica, não tende a contribuir para a diminuição das desigualdades sociais em nosso país.

No campo da flexibilização curricular, os docentes observam um retrocesso. O currículo parece similar ao que se tinha nos anos 1980. O Novo Ensino Médio privilegia a prática, o saber fazer, retomando a política das técnicas agrícolas, domésticas e/ou comerciais de quarenta anos atrás. Segundo Kuenzer (2020), ser multitarefa é uma exigência do mercado de trabalho e a flexibilização curricular do Novo Ensino Médio atende esta demanda. As constantes mudanças tecnológicas exigem um profissional capaz de acompanhar essas mudanças e de se adaptar ao mercado em constante transformação. As funções, antes rígidas e especializadas, agora dão lugar ao profissional multitarefa.

Ainda no campo da flexibilização, componentes curriculares como Projeto de Vida, sem que tenha ocorrido prévia formação docente e sem material de apoio ou ementa com referencial teórico consistente, deixam professores inseguros. Esse componente apresenta um viés individualista. Para os docentes entrevistados, é a forma de culpar o indivíduo pelo seu fracasso. Afinal, a mensagem que o novo componente pode passar é de que se o jovem não obteve sucesso é porque não definiu com competência o seu projeto de vida.

Na verdade, políticas públicas devem chegar aos estudantes das escolas públicas tornando as oportunidades mais igualitárias. Durante a pandemia, as desigualdades ficaram evidentes. Alunos sem acesso à internet ou precisando trabalhar para ajudar no sustento da família foram casos corriqueiros noticiados na mídia nos últimos dois anos. Sendo assim, pensar um projeto de vida é válido. Mas é necessário que as famílias tenham empregos, salários dignos e acesso à educação, saúde e segurança. E quando a escola debate questões sociais, cabe principalmente à área de Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) provocar o debate e construir o conhecimento junto aos alunos. Mas esta área acaba sendo desvalorizada na nova matriz, obrigando os docentes a assumirem novos componentes para os quais não se sentem habilitados.

Apesar da precarização das condições de trabalho docente, sobretudo em relação ao longo período sem reajuste salarial e aos gastos extras relacionados à compra de equipamentos ou serviços para suportar o ensino remoto, os entrevistados sequer citaram este aspecto como dificuldade durante o ensino remoto. Para a grande maioria, as dificuldades relacionadas ao processo de aprendizagem figuraram como a preocupação principal.

O fato de o professor atuar apenas como organizador de conteúdo, de tempo e espaço de estudos serem customizados e das relações serem precárias e mediadas por ferramentas digitais são características da flexibilização do ensino e já podem ser observadas na implementação do Novo Ensino Médio no formato piloto.

Evidencia-se um forte sentimento de desvalorização entre os professores. Aumentou muito o número de alunos atendidos, porém foi mantida a carga horária total dos docentes. Isso provocou um aumento do trabalho burocrático, com mais diários de classe para preencher ou provas para correção e lançamento de notas. Inversamente proporcional, diminuiu o tempo de interação dos docentes com os alunos, o que causa um prejuízo no processo de ensino-aprendizagem. Também em relação ao fazer pedagógico, os entrevistados questionam qual a validade de cursar uma graduação, uma pós-graduação e em alguns casos mestrado e doutorado para não poder atuar em sua área de formação.

Os itinerários formativos, por vezes, não possuem afinidade com a área de formação dos professores. Há áreas muito diversas, como o caso da área das Linguagens e suas Tecnologias, que acolhe os docentes formados em Arte, Inglês e

Educação Física, entre outros. Já que o itinerário formativo está vinculado às áreas do conhecimento, essa diversidade não favorece. Um professor de Inglês ou Educação Física pode não se sentir habilitado para lecionar o componente de Festas Populares, relacionado na área de Linguagens. Somando isso ao fato de que os docentes não tiveram formação específica para os novos itinerários, criou-se um ambiente em que os professores consideram que sua formação original não é mais relevante e que ele ou ela pode ser facilmente descartado.

Neste contexto, pergunto como um professor que tem consciência da importância do seu papel na construção da sociedade, mas que não acredita mais na sua carreira, pois sente-se desvalorizado, vai orientar um estudante a planejar o seu projeto de vida? O resultado desse processo é a exaustão mental e até mesmo física, como citou um dos entrevistados.

Verifica-se a necessidade de que a rede estadual intensifique o processo de formação docente para atuação no Novo Ensino Médio, reveja as ações que implicam no excesso de trabalho e as dificuldades na interação entre professor e aluno. Um caminho possível é a ampliação do debate, ouvindo a comunidade escolar para além das empresas privadas.

Apenas alterar a matriz curricular não satisfaz as premissas contidas na Lei n. 13.417/2017. São fundamentais ações que criem melhores condições de trabalho para os professores e garantam ensino de qualidade aos estudantes. Desigualdades sociais já são uma realidade. O Novo Ensino Médio não pode contribuir para acentuá-las, pelo contrário, deve contribuir para promoção da justiça social.

## 5 CONCLUSÕES

As palavras podem ser como raios x, se as usarmos adequadamente: penetram em tudo. A gente lê e é trespassado. Essa é uma das coisas que eu procuro ensinar aos meus alunos: como escrever de modo penetrante (HUXLEY, Aldous, 2014, p. 94).

A Escola Estadual de Ensino Médio Caic Madezatti é uma das maiores escolas do município de São Leopoldo/RS, com mil duzentas e duas matrículas no início do ano letivo de 2022. Possui boa estrutura física e está financeiramente saneada, além de apresentar forte laço com a comunidade escolar. Através de projetos e diálogo constante, a escola atua em conjunto com universidades, recebendo estagiários e projetos, com instituições de caridade e/ou acolhimento do bairro, comércio local e, principalmente, com as famílias de seus alunos. Esse contexto contribuiu para que a escola tenha sido escolhida para participar do projeto piloto de implementação do Novo Ensino Médio.

Políticas educacionais, historicamente, passam por processos de disputa. No estado do Rio Grande do Sul, particularmente, essas disputas acentuam-se de forma a interferir demasiadamente nos processos pedagógicos escolares. Nas últimas décadas, as trocas de governos, que democraticamente acontecem a cada quatro anos, carregam junto a reformulação das políticas públicas para educação, desconstruindo o que o governo antecessor havia implementado e reconduzindo à uma nova política. Esse ciclo gera complicações. Se por um lado não é possível acompanhar os resultados dessas políticas, a longo prazo, em função da descontinuidade, por outro lado os professores que estão na linha de frente na aplicação dessas políticas já não conseguem acreditar no seu trabalho e esperam que, em dois ou três anos, tudo o que foi construído não terá mais valor algum. Este contexto de alternância e descontinuidade justifica a necessidade de acompanhar os processos de implementação de políticas educacionais, neste caso: o Novo Ensino Médio.

Esta pesquisa teve como pergunta norteadora *Quais os desdobramentos e os efeitos da implantação do projeto piloto do Novo Ensino Médio na Escola Estadual de Ensino Médio Caic Madezatti, no município de São Leopoldo?*. Para dar conta dessa compreensão, objetivos específicos foram definidos, são eles: Descrever as políticas, os processos e as estratégias do governo estadual na implementação do

Novo Ensino Médio e do projeto piloto; Identificar os desdobramentos e ressignificações desencadeadas na escola Caic Madezatti durante processo de implementação do projeto piloto do Novo Ensino no contexto da Pandemia da Covid-19; Analisar as percepções dos(as) professores(as) sobre as mudanças ocorridas na Escola Caic Madezatti e efeitos nas práticas docentes em virtude do Projeto Piloto do Novo Ensino Médio.

Alguns autores ganharam destaque neste estudo, conforme as categorias de análise que foram emergindo. Sobre o papel da escola, José Carlos Libâneo (2012) e Michael Young (2007 e 2016). Em relação à Flexibilização, Acácia Zeneida Kuenzer (2017), Nora Krawczyk e Celso João Ferretti (2017), e Demerval Saviani (2016). Altair Fávero (2020) e António Nóvoa (2022) são as referências bibliográficas na categoria Trabalho Docente.

Para que os objetivos fossem alcançados, foram definidos métodos de coleta e produção de dados. Análise documental, observação participante, questionários mediados por tecnologias e entrevistas foram os procedimentos metodológicos escolhidos. Os parágrafos seguintes apresentam as conclusões centrais desta pesquisa.

A Escola Caic Madezatti, assim como todas as escolas estaduais gaúchas, vivenciou a complexa implantação do Ensino Politécnico durante os anos de 2011-2014. A Lei n.13.415 de 2017 definiu as diretrizes para a reformulação da etapa final da educação básica e em 2018, apenas quatro anos após a última reforma, a Escola Caic Madezatti já iniciou o processo para implementação do projeto piloto, adiantando, em dois anos, as ações da nova política para essa escola.

Durante o processo de preparação e implementação do projeto piloto, uma série de eventos e ações aconteceram e merecem destaque. Uma delas é a escuta da comunidade escolar, para conhecer as expectativas e os anseios de professores, alunos e famílias sobre o Novo Ensino Médio, esse processo de escuta foi determinado na legislação, que rege o Novo Ensino Médio, e colocado em prática pela SEDUC/RS e pela escola. A escuta dos alunos, conduzida pela escola, apresentou as preferências dos jovens para o formato do Novo Ensino Médio. Contudo, o design da proposta não parece ter contemplado as indicações dos estudantes, um exemplo disso é a preferência dos alunos pelo componente curricular de Educação Física, sendo que esse componente foi reduzido na proposta



final. Outro apontamento dos estudantes, foi a expectativa de o ensino médio preparar para o vestibular/Enem ou ofertar curso profissionalizante. Nenhuma das opções foi contemplada, uma vez que a nova matriz curricular reduz a carga horária dos componentes que são parte integrante das provas de seleção para faculdade e, nem tão pouco certificam o aluno para uma habilitação técnica. A nova matriz curricular é colocada em prática exatamente contrariando a escuta dos alunos.

Se a fala dos alunos pouco foi considerada, a comunicação da 2ª CRE com as escolas, durante boa parte do processo, também apresentou dificuldades. A informalidade esteve presente em muitos momentos. Orientações importantes eram passadas oralmente, em reuniões, ou em áudios nos grupos de *Whatsapp*. Essa sistemática compromete a documentação e os registros, além disso, sugere que o caminho ainda não estava bem definido durante a implantação.

Essa aparente insegurança dos gestores pode ter influência da adoção do ensino remoto, provocado pela Covid-19. Não apenas as aulas, assim como todo o trabalho de gestão passaram a ser *online* a partir de março de 2020. Muitas ações previstas, para acontecer durante aquele ano, foram canceladas em função do isolamento social imposto. Formação docente, oficinas, projetos planejados na escola e elaboração de documentos norteadores para o Novo Ensino Médio ficaram em segundo plano, frente à urgência da adequação para viabilizar as aulas *online* e, assim, garantir segurança sanitária durante a pandemia.

O cancelamento das aulas presenciais foi visto como algo positivo entre os docentes, uma vez que a situação era de muita insegurança. Reforça-se aqui, que em meados de 2020 não havia vacina contra Covid-19, nem expectativa de tê-la.

Mas, apesar de o isolamento social ter sido elogiado, a condução do ensino remoto, por parte da SEDUC/RS, não teve a mesma avaliação entre os docentes. Excesso de trabalho, custos para viabilizar as aulas *online* por conta dos próprios docentes, sem ressarcimento, e preocupação com a qualidade do ensino foram itens críticos apontados pelos professores.

Com a adoção do ensino remoto, ou híbrido como a SEDUC/RS prefere nomear, a mercantilização da educação foi um movimento intenso em 2020. Empresas privadas ficaram à frente de processos importantes, como a seleção dos gestores que ocuparam cargos estratégicos no governo estadual, como é o caso dos coordenadores regionais. Outro ponto em destaque é a formação docente e

elaboração de conteúdo a ser ensinado. Uma possibilidade, que já aconteceu no passado recente, poderia ser a aproximação da SEDUC/RS com as universidades, que possuem estrutura e capacitação para atuar na formação continuada e elaboração de material didático de forma conjunta com as escolas. Porém, o governo optou por grandes empresas privadas, num claro processo de mercantilização. Arrisco mencionar que essa é uma privatização velada. Este termo é escolhido por dois motivos: primeiro porque não é explícita a entrega do serviço público às empresas privadas, mas elas ganham poder e autonomia para decisões estratégicas; segundo, pela falta de transparência nos contratos firmados entre o governo e as empresas envolvidas, em que a sociedade não sabe o custo real, direto ou indireto através de contrapartidas, cobrado pelos serviços prestados.

Diante desse cenário, em que poucas ações para a implementação do Novo Ensino Médio puderam ser colocadas em prática, uma das opções do governo estadual seria a de cancelar o projeto piloto logo no início. Não havia pessoal, tempo, nem condições sanitárias de executar a proposta que foi exaustivamente planejada. Contudo, o governo estadual optou por manter o projeto piloto, mesmo que esse estivesse sendo atravessado por algo completamente inédito na rede estadual: o ensino remoto.

Diante desse contexto, o grande marco do Novo Ensino Médio, durante o projeto piloto, foi a alteração da matriz curricular. A base comum que contempla os componentes curriculares tradicionais foi reduzida e a parte diversificada ganhou destaque, através da adoção dos itinerários formativos. Mas, com as escolas fechadas em função do isolamento social, com aulas *online* e com a falta de formação docente, os componentes curriculares, especialmente aqueles da parte diversificada, que deveriam acontecer a partir de projetos de empreendedorismo, oficinas práticas e/ou iniciação científica acabaram sendo ministrados pelos professores no mesmo formato dos demais componentes.

Ouvindo os docentes envolvidos no processo de implementação do projeto piloto do Novo Ensino Médio, destaca-se dois pontos: o forte sentimento de desvalorização entre os docentes e a preocupação com o ensino de qualidade durante o processo.

A flexibilização curricular, adotada nas escolas, tem como objetivo formar o trabalhador flexível, que esteja aberto e acostumado a novos processos quando ele

chegar ao mercado de trabalho (KUENZER, 2017). Contudo, se o objetivo futuro do Novo Ensino Médio é formar o trabalhador flexível dos próximos anos, essa flexibilização já é uma realidade no trabalho docente. Os professores estão assumindo uma demanda de trabalho maior, atendendo mais alunos na mesma carga horária. As aulas, durante o projeto piloto, aconteceram no formato presencial e remoto. Os docentes tiveram pouco tempo para se ajustar ao novo modelo e precisaram investir individualmente, com recursos próprios, para aquisição de equipamentos e viabilização das aulas *online*. Além disso, precisam ministrar aulas de componentes curriculares para os quais não possuem preparo, nem durante a licenciatura, nem em formação continuada.

Interessante ressaltar que duas categorias analisadas nesta pesquisa se entrelaçam: a flexibilização e o trabalho docente. A flexibilização, presente no currículo do Novo Ensino Médio, para formação dos futuros trabalhadores, já é exigida dos docentes. Observamos isso quando um professor de Biologia assume o componente curricular de Culturas Digitais e o professor de Educação Física precisa ensinar sobre a relação entre dinheiro e as emoções ao assumir o componente curricular de Projeto de Vida. O perfil do trabalhador flexível já é uma imposição aos docentes da Escola Caic Madezatti.

Outra característica, dentro da flexibilização da matriz curricular para o Novo Ensino Médio, é a individualização. A disciplina de Projeto de Vida assumiu destaque na nova proposta, porém sua ementa não tem fundamentação técnica, científica e/ou filosófica claras. Os docentes, com graduação nas mais variadas áreas do conhecimento, veem sua formação virar coadjuvante, pois a carga horária é reduzida, para dar espaço aos itinerários formativos, entre eles: Projeto de Vida. Na percepção dos docentes, é afirmar que lecionar história, política, natureza, literatura, artes e desportos são menos importantes que *mindset*, simplicidade e autoconfiança (objetos do conhecimento integrantes da ementa de Projeto de Vida). Além disso, a maioria não se sente preparada para abordar esses assuntos, bem como outros que surgem durante as aulas como: suicídio e sexualidade. Essa situação, enfrentada pelos docentes, gera sentimento de desvalorização. E como um profissional que se sente desvalorizado poderá ensinar autoconfiança e felicidade (também presentes na ementa diversificada)?

Um ponto positivo observado a partir das entrevistas e questionários é que mesmo com toda a situação adversa, os professores demonstraram preocupação com o aprendizado dos alunos. O processo de implementação do Novo Ensino Médio não saiu como planejado em função do ensino remoto, a flexibilização curricular trouxe o sentimento de que os docentes podem ser descartados e ainda havia a desvalorização salarial da categoria, que estava há sete anos sem reajuste e recebeu os salários atrasados e parcelados por vários meses. Contudo, apenas um docente citou esse problema salarial, durante as entrevistas, e nenhum docente citou essa questão nos questionários. O apontamento mais frequente, na fala dos professores, foi em relação ao processo de ensino/aprendizagem, seja pelos prejuízos provocados pelo ensino remoto, seja pela base curricular enxuta. Isso demonstra o comprometimento dos docentes com a sua profissão e com a comunidade.

O conceito apresentado na introdução, Dubet (2011) afirma que o cidadão deve ter a competência de intervir no espaço democrático, defendendo os seus interesses e os de seus pares e é papel da escola formar esse cidadão atuante e crítico. Michael Young (2007) questionou “*Pra que servem as escolas?*”. Dando segmento nas indagações: O utilitarismo e o individualismo, propostos no Novo Ensino Médio, tomarão espaço do conhecimento poderoso, acumulado ao longo da história da humanidade para atender a uma demanda imediata do mercado? A sociedade gaúcha tem a opção de refletir sobre qual cidadão será formado hoje. Esses cidadãos conduzirão o futuro de nossa sociedade e a escola pode ser instrumento na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para isso, políticas públicas precisam ser pensadas com esse objetivo. Este é o momento de avaliar, atuar de forma crítica e defender os interesses dos jovens gaúchos.

Finalizo destacando que esse estudo incorporou a escuta dos estudantes realizada pela escola em 2019. Em 2021, ouviu um segmento escolar: os docentes. Para se ter uma visão holística do processo é necessário que gestores e famílias sejam ouvidos. E, após dois anos de experiência com o Novo Ensino Médio, os alunos podem contribuir com suas experiências na análise desta nova política. Apenas uma dissertação de mestrado não dá conta dessa complexidade. Mas a pesquisa e o conhecimento acontecem no compartilhamento e são construídos em processo de comunhão.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Nayara Lança de. **A reforma do ensino médio (lei 13.415/17):** o que pensam alunos e professores? 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) - Programa de Pós-graduação em Ensino e Processos Formativos, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho, Jaboticabal, 2019. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181936>. Acesso em: 22 ago. de 2020.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos Lima. A Reforma do Ensino Médio do governo Temer, a Educação Básica Mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **HOLOS**, [S.l.], v. 8, p. 219-232, dez. 2018. ISSN 1807-1600. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7065>. Acesso em: 20 ago. 2020.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

AZEVEDO, Débora. Revisão de literatura, referencial teórico, fundamentação teórica e framework conceitual em pesquisa - diferenças e propósitos. **Working paper**, 2016. Disponível em: <https://unisinus.academia.edu/DeboraAzevedo/Papers>. Acesso em: 22 ago. 2020.

BARCELLOS, Marcília Elis *et al.* A Reforma do Ensino Médio e as Desigualdades no Brasil. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 13, p. 118-136, dez. 2017. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/6127>. Acesso em: 26 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 30 out. 2020.

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, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 20 out. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=116](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=116)

63-rceb006-12-pdf&category\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 out. 2020.

BRASIL/MEC. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 30 out. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 18 out. 2020.

BRASIL. **Educação no Brasil:** subsídio para a Conferência Internacional de Educação. Ministério da Educação e Cultura, 1971. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002202.pdf>. Acesso em: 28 fev. de 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Tabela de Dados Anos Finais Escola Caic Madezatti.** Brasília, 2022. Disponível em <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/43174027>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRITO, Silvia Helena Andrade de; MARINS, Guilherme Afonso Monteiro de Barros. Fundação Lemann e o Programa de Inovação Educação Conectada: em pauta as relações entre público e privado no campo das políticas educacionais. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, 2020. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602020000100810&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602020000100810&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 13 abr. 2021.

CAETANO, Maria Raquel. Ensino Médio e Empreendedorismo na Rede Estadual do Rio Grande do Sul. In: Bairros, Mariângela; Marchand, Patrícia. (Org.) **Ensino Médio: Desafios e Contradições.** Porto Alegre: CirKula, 2020.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Escolha curricular como problema filosófico: uma análise crítica das diretrizes curriculares nacionais do ensino médio. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982019000100413&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982019000100413&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 20 ago. 2020.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 295-316.

COMENIUS, João Amós. **Didáctica Magna:** tratado universal de ensinar tudo a todos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em: [https://www2.unifap.br/edfisica/files/2014/12/A\\_didactica\\_magna\\_COMENIUS.pdf](https://www2.unifap.br/edfisica/files/2014/12/A_didactica_magna_COMENIUS.pdf). Acesso em: 05 dez. 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (CEEEd/RS). **Resolução CEEEd Nº 349, de 20 de dezembro de 2019.** Orienta o Sistema Estadual de Ensino para

implementação do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul, conforme dispõe a Lei federal nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Porto Alegre, RS: CEEed, 2019. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/resolucao-n-0349-2019>. Acesso em: 15 jan. 2021.

COSTA, Daianny Madalena. Avaliação em larga escala: uma contribuição da organização docente. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 102–120, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/index.php/RPDE/article/view/32346>. Acesso em: 8 mar. 2022.

DUBET, François. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 289-305, ago. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782011000200002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000200002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 28 mar. 2021.

ENTENDA a tramitação da medida provisória. *In*: Congresso Nacional. Brasília. [S. l., 2022?]. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/entenda-a-tramitacao-da-medida-provisoria>. Acesso em: 16 mar. 2022.

ESCOLAS de ensino médio em tempo integral. *In*: Secretaria da Educação Governo do Estado do Ceará. Ceará, 2017. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral/>. Acesso em: 15 jan. 2021.

FÁVERO, Altair Alberto; BECHI, Diego. A subjetivação capitalista enquanto mecanismo de precarização do trabalho docente na educação superior. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Arizona, v. 28. n. 13, p.1-24, janeiro 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Pesquisa Qualitativa: por que e como fazê-la. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 2005.

GATTI, Bernardete. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 100, p. 29-41, dez. 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142020000300029&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142020000300029&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 abr. 2021.

GATTI, Bernardete A. **Estudos quantitativos em educação**. Educação e Pesquisa [online]. 2004, v. 30, n. 1 [Acessado 16 Maio 2022], pp. 11-30. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100002>>. Acesso em: 15 abr. 2021.

GATTI, BERNARDETE A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados** [online]. 2020, v. 34, n. 100, pp. 29-41. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003> Acesso em: 15 abr. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GRABOWSKI, Gabriel; KUENZER, Acácia. O “novo” ensino médio no Brasil: a quem serve e para que serve? *In*: GRABOWSKI, Gabriel *et al.* **O desmonte da educação pública**: políticas educacionais, ensino médio, pandemia e EaD. Porto Alegre: Carta, 2020, p. 122-141.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Lei nº 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 579-598, set. 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362020000300579&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362020000300579&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 20 ago. 2020.

HUXLEY, Aldous. **Admirável mundo novo**. São Paulo: Globo, 2014.

IDEB apresentação. *In*: Ministério da Educação. Brasília, 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=180&Itemid=336&msg=1&l=aW5kZXgucGhwP29wdGlvbj1jb21fY29udGVudCZ2aWV3PWJ1c2NhZ2VyYWwmSXRlbWlkPTE2NCZwYXJhbXNbc2VhcmNoX3JlbGV2YW5jZV09SURFQiZkPXMmcGFyYW1zW2RlXT0mcGFyYW1zW2F0ZV09JnBhcmFtc1tjYXRpZF09JnBhcmFtc1tzZWYy2hfbWV0aG9kXT1hbGwmcGFyYW1zW29yZF09cHI=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=336&msg=1&l=aW5kZXgucGhwP29wdGlvbj1jb21fY29udGVudCZ2aWV3PWJ1c2NhZ2VyYWwmSXRlbWlkPTE2NCZwYXJhbXNbc2VhcmNoX3JlbGV2YW5jZV09SURFQiZkPXMmcGFyYW1zW2RlXT0mcGFyYW1zW2F0ZV09JnBhcmFtc1tjYXRpZF09JnBhcmFtc1tzZWYy2hfbWV0aG9kXT1hbGwmcGFyYW1zW29yZF09cHI=). Acesso em: 15 jan. 2021.

IDEB resultados e metas. *In*: IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Brasília, 2020. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=2369809>. Acesso em: 15 jan. 2021.

GATTI, Bernardete A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa** [online]. 2004, v. 30, n. 1, pp. 11-30. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100002>>. Acesso em: 15 out 2021

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63),



p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em:  
[https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a\\_tranfor2.pdf](https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf). Acesso em: 25 out. 2020.

KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro; OLIVEIRA, Sandra Regina; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A Tríade da Reforma do Ensino Médio Brasileiro: lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982020000100250&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982020000100250&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 20 ago. 2020.

KRAWCZYK, Nora; FERRETI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: [www.esforce.org.br](http://www.esforce.org.br). Acesso em: 28 jan. 2021.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, dez. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742011000300006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300006&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 13 abr. 2021.

KUELESZA, Wojciech. A institucionalização da Escola Normal no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 79, n. 193, p. 63-71, set./dez. 1998. Disponível em:  
<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1243/982>. Acesso em: 22 out. 2020.

KUENZER, Acácia. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 57-66, jan. 2020. Disponível em  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232020000100057&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232020000100057&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 20 ago. 2020.

KUENZER, Acácia. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, jun. 2017. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302017000200331&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200331&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 01 abr. 2021.

LAVALL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46 n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf>. Acesso em: 25 out. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. 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, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>. Acesso em: 22 out. 2020.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782018000100245&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100245&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 20 ago. 2020.

LOPES, Ediane Carolina Peixoto Marques.; CAPRIO, Marina. As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 5, p. 1–16, 2008. DOI: 10.22633/rpge.v0i5.9152. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9152>. Acesso em: 8 mar. 2022.

MACIEL, Caroline Stéphanie Francis dos Santos. Uma avaliação da Lei nº 13.415/17 a partir da logística e das metas do PNE. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362019000300603&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300603&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 18 ago. 2020.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 5. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

MARTUCCELLI, Danilo. Condición Adolescente y Ciudadanía Escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, 156 p. 155-174, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod\\_resource/content/1/Roque-Moraes\\_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf). Acesso em: 25 out. 2020.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação** (Bauru) [online]. 2003, v. 9, n. 2 pp. 191-211. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1516-73132003000200004>>. Acesso em: 26 out 2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação** (Bauru) [online]. 2006, v. 12, n. 1, pp. 117-128. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009>>. Acesso em: 26 out 2021.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e**

**Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, jun., 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302017000200355&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200355&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 18 ago. 2020.

NOVO ensino médio. *In*: Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://portal.educacao.rs.gov.br/novo-ensino-medio>. Acesso em: 15 jan. 2021.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NOVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Os Professores depois da Pandemia. *Educação & Sociedade* [online]. v. 42, ago. 2021. Acesso em: 13 jan. 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES.249236>>.

OLIVEIRA, Andrea Silva de. Gestão Escolar e Indicadores de Qualidade: O que podemos aprender com a escola Caic Madezatti, em São Leopoldo? Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3864>. Acesso em 15 jan. 2022.

OLIVEIRA, Andrea Silva de; THUMS, Angela; ALVES, Katiusse Içara. Defasagem Idade-Série em Escolas Estaduais de Ensino Médio do Rio Grande do Sul. *In*: FRIETSCH, Rosângela. **Ensino Médio**: Caminhos e Descaminhos da Evasão Escolar. São Leopoldo: Oikos, 2015, p. 45-65.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/316901045\\_Medida\\_Provisoria\\_7462016\\_a\\_contra-reforma\\_do\\_ensino\\_medio\\_do\\_golpe\\_de\\_estado\\_de\\_31\\_de\\_agosto\\_de\\_2016](https://www.researchgate.net/publication/316901045_Medida_Provisoria_7462016_a_contra-reforma_do_ensino_medio_do_golpe_de_estado_de_31_de_agosto_de_2016). Acesso em: 13 mar. 2022.

RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio. “RESISTIR É PRECISO, FAZER NÃO É PRECISO”: AS CONTRARREFORMAS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL. **Cadernos de Pesquisa em Educação**. Vitória, ES. a. 14, v. 19, n. 46, p. 26-47, jul./dez. 2017. Acesso em 13 de março de 2022.

RESIDÊNCIA pedagógica. *In*: Unisinos. São Leopoldo, [2022?]. Disponível em: <https://www.unisinos.br/institucional/iniciacao-a-docencia/residencia-pedagogica>. Acesso em: 16 mar. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 55.118, de 16 de março de 2020**. Estabelece medidas complementares de prevenção ao contágio pelo COVID-19 (novo Coronavírus) no âmbito do Estado. Porto Alegre: Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/upload/arquivos/decreto-55118.pdf>. Acesso em: 04 out. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Portaria nº 293, de 03 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino e dá outras providências. Porto Alegre: Diário Oficial da União, 2019. Disponível em: <https://www.pge-admin.rs.gov.br/upload/arquivos/201912/03084008-doe-ultimo-03122019.pdf>. Acesso em: 03 out. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio**. Porto Alegre: SEDUC, 2011. Disponível em: [https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/ens\\_med\\_proposta.pdf](https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf). Acesso em: 29 jan. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **O Novo Ensino Médio**. Porto Alegre: SEDUC, s./d. Disponível em: <http://portal.educacao.rs.gov.br/novo-ensino-medio>. Acesso em 10 de julho de 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Orientações à Rede Pública Estadual de Educação do Rio Grande do Sul para o Modelo Híbrido de Ensino 2021**. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/03182849-2021-orientacoes-a-rede-publica-estadual-de-educacao-do-rio-grande-do-sul-para-o-modelo-hibrido-de-ensino-1.pdf>. Acesso em 18 de janeiro de 2021.

SÁ, Dominichi Miranda de. Especial Covid-19: Os historiadores e a pandemia. In: Casa de Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, 18 set. 2020. Disponível em: <http://www.coc.fiocruz.br/index.php/pt/todas-as-noticias/1853-especial-covid-19-os-historiadores-e-a-pandemia.html>. Acesso em: 03 de mar. 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In.: SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SÃO LEOPOLDO. Secretaria Municipal de Assistência Social. **Diagnóstico Socioterritorial: Política Municipal de Assistência Social e Sistema Único de Assistência Social**. Disponível em: <http://unisinos.br/cidadania/wp-content/uploads/2016/07/diagnostico-socioterritorial-da-politica-de-assistencia-social-sao-leopoldo-2016.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2020.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 13 abr. 2021.

SANTANA, Iuliana; Moll, Jaqueline. Direito ao ensino médio e os governos do Rio Grande do Sul no período pós-Emenda Constitucional nr. 59/2009: discursos, propostas e discontinuidades. In: GRABOWSKI, Gabriel *et al.* **O desmonte da educação pública: políticas educacionais, ensino médio, pandemia e EaD**. Porto Alegre: Carta, 2020, p. 92-122.

SAVIANI, Demerval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento - Revista de Educação**, ano 3, n. 4, p.54-84, ago. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/marci/Downloads/32575-Texto%20do%20Artigo-109523-1-10-20170218.pdf>. Acesso em: 22 out. 2020.

SAVIANI, Demerval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1–18, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.21512. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>. Acesso em: 15 mar. 2022.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na Pandemia: A “falácia” do ensino remoto. **Universidade e Sociedade**. 2021. Disponível em: <https://www.sintese.org.br/download/educacao-na-pandemia-a-falacia-do-ensino-remoto/>. Acesso em: 27 dez. 2021.

SILVA, Luis Eduardo da. **Os desafios para a integração curricular no Ensino Médio em uma escola pública de educação básica**. 2017. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/13885>. Acesso em: 20 ago. 2020.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. A individualização dos percursos formativos como princípio organizador das políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 103, p. 426-447, jun. 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362019000200426&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362019000200426&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 20 ago. 2020.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas curriculares para o Ensino Médio no sul do Brasil: possibilidades analíticas em torno do conhecimento escolar. **Proposições**, Campinas, v. 29, n. 3, p. 517-544, set., 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072018000300517&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072018000300517&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 20 ago. 2020.

SILVA, M. L. A base do golpe: a nova colonização pela captura da subjetividade. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 74–102, 2019. DOI: 10.9771/gmed.v11i1.30693. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/30693>. Acesso em: 8 mar. 2022.

SISTEMA de avaliação da educação básica (Saeb). In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília, [2022?]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 15 jan. 2021.

SOUZA, Orides Messias Maia de. **O ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul: politécnica ou polivalência?**. Disponível em:

<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6048>. Acesso em: 25 nov. 2021.

TEIXEIRA, Anísio. A crise educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 195, p. 310-326, maio/ago., 1999. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1297/1036>. Acesso em: 27 ago. 2020.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

VAROTTO, Michele. Resenha do livro Notas para a História da Educação. (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de AZEVEDO, F. de *et al.* **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 10, n. 39, p. 346–349, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639735/7302>. Acesso em: 12 out. 2020.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Panorama das políticas públicas na educação brasileira: uma análise das avaliações externas de sistemas de ensino. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 27, p. 159-179, set. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-72502014000200011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502014000200011&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 23 abr. 2021.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre. Bookman, 2001.

YOUNG, Michael. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p.18-37, jan./mar. 2016. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742016000100018&lang=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000100018&lang=pt). Acesso em: 13 ago. 2020.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101>. Acesso em: 27 ago.2020.

## ANEXOS

**ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR DO COMPONENTE CURRICULAR  
PROJETO DE VIDA**

MATRIZES 2021 – NEM	
PROJETO DE VIDA - 1º AO 3º ANO	
1º Ano NEM	
HABILIDADES	SUGESTÕES DE OBJETOS DE CONHECIMENTO
Reconhecer as próprias qualidades e características compreendendo a importância do autoconhecimento para construirum projeto de vida e ser protagonista de sua própria história.	Acolhimento da perspectivado outro
Aprender a usar o tempo de maneira organizada, refletindo sobre arotina e ações do dia a dia.	Autoconfiança
Aprender conceitos sobre felicidade e a diferença entre felicidade eprazer.	Autoconhecimento
Aprender o que são mitos e verdades relacionados à escolha da profissão.	Autoconsciência
Aprender sobre os valores cooperação e respeito	Cidadãos
Aprender sobre os valores felicidade e humildade	Construindo um projeto devida
Aprender sobre os valores liberdade e honestidade.	Criar e Inovar
Aprender sobre os valores responsabilidade e simplicidade.	Cultura Digital – Uso ético
Aprender sobre perfil empreendedor e atitude empreendedora.	Empatia
Compreender a complexidade das relações digitais.	Equilíbrio Emocional Espírito de Equipe Família e sociedade - Herança familiar
Compreender a diferença entre opinião e realidade	Felicidade e Humildade
Compreender a importância da responsabilidade e do respeito nas relações digitais	Mercado em transformação
Compreender a inter-relação entre as diversas profissões e ocupações.	Métodos de estudos Mindset
Compreender conceitos e refletir a respeito dos aspectos envolvidos na definição da carreira profissional como: senso de ética, senso de oportunidade, senso social, senso de realidade, póse contras, feeling, senso de tempo e senso histórico	Mitos e verdades sobre a escolha de uma profissão
Compreender e estabelecer valores para a convivência social	O dinheiro e as emoções
Compreender os processos de escolha identificando as dimensõesde um processo decisório	Organização de relações
Conhecer a economia solidária.	Organização: O uso do tempo
Conhecer a teoria do mindset e seus impactos	Proatividade
Conhecer e utilizar técnicas de meditação e introspecção para desenvolvimento de consciência e concentração.	Produto das nossas escolhas
Construir e valorizar positivamente as diferentes personalidades,limitações e qualidade do outro	Relações digitais
	Responsabilidade e cidadania
	Responsabilidade e simplicidade
	Valores: Cooperação e Respeito
	Valores: Liberdade e Honestidade
	Atitude empreendedora

Conversar sobre o mito da escolha certa identificando aspectos envolvidos nas escolhas
Dedicar-se construir um ambiente saudável de paz, compreensão e harmonia
Descobrir a importância de um projeto de vida na construção do próprio futuro
Desenvolver a empatia
Desenvolver um olhar cuidadoso e cauteloso em relação ao uso de redes e mídias sociais
Discernir os mitos e as verdades sobre as profissões
Entender o que é um perfil empreendedor
Entender os conceitos de criação e inovação.
Entender que a reputação é constituída ao longo do tempo por meio de ações éticas e responsáveis
Estimular ações que possibilite uma convivência saudável
Estimular pensamentos positivos que promovam automotivação
Identificar a relação entre emoções e consumo
Identificar aspectos envolvidos nas escolhas
Identificar atitudes que promovam melhor o desempenho escolar.
Identificar em si características do perfil empreendedor e quais pretende desenvolver
Identificar formas de desenvolver a criatividade
Identificar situações que criam experiências positivas
Identificar suas características pessoais e suas crenças limitantes
Identificar transformações no mercado de trabalho
Perceber a importância das redes de contato para a vida profissional
Perceber a própria singularidade
Perceber hábitos de consumo e as inter-relações entre as profissões
Perceber que podemos desenvolver habilidades e que estamos em constante aprendizado
Promover a conscientização sobre atitudes que demonstram a prática desses valores
Proporcionar a percepção de si e do outro de uma forma vivencial
Reconhecer a importância dos diferentes tipos de mindset
Reconhecer os valores cooperação e respeito
Reconhecer-se como ser humano que traz consigo, sua própria história, suas vivências e experiências

Fonte: RIO GRANDE DO SUL, 2022.



## APÊNDICE A – FORMULÁRIO ONLINE: PROFESSORES(AS)

### POLÍTICAS CURRICULARES: A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO

---

Este questionário é parte de pesquisa acadêmica que tem por objetivo identificar as mudanças e adequações na prática pedagógica docente durante processo de implementação do Novo Ensino Médio em uma escola piloto no município de São Leopoldo

\* Obrigatória

**1.** Você está sendo convidada/convidado para participar da pesquisa “POLÍTICAS

CURRICULARES: A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO”. Sua participação é

voluntária. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma. A coleta de dados será composta apenas por aplicação questionário. \*

Sim, concordo com os termos.

**2.** Qual a sua idade? Responda utilizando apenas números. \*

**3.** Qual sua formação acadêmica? Considere nível concluído. \*

- Nível Médio
- Graduação
- Pós-Graduação Latu Sensu (Especialização)
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-Doutorado

**4.** Qual o seu vínculo com o Governo do Estado? \*

- Concursado
- Contrato Emergencial
- Outro

**5.** Qual sua carga horária na rede pública estadual? \*

- Até 20 horas/semanais
- Mais de 20 h até 30 horas/semanais
- Entre 31 horas/semanais e 40 horas/semanais
- Acima de 40 horas/semanais

**6.** Há quanto tempo você atua na rede pública estadual? \*

- Até 5 anos
- Mais de 5 até 10 anos
- Mais de 10 até 15 anos
- Mais de 15 até 20 anos
- Mais de 20 anos

**7.** Em quais disciplinas você atua na rede pública estadual? \*

- Artes
- Inglês
- Espanhol
- Educação Física
- Literatura
- Português
- História
- Geografia
- Sociologia
- Filosofia
- Física
- Química
- Biologia
- Matemática
- Ensino religioso
- Itinerários Formativos
- Projeto de Vida

**8.** Em quantas escolas da rede estadual você cumpre sua carga horária? \*

- Apenas 1 escola.
- Em 2 escolas.
- Em 3 escolas ou mais.

**9.** Você acessa a internet para trabalhar remotamente por meio de: (pode marcar mais de uma alternativa) \*

- Dados móveis
- Wifi
- Outro

**10.** Você acessa o Google for Education por meio de: (pode marcar mais de uma alternativa) \*

- Desktop
- Notebook
- Smartphone
- Tablet
- Outro

**11.** Antes do ano letivo de 2020, com que frequência você utilizava recursos tecnológicos digitais em suas aulas? \*

- Nunca utilizava      1      2      3      4      5      Sempre utilizava
- 

**12.** Você considera que possui conhecimento suficiente para o uso do Google for Education? \*

- Nenhum conhecimento      1      2      3      4      5      Total conhecimento.
- 

**13.** Como você avalia a qualidade da formação recebida para uso do Google for Education? \*

- Nada satisfatória      1      2      3      4      5      Plenamente satisfatória
-

**14.** Quando as aulas presenciais forem retomadas, você pretende continuar usando o Google for Education? \*

1    2    3    4    5

Nunca                        Sempre

**15.** Com as aulas remotas, através da plataforma Google for Education, como você avalia seu grau de autonomia em seu fazer docente? \*

1    2    3    4    5

Nenhuma autonomia                        Total autonomia.

**16.** Para as suas aulas remotas, você sentiu necessidade em modificar/adaptar seus planos de aula anteriores? \*

1    2    3    4    5

Nenhuma necessidade                        Total necessidade.

**17.** Em relação ao tempo dedicado para o trabalho durante as aulas remotas, você considera que \*

- Dedico menos tempo que dedicava à aula presencial.
- Dedico o mesmo tempo que dedicava às aulas presenciais.
- Dedico mais tempo ao trabalho.
- Não sei precisar.

**18.** Você precisou investir recursos financeiros para poder trabalhar de forma remota? (Considere aqui compra de equipamentos e/ou assinatura de planos de internet/telefone) \*

- Sim
- Não

**19.** Quais mudanças você percebe em seu trabalho remoto em comparação às aulas presenciais?

**20.** Quais pontos positivos você percebe em seu trabalho remoto?

**21.** Quais pontos negativos você percebe em seu trabalho remoto?

**22.** Como você se sente trabalhando de forma remota?

**23.** Qual o seu nível de conhecimento sobre a proposta para o Novo Ensino Médio?\*

Nenhum conhecimento      1      2      3      4      5      Total conhecimento

**24.** Escolha UMA PALAVRA para caracterizar o Novo Ensino Médio.

**25.** Você recebeu formação para trabalhar com as disciplinas de Projeto de Vida ou do Itinerário Formativo? \*

- Projeto de Vida
- Itinerários
- Nenhuma das duas

**26.** Quais dificuldades você percebe em assumir uma disciplina nova durante o trabalho remoto? (APENAS PARAPROFESSORES DAS DISCIPLINAS DE ITINERÁRIO

FORMATIVO E PROJETO DE VIDA)

---