

CIP - Catalogação na Publicação

Kuhn, Simone Santos

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL E PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NESSE CONTEXTO: UM ESTUDO DE CASO / Simone Santos Kuhn. -- 2021.

279 f.

Orientador: Vicente Molina Neto.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Reforma do Ensino Médio. 2. Educação Física no Ensino Médio. 3. Estudo de Caso Etnográfico. I. Neto, Vicente Molina, orient. II. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO**

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A REDE
ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL E PARA A EDUCAÇÃO
FÍSICA NESSE CONTEXTO: UM ESTUDO DE CASO**

Simone Santos Kuhn

Porto Alegre

2021

Simone Santos Kuhn

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A REDE
ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL E PARA A EDUCAÇÃO
FÍSICA NESSE CONTEXTO: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Ciências do Movimento Humano.

Orientador: Prof. Dr. Vicente Molina Neto

Porto Alegre

2021

Simone Santos Kuhn

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A REDE
ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL E PARA A EDUCAÇÃO
FÍSICA NESSE CONTEXTO: UM ESTUDO DE CASO**

Conceito Final:

Aprovado emde.....de.....

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Denise Grosso da Fonseca

Professora Dra. Jaqueline Moll

Professora Dra. Lisandra Oliveira e Silva

Professora Dra. Vera Regina Oliveira Diehl

Dedico esta dissertação e a conclusão de mais esta etapa da minha vida acadêmica aos excelentes professores e professoras com quem tive o prazer de conviver e de aprender nas instituições públicas de ensino, nas quais fui acolhida e estudei da Primeira Série do Ensino Fundamental ao Curso de Mestrado na Pós-Graduação.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é fruto de uma intensa jornada que não enfrentei sozinha. Durante os dois anos e meio percorridos no Curso de Mestrado, contei com o apoio e a participação de pessoas importantes e inspiradoras, com as quais tem sido uma alegria compartilhar a vida. Agradeço:

Ao professor Vicente Molina Neto, avaliador do meu TCC no Curso de Licenciatura em Educação Física, meu orientador na Iniciação Científica e no Curso de Mestrado. Deixo aqui registrado o meu respeito, carinho e admiração por sua trajetória exemplar na luta por uma Educação e uma Educação Física comprometida com a justiça social no Brasil. A sabedoria e a generosidade do professor Molina foram fundamentais para que esta pesquisa e esta dissertação fossem concluídas. Nos momentos de tensão diante dos obstáculos enfrentados no trabalho de campo durante a pandemia, suas palavras me tranquilizaram e me deram a segurança necessária para continuar.

À professora Denise Grosso da Fonseca, minha supervisora no Estágio de Docência no Ensino Superior e avaliadora desta dissertação. Realizar o estágio em 2020/1 com a professora Denise junto às suas turmas de Estágio de Docência em Educação Física no Ensino Médio, para além das muitas aprendizagens, do conforto e da alegria de estarmos próximas em tempos de distanciamento social (ainda que de modo remoto), foi de grande valor para a compreensão da questão de pesquisa e para as interpretações apresentadas nesta dissertação.

À professora Lisandra Oliveira e Silva, orientadora do meu TCC da Licenciatura em Educação Física, coorientadora na Iniciação Científica, avaliadora desta dissertação. A minha inserção no grupo de pesquisa F3P-EFICE através da Iniciação Científica se deu por meio de um convite da professora Lisandra para participar de um processo seletivo em 2017, e, por consequência disso, hoje estou concluindo o mestrado.

À professora Jaqueline Moll, avaliadora desta dissertação. Sinto-me honrada com seu aceite para avaliar esta dissertação. Seus livros e seus textos foram companhia valiosa durante a pesquisa e contribuíram significativamente para a compreensão do Ensino Médio no Brasil e no Rio Grande do Sul.

À professora Vera Regina Oliveira Diehl, avaliadora desta dissertação. Agradeço pela avaliação e sugestões para a qualificação desta dissertação, que

ocorreram desde a fase do projeto de pesquisa. Sou grata à Vera pelo acolhimento desde a minha entrada no grupo de pesquisa F3P-EFICE. Fomos companheiras de hospedagem no meu primeiro CONBRACE/CONICE em 2017. Que venham muitos outros congressos e que possamos continuar acumulando novas experiências e boas histórias para contarmos.

Ao professor Elisandro Schultz Wittizorecki, meu supervisor no Estágio de Docência em Educação Física no Ensino Fundamental e atualmente líder do grupo de pesquisa F3P-EFICE. O seu afeto e a sua sabedoria para liderar e organizar um grupo grande e diverso tem sido fundamental para que as aprendizagens e a produção do conhecimento se realizem com qualidade.

Ao professor Guy Ginciene, meu orientador na pesquisa do TCC do Bacharelado em Educação Física, que foi finalizado concomitantemente ao primeiro semestre do Curso de Mestrado (2018/2). O professor Guy me auxiliou com os procedimentos necessários à submissão do projeto desta pesquisa ao Comitê de Ética da UFRGS.

Aos colegas professores e professoras, pesquisadores e pesquisadoras do grupo de pesquisa F3P-EFICE. Nos últimos quatro anos tem sido um prazer aprender e compartilhar conhecimentos produzidos em tantas pesquisas importantes, realizadas com compromisso e seriedade em um ambiente leve e acolhedor. Esta dissertação foi apresentada por duas vezes ao grupo, na fase do projeto e na fase de escrita do relatório de pesquisa. Agradeço pelas leituras, avaliações e sugestões que certamente contribuíram para qualificar este trabalho. Em especial, agradeço a atenção dedicada pelos colegas André Osvaldo Furtado da Silva, Marlon André da Silva e Silvane Fensterseifer Isse.

Às colegas Mães/F3P-EFICE: Lisandra Oliveira e Silva, Gabriela Nobre Bins, Vera Regina Oliveira Diehl, Caroline Maciel da Silva, Tatiana Martins Terragno e Natacha da Silva Tavares. Nossos interesses de pesquisa nos aproximaram e estreitaram laços de companheirismo e amizade que durante o distanciamento social em 2020 se constituíram em apoio e empatia fundamentais para o enfrentamento dos desafios que envolveram maternidade/trabalho/docência/pesquisa, tudo junto e misturado no mesmo ambiente.

Ao colega Carlos Izidoro, participante do grupo de pesquisa F3P-EFICE. Foi através do professor Carlos que consegui acesso a uma das escolas pesquisadas, o

que foi fundamental para que conseguisse obter informações valiosas para esta pesquisa.

Às professoras participantes da pesquisa. A realização desta pesquisa com o desenho metodológico apresentado apenas foi possível devido à generosidade dessas professoras. Inicialmente, me receberam nas escolas, que são seus ambientes de trabalho, aceitando conversar em um momento de dificuldades e de fragilidade com tantas mudanças acontecendo ao mesmo tempo. Na sequência, em meio a uma pandemia e aos desafios do Ensino Remoto Emergencial, aceitaram continuar contribuindo com a pesquisa, utilizando seu tempo de merecido descanso para responderem às entrevistas, aos questionários e às minhas perguntas pelo WhatsApp.

À minha família, pelo apoio, carinho, cuidado e compreensão. Foram muitas as ausências e os projetos em comum adiados nos últimos anos, até que os cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física e de Mestrado Acadêmico estivessem concluídos.

A todas essas pessoas registro os meus agradecimentos, na expectativa de que em breve possa encontrá-las e abraçá-las pessoalmente.

A pressão em direção à igualdade real implica a igualdade de acesso ao saber, portanto, a distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis (SAVIANI, 2009, p. 58).

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- 1 NATUREZA DO ESTUDO:** Dissertação de Mestrado Acadêmico
- 2 INSTITUIÇÃO:** Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- 3 DEPARTAMENTO:** Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança
- 4 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:** Ciências do Movimento Humano
- 5 LINHA DE PESQUISA:** Formação de Professores e Prática Pedagógica
- 6 TEMA DA PESQUISA:** A reforma do Ensino Médio e suas implicações para a Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul e para a Educação Física nesse contexto.
- 7 TÍTULO DA DISSERTAÇÃO:** A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL E PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NESSE CONTEXTO: UM ESTUDO DE CASO
- 8 QUESTÃO DE PESQUISA:** Quais são as implicações do processo de implementação da reforma do Ensino Médio nas escolas-piloto da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul e qual o lugar da Educação Física nesse contexto?
- 9 OBJETIVO GERAL:** compreender as implicações do processo de implementação da reforma do Ensino Médio nas escolas-piloto da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul e qual o lugar da Educação Física nesse contexto.
- 10 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:** (a) Compreender as implicações do processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral nas escolas pesquisadas; (b) Compreender o processo de reestruturação curricular para adequação à BNCC e para a oferta dos itinerários formativos do Novo Ensino Médio; (c) Compreender as percepções das gestoras escolares e das professoras de Educação Física acerca das implicações da reforma do Ensino Médio para as escolas pesquisadas e para a Educação Física.
- 11 MÉTODO DE PESQUISA:** Estudo de Caso Etnográfico
- 12 INGRESSO NO CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO:** 27 de agosto de 2018
- 13 PREVISÃO DE CONCLUSÃO:** 05 de março de 2021

RESUMO

O desenvolvimento da presente pesquisa foi motivado pelo interesse em compreender a Educação Física (EFI) na escola, e, mais especificamente no Ensino Médio (EM), diante do contexto atual de reformas educacionais nesse nível de ensino (Lei nº 13.415/2017). Desse modo, esta pesquisa esteve voltada à compreensão da seguinte questão: **Quais são as implicações do processo de implementação da reforma do EM nas escolas-piloto da Rede Estadual de Ensino do Rio grande do Sul (REERS) e qual o lugar da EFI nesse contexto?** Com isso, foi formulado o seguinte objetivo geral: compreender as implicações do processo de implementação da reforma do EM nas escolas-piloto da REERS e qual o lugar da EFI nesse contexto. Esse objetivo geral foi desdobrado nos seguintes objetivos específicos: (a) Compreender as implicações do processo de implementação do EM em Tempo Integral nas escolas pesquisadas; (b) Compreender o processo de reestruturação curricular para adequação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e para a oferta dos itinerários formativos do Novo EM; e (c) Compreender as percepções das gestoras escolares e das professoras de EFI acerca das implicações da reforma do EM para as escolas pesquisadas e para a EFI. Para isso, foi realizado um estudo de caso etnográfico, e os conhecimentos foram produzidos por meio da análise de documentos, da observação participante, dos diários de campo, das entrevistas semiestruturadas e dos questionários. O estudo de caso etnográfico foi composto por duas escolas de EM da REERS, localizadas na cidade de Porto Alegre. Essas duas escolas fazem parte dos projetos-piloto das duas políticas desencadeadas pela reforma do EM na REERS: EM em Tempo Integral e Novo EM. A primeira, voltada à ampliação da carga horária do EM de 800 (oitocentas) para 1400 (mil e quatrocentas) horas anuais, e, a segunda, voltada à flexibilização curricular no EM. Participaram da pesquisa duas professoras de EFI, uma diretora e uma supervisora escolar. As análises e as interpretações da pesquisa foram embasadas em autores e autoras contemporâneos que discutem a política da atual reforma do EM brasileiro sob o ponto de vista das teorias críticas da sociedade. A produção dos conhecimentos seguiu um processo de triangulação que envolveu os referenciais teóricos utilizados, a revisão de literatura, as informações produzidas no campo de pesquisa por meio dos procedimentos metodológicos realizados e as considerações pessoais da pesquisadora. A partir disso, os capítulos de análise e de discussão foram sendo construídos conforme a identificação de temas que emergiram desse processo de triangulação das informações. Em síntese, compreendo que as mudanças curriculares propostas pela atual reforma do EM atendem a interesses privatistas, que pretendem negar aos e às estudantes das escolas públicas o direito ao EM enquanto Educação Básica e à formação integral, princípios estes que estão presentes na Constituição Federal de 1988, na LDB/1996, nas DCNEM/2012 e no PNE/2014-2024. Portanto, uma falsa aparência de atendimento aos anseios e de participação dos e das docentes e estudantes vem sendo estrategicamente alardeada, mas os principais objetivos das forças que influenciam os legisladores da reforma do EM não estão focados no sucesso, mas no fracasso do EM nas escolas públicas brasileiras.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Reforma do Ensino Médio; Ensino Médio em Tempo Integral; Novo Ensino Médio.

RESUMEN

El desarrollo de esta investigación estuvo motivado por el interés por comprender la Educación Física (EFI) en la escuela, y más específicamente en la Bachillerato (EM), ante el contexto actual de reformas educativas en este nivel educativo (Ley No. 13.415 / 2017). Así, esta investigación se centró en comprender la siguiente pregunta: **¿Cuáles son las implicaciones del proceso de implementación de la reforma de ME en las escuelas piloto de la Red Educativa del Estado de Rio Grande do Sul (REERS) y cuál es el lugar de EFI en este contexto?** Con esto, se formuló el siguiente objetivo general: comprender las implicaciones del proceso de implementación de la reforma EM en las escuelas piloto de REERS y cuál es el lugar de EFI en este contexto. Este objetivo general se desplegó en los siguientes objetivos específicos: (a) Comprender las implicaciones del proceso de implementación de EM a tiempo completo en las escuelas encuestadas; (b) Comprender el proceso de reestructuración curricular para adecuarlo a la Base Curricular Común Nacional (BNCC) y ofrecer los cursos de capacitación para el Novo EM; y (c) Comprender las percepciones de los administradores escolares y los maestros de EFI sobre las implicaciones de la reforma de EM para las escuelas encuestadas y para EFI. Para ello, se realizó un estudio de caso etnográfico, y el conocimiento se produjo a través del análisis de documentos, observación participante y diarios de campo, entrevistas semiestructuradas y cuestionarios. El estudio de caso etnográfico estuvo compuesto por dos escuelas REERS EM, ubicadas en la ciudad de Porto Alegre. Estas dos escuelas forman parte de los proyectos piloto de las dos políticas impulsadas por la reforma de EM en REERS: EM Full-Time y Novo EM. El primero, destinado a ampliar la carga de trabajo de la EM de 800 (ochocientas) a 1400 (mil cuatrocientas) horas al año, y el segundo, dirigido a la flexibilidad curricular en la EM. Dos profesores de EFI participaron en la investigación, un director y un supervisor de la escuela. Los análisis e interpretaciones de la investigación se basaron en autores contemporáneos que discuten la política de la actual reforma de la EM brasileña desde el punto de vista de las teorías críticas de la sociedad. La producción de conocimiento siguió un proceso de triangulación que involucró las referencias teóricas utilizadas, la revisión de la literatura, la información producida en el campo de investigación a través de los procedimientos metodológicos realizados y las consideraciones personales del investigador. A partir de esto, se construyeron los capítulos de análisis y discusión de acuerdo a la identificación de temas que surgieron de este proceso de triangulación de información. En resumen, entiendo que los cambios curriculares que propone la actual reforma de la EM sirven a intereses privatistas, que pretenden negar a los estudiantes de las escuelas públicas el derecho a la EM como Educación Básica y formación integral, principios que están presentes en la Constitución Federal de 1988, LDB / 1996, DCNEM / 2012 y PNE / 2014-2024. Por lo tanto, se ha promocionado estratégicamente una falsa apariencia de satisfacción de las necesidades y participación de docentes y estudiantes, pero los principales objetivos de las fuerzas que influyen en los legisladores de la reforma del ME no se centran en el éxito, sino en el fracaso de la EM en las escuelas. instituciones.

Palabras clave: Educación Física Escolar; Reforma de la escuela secundaria; Escuela secundaria de tiempo completo; Nueva escuela secundaria.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EAD	Ensino à Distância
EB	Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EFI	Educação Física
EI	Educação Infantil
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ES	Ensino Superior
ESEFID	Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança
EPT	Educação Profissional Técnica
FMI	Fundo Monetário Internacional
F3P-EFICE	Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da EB e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JERGS	Jogos Escolares do Rio Grande do Sul
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
MPF	Ministério Público Federal
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PFC	Plano de Flexibilização Curricular
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional da Educação
PPGCMH	Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
REERS	Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul
RS	Rio Grande do Sul
SEDUC	Secretaria de Educação
SOGIPA	Sociedade Ginástica de Porto Alegre
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação

UFRGS

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Periódicos com estrato WEBQUALIS CAPES A2, B1, B2 para a Educação Física	29
Quadro 02	Artigos que analisam a MP nº 746/2016	35
Quadro 03	Artigos que analisam a Lei nº 13.415/2017	47
Quadro 04	Artigo que analisa a BNCC	66
Quadro 05	Escolas pesquisadas e professoras participantes da pesquisa	76
Quadro 06	Ficha para registro das observações	91
Quadro 07	Informações a respeito das entrevistas realizadas	94
Quadro 08	Informações a respeito do uso dos questionários	96
Quadro 09	Organização Curricular do Ensino Médio em Tempo Integral nas escolas-piloto da REERS	137
Quadro 10	Matriz Curricular do Novo Ensino Médio na REERS	139
Quadro 11	Matriz de Referência para o Modelo Híbrido de Ensino: 1ª Ano do EM/ Educação Física	142
Quadro 12	Matriz de Referência para o Modelo Híbrido de Ensino: 2ª Ano do EM/ Educação Física	143
Quadro 13	Matriz de Referência para o Modelo Híbrido de Ensino: 3ª Ano do EM/ Educação Física	144
Quadro 14	Parte diversificada determinada pela Matriz de Referência para o Modelo Híbrido de Ensino para as modalidades de Ensino Médio	145
Quadro 15	Relação Itinerários Formativos/Componente Curricular/Área do Conhecimento na Matriz Curricular do Novo Ensino Médio na REERS	146
Quadro 16	Temas Escolhidos pelos professores e pelas professoras da Escola Vida para os Itinerários Formativos	181
Quadro 17	Estrutura dos materiais impressos fornecidos pela SEDUCRS para a definição dos objetivos gerais e específicos por eixo estruturante para cada itinerário formativo segundo as Áreas de Conhecimento	184

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Escolas de Educação Básica no RS em 2019 por dependência administrativa	123
Tabela 02	Escolas de Ensino Médio no RS em 2019 por dependência administrativa	124
Tabela 03	Matrículas na Educação Básica no RS em 2019 por dependência administrativa	124
Tabela 04	Matrículas no Ensino Médio no RS em 2019 por dependência administrativa	125
Tabela 05	Ensino Médio Politécnico: carga horária para a formação geral e para a parte diversificada por Ano do EM	133
Tabela 06	Períodos semanais de EFI no EM Diurno e no EM Noturno na REERS	140

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Número de Matrículas no Ensino Médio no RS de 2015 a 2019 (total, não integrado e integrado à Educação Profissional Técnica)	125
Figura 02	Número de Matrículas no Ensino Médio no Brasil de 2015 a 2019 (total, não integrado/propedêutico e integrado à Educação Profissional Técnica).	126
Figura 03	Síntese das principais mudanças propostas pelo Novo Ensino Médio	170
Figura 04	Logomarca do Novo Ensino Médio	171
Figura 05	Atividades elaboradas pela SEDUCRS para a construção dos Itinerários Formativos nas escolas-piloto do Novo Ensino Médio	178
Figura 06	Esquema construído pelos e pelas docentes da Escola Vida para definição dos Itinerários Formativos para o ano de 2020	183
Figura 07	Ilustração apresentada na BNCC para demonstrar a correspondência entre as Áreas de Conhecimento e os Itinerários Formativos	183
Figura 08	Anúncio de Planos de Aulas prontos de acordo com a BNCC	198
Figura 09	Anúncio de materiais digitais voltados para desenvolvimento do Projeto de Vida no Novo EM	199

SUMÁRIO

O INÍCIO DO PERCURSO	21
1 APROXIMAÇÃO À QUESTÃO DE PESQUISA	26
1.1 OBJETIVO GERAL DA PESQUISA	29
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA PESQUISA	29
2 REVISÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA	31
2.1 OLHARES PARA A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NESSE CONTEXTO	33
2.1.1 Interpretações a partir da Medida Provisória nº 746/2016 de 22 de setembro de 2016	35
2.1.2 Interpretações a partir da Lei nº 13.415/2017 de 16 de fevereiro de 2017	47
2.1.3 Interpretações a partir da Base Nacional Curricular Comum para o Ensino Médio	66
3 PERCURSO METODOLÓGICO CONSTRUÍDO	70
3.1 ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO EM ESCOLAS-PILOTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM PORTO ALEGRE/RS	70
3.2 APROXIMAÇÃO AO CAMPO DE PESQUISA	72
3.2.1 Ensino Remoto Emergencial: entraves para a pesquisa de campo	74
3.3 ESCOLAS E PARTICIPANTES DA PESQUISA	76
3.3.1 A Escola Vida	77
3.3.2 A Escola Esperança	78
3.3.3 Supervisora Escolar Sônia	79
3.3.4 Professora Joana	79
3.3.5 Diretora Celina	80
3.3.6 Professora Fernanda	81
3.4 DOCÊNCIA, PESQUISA, MATERNIDADE E PANDEMIA	82
3.5 PROCEDIMENTOS PARA A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS	86
3.5.1 Análise de Documentos	88

3.5.2 Observação Participante	89
3.5.3 Diário de Campo	91
3.5.4 Entrevistas Semiestruturadas	93
3.5.5 Questionários	95
3.6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS CONHECIMENTOS DA PESQUISA	98
4 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL EM CONSTANTES REFORMAS	102
4.1 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL E A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ..	102
4.2 CONTEXTO DA ATUAL REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO	113
5 O ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO SUL	123
5.1 A REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL	123
5.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO SUL	130
6 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS-PILOTO PESQUISADAS	149
6.1 O ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL	150
6.2 O NOVO ENSINO MÉDIO	162
7 A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DO NOVO EM NAS ESCOLAS-PILOTO PESQUISADAS	173
7. 1 A CONSTRUÇÃO DA PARTE COMUM DO CURRÍCULO DE ACORDO COM A BNCC	175
7.2 A CONSTRUÇÃO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS	178
8 FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO, EDUCAÇÃO FÍSICA E TRABALHO DOCENTE: FRACASSO PARA AS ESCOLAS PÚBLICAS E OPORTUNIDADES PARA A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	190
CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS.....	215
REFERÊNCIAS	223

APÊNDICES	231
APÊNDICE A - Quadro síntese das normativas jurídico-políticas para o Ensino Médio no Brasil	232
APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido	239
APÊNDICE C - Pauta para observação nas escolas	243
APÊNDICE D - Roteiro para entrevistas com as gestoras escolares	244
APÊNDICE E - Roteiro para entrevistas com as professoras de Educação Física	246
ANEXOS	248
ANEXO I - Carta de anuência das escolas pesquisadas	249
ANEXO II - Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016	250
ANEXO III - Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017	256
ANEXO IV - Decreto nº 53.913, de 07 de fevereiro de 2018	265
ANEXO V - Portaria nº 289, de 27 de novembro de 2019	269
ANEXO VI - Matriz Curricular do Novo Ensino Médio: Relação Matrizes/Áreas	274

INÍCIO DO PERCURSO

Nas primeiras linhas deste texto, decidi narrar algumas lembranças do meu processo de escolarização na Educação Básica (EB) em escolas públicas. Essas lembranças fazem parte de um período que estou considerando o “início do percurso” até chegar à Universidade e me envolver com a pesquisa em Educação Física (EF) escolar. A decisão por essa inserção no texto se deu ao revisá-lo e perceber que havia considerado apenas experiências a partir do ingresso no Curso de Licenciatura em EF como desencadeantes do desejo de pesquisar a EF no Ensino Médio (EM) em escolas públicas. No entanto, experiências escolares anteriores enquanto estudante, de modo semelhante, exercem influência sobre as minhas reflexões e interpretações dos acontecimentos atuais.

Diante disso, justifico a pertinência de iniciar a apresentação da presente Dissertação desse modo, pelo entendimento de que a pesquisa qualitativa é produzida por indivíduos que carregam consigo suas bagagens existenciais, e, por isso, não está isenta das suas subjetividades. Sendo assim, o atual interesse por pesquisar em escolas públicas está completamente interligado também com a minha história de vida.

Em 1986 ingressei em uma escola da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul (REERS), localizada na Zona Leste de Porto Alegre. Era uma escola pequena que, naquela época, acolhia turmas de Pré-escola e de 1ª a 5ª Série do 1º Grau. Foi nessa escola que comecei a aprender através das experiências vividas “o que é uma escola” e “para que serve”, ainda que naquela época, obviamente, não pensava sobre isso da mesma maneira que penso hoje. Foi nessa escola que desenvolvi o gosto por estudar e a responsabilidade exigida pelos moldes de uma educação institucionalizada.

Concomitantemente a esse processo, era impactada pela descoberta das histórias de vida e da escolarização dos meus pais, pois diante da minha curiosidade ingênua, narravam as grandes dificuldades que enfrentaram devido às condições socioeconômicas das suas famílias de origem. Meu pai conseguiu concluir o Curso Técnico Profissionalizante em Contabilidade em uma escola estadual, e, isso, por ser requisito para participar de um processo seletivo visando ascender um pouco em sua profissão, ainda que fosse impossível migrar do nível subalterno. Nesse período, meu pai trabalhava o dia todo e estudava a noite, tendo uma esposa e duas filhas,

uma mãe viúva, uma casa ainda em construção (que demandava seu trabalho braçal nos finais de semana) e muitas contas para pagar. Minha mãe estudou apenas até concluir o 4º Ano do Primário, pois já tinha 10 anos de idade e sabia ler e escrever, o que a tornava apta a realizar trabalhos domésticos em casas de famílias “ricas” para ajudar no orçamento familiar. Por ser a filha mais velha, ela arcava também com a responsabilidade de auxiliar nos cuidados com seus irmãos mais novos. Assim, desde cedo aprendi que estar ou não na escola, e, em que condições objetivas para aprender e continuar os estudos, estava diretamente relacionado à origem social das pessoas.

Com as experiências narradas, percebi desde criança que a escola pública atua com grandes dificuldades. O início da minha escolarização foi marcado por greves, paralisações, passeatas, cartazes, faixas, megafones, apitos, ao mesmo tempo em que se cantava (em “posição de sentido”) diariamente o Hino Nacional antes das aulas. Minhas professoras engajavam-se em atos políticos reivindicando direitos, dentre eles correções salariais e o financiamento público coerente com as demandas das escolas. Enquanto isso, para que a escola se mantivesse funcionando, e para garantir as mínimas condições necessárias para a prática pedagógica, contavam com contribuições voluntárias das famílias dos e das estudantes e promoviam festas, rifas e outras formas de arrecadação de algum recurso.

Essa realidade se repetiu também na segunda escola na qual estudei, outra escola estadual no mesmo bairro da Zona leste da capital, mas que oferecia todos os níveis da EB. Dessa vez, a escola era maior, recebia um número maior de estudantes, de diferentes faixas etárias, mas as dificuldades e as lutas permaneciam semelhantes. Nessa escola estudei da 5ª a 8ª Série do 1º Grau.

Em seguida, as coisas mudaram com o meu ingresso no EM. Entendo esse período como um “choque de realidade”. Por questões ligadas ao trabalho do meu pai, fui contemplada com uma vaga em uma escola federal com características bem diferentes das escolas nas quais havia estudado. Logo de início percebi que o público daquela escola não era o mesmo, que as condições estruturais eram muito melhores, que não faltava professor ou professora de nenhuma disciplina, que para cada duas ou três turmas havia um monitor ou monitora à disposição para auxiliar no que fosse necessário, que havia oferta de diversas atividades no contraturno. E essa

lista poderia não parar por aqui, pois havia muitos outros privilégios em relação às minhas experiências escolares anteriores.

Foi nesse novo contexto que, com 14 anos, fui reprovada no 1º Ano do EM, junto com a maioria dos meus colegas de aula. Isso porque a turma toda era composta por estudantes ingressantes sem concurso, por questões institucionais de trabalho dos pais. Isso mesmo! A maneira convencional de ingresso nessa escola, considerada de excelência (pelo número de estudantes que conquistavam vagas nas universidades federais) era por concurso público. Sendo assim, eu, que nas escolas anteriores era uma estudante com bom desempenho, não me enquadrava nos critérios que conferiam excelência aos e às estudantes desse outro modelo de escola. Passei quatro anos no EM nessa escola, com a pressão de não poder reprovar novamente, pois no regulamento da escola estava previsto que não seria permitida uma segunda reprovação no mesmo nível de ensino, o que ocasionaria a exclusão do e da estudante da escola.

Desse modo, cursei todo o EM com grande esforço para me enquadrar no que hoje descrevo como um “treinamento constante para o vestibular”. Sim, porque a cada bimestre os e as estudantes eram submetidos e submetidas a uma semana inteira de provas nos moldes do vestibular: duas disciplinas por dia, com o tempo de duas horas para responder as questões objetivas de cada disciplina, que deveriam ser assinaladas com caneta azul ou preta em uma grade de respostas. A única oportunidade de dissertar acerca de algum tema ocorria na prova de redação, corrigida com os mesmos critérios e rigor dos concursos vestibulares, que incluíam não exceder o número de linhas.

No entanto, ainda que discordasse de muitos aspectos que faziam parte do cotidiano dessa escola, meu esforço para me manter estudando nela tinha um objetivo de meu interesse: a estrutura e as oportunidades que a EFI dessa escola oferecia. Além das aulas de EFI, que aconteciam enquanto parte do currículo obrigatório da escola, eram oferecidas diversas modalidades de esporte nas equipes competitivas, que treinavam no contraturno escolar. Recordo da oferta de participação em equipes de futebol, futsal, basquete, handebol, voleibol, atletismo, natação, judô e esgrima.

Assim, ao ingressar na equipe de voleibol da escola, tive acesso a oportunidades de participação social que, provavelmente, não teria em outro local. Encontrei um grupo para fazer parte, pois não me enquadrava no grupo das

excelentes notas (apenas tirava as notas necessárias para passar de ano e continuar na escola jogando voleibol). Esse também foi um meio de me sentir valorizada e de ter certo *status* na comunidade escolar, pois os e as estudantes/atletas recebiam certo destaque e chegavam a ter algumas “regalias” em relação aos e às demais. Dentre elas cito as viagens para participar de campeonatos, a entrada em boas festas sem precisar pagar, a dispensa de protocolos habituais na escola para descanso em vésperas ou para recuperação pós-competições.

Apesar das muitas aprendizagens e dos benefícios com a participação esportiva, também houve prejuízos. Mesmo ocorrendo no ambiente escolar, a lógica que estruturava os treinos de voleibol era a do rendimento esportivo, com o método de ensino tradicional, pautado na repetição constante de gestos técnicos. Isso, aliado a altas cargas de treinamento das capacidades físicas, o que resultou, rapidamente, em aprender a conviver e a jogar com lesões e dores frequentes. Com isso, acabei desistindo do desejo de cursar EFI, devido a uma grave lesão que gerava fortes dores no joelho. Naquele momento, seria impossível atestar aptidão física para ingressar no curso e participar das atividades práticas das disciplinas.

Então, no ano seguinte à conclusão do EM, pretendendo aproximação à Psicologia do Esporte, ingressei no curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), no qual permaneci até finalizar o 5º semestre, quando não consegui conciliar a mudança de vida decorrente da maternidade com as atividades universitárias. Hoje, percebo que não estava preparada para compreender e enfrentar a luta¹ que seria permanecer no meio acadêmico nessa condição. Principalmente, por não poder contar com uma rede de apoio, o que seria fundamental para a continuidade dos estudos.

A partir disso, passei a me envolver com trabalhos informais e projetos que me permitissem realizar atividades em casa ou levar minha filha comigo. Dentre outros, trabalhei com decoração de festas infantis, com aulas de reforço escolar para crianças, com aulas de artesanato para mulheres idosas, e fui (e ainda sou) rede de apoio para outras mães conseguirem estudar.

¹ Para exemplificar: com minha filha recém-nascida, passei pela situação de ter que ir à faculdade realizar uma prova, pois uma professora não aceitou que fosse realizada em casa (ao contrário do que todos os outros professores e professoras haviam feito).

Após 13 anos afastada do meio acadêmico, decidi retomar os estudos e o antigo desejo de cursar EFI, embora soubesse que seria um grande desafio. Identifico que todas as experiências de vida aqui relatadas foram fundamentais para esta tomada de decisão. Ao refletir sobre elas, percebo o quanto me auxiliam na busca por compreender a minha função social enquanto mulher, mãe, professora de EFI e pesquisadora, e, a compreender o mundo ao meu redor.

Dito isso, na seção a seguir, passo a discorrer acerca de algumas experiências vividas após o ingresso no curso de EFI, e de que modo contribuíram para a formulação da questão central desta Pesquisa.

1 APROXIMAÇÃO À QUESTÃO DE PESQUISA

Ingressei no Curso de Licenciatura em EFI da Escola de EFI, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em agosto de 2013, e concluí em agosto de 2017. Durante todo esse período, estive envolvida em projetos de extensão e de pesquisa na área da EFI escolar, por acreditar tratar-se de um campo de atuação profissional de grande relevância social, ao qual aprecio muito, apesar de estar ciente das grandes dificuldades impostas pelas políticas públicas educacionais formuladas no Brasil na contemporaneidade.

Ao final do Curso de Licenciatura em EFI, a pesquisa realizada e apresentada no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), orientado pela professora Dra. Lisandra Oliveira e Silva, foi desenvolvida em uma Escola de EM (na qual havia realizado o Estágio Curricular de Docência em EFI no EM), e, teve o seguinte título: A EFI Escolar na Perspectiva de Estudantes: um estudo com jovens do Terceiro Ano do EM da REERS/Porto Alegre. Nessa pesquisa, realizei um grupo de discussão com estudantes do 3º Ano do EM, que considero um momento importante para as aprendizagens que construí nessa minha experiência inicial como pesquisadora. Estar diante dos e das jovens participantes da pesquisa, constatando o quanto são capazes de identificar questões pertinentes que influenciaram suas aprendizagens na escola, e vê-los sugerindo caminhos para a qualificação da prática pedagógica em EFI, me fez desejar continuar estudando esse nível de ensino.

Além disso, o Estágio de Docência em EFI no EM ocorreu logo após o movimento de ocupações das escolas e das universidades públicas em todo o Brasil, em decorrência das pretensões do governo liderado por Michel Temer com a Proposta de Emenda Constitucional nº 55/2016 (sobre o limite de gastos públicos) e dos rumores a respeito da reforma do EM que estava por vir. Porém, mesmo diante das manifestações contrárias por parte da sociedade, tais ações foram levadas a cabo pelo governo. No que diz respeito à reforma do EM, em 22 de setembro de 2016 foi lançada a polêmica Medida Provisória (MP) nº 746/2016, momento no qual ainda me encontrava em Estágio no EM.

Nesse momento histórico estiveram presentes (e permanecem ainda hoje, quatro anos depois) sentimentos de dúvida e de instabilidade, que se justificam pelo fato de uma reforma de grandes proporções para o EM brasileiro ser anunciada por meio de uma MP (MP nº 746/2016), que posteriormente foi convertida em uma Lei

(Lei Nº 13.415/17) que destacava a centralidade de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que não estava concluída.

Recordo das propagandas do Governo Federal no período de divulgação da reforma do EM, amplamente veiculadas nos meios de comunicação de massa para o convencimento da população. Um dos principais argumentos explorados anunciava o grande avanço que significaria a possibilidade de que os e as jovens escolhessem o que estudar de acordo com seus projetos de vida. Desse modo, não posso deixar de questionar: em que medida estaria garantida a autonomia para fazer escolhas e o estímulo ao protagonismo juvenil (tão exaltados nas peças publicitárias) se os sistemas de ensino fariam os arranjos e as ofertas de acordo com suas possibilidades? Sabemos que as redes públicas de ensino estão sucateadas em nosso país. Então, que possibilidades ofereceriam? E que escolhas os e as jovens das classes menos favorecidas teriam direito de fazer?

Cada vez que ouvia ou lia esses argumentos, mais me intrigava a sua incongruência com as experiências que estava vivendo com jovens que estavam cursando o EM naquele momento. No meu primeiro dia de aula no Estágio de Docência em EFI no EM, alguns estudantes do 2º Ano me perguntaram “o que é vestibular e para que serve?”, pois apenas sabiam que teriam que prestar vestibular ao final do EM, e, aparentemente, não faziam ideia do que aconteceria depois disso. Pouco tempo depois, nos diálogos do grupo de discussão da pesquisa do meu TCC do Curso de Licenciatura em EFI, de maneira adjacente ao tema estudado, os e as estudantes do 3º Ano do EM relataram suas aflições diante das “cobranças” quanto aos estudos para o vestibular, das dúvidas para escolher um curso e uma profissão, e das inseguranças acerca da possibilidade de fracasso no futuro próximo. Fatores que os e as levavam a pensar na desistência do vestibular e no ingresso imediato no mercado de trabalho (alguns e algumas já estavam fazendo estágios).

Ao mesmo tempo em que dialogava com os e as estudantes na escola, enquanto mãe de uma jovem também estudante do EM, vivia em casa a experiência de acompanhar o processo de escolha por uma profissão, que, ao longo dos três anos do EM se modificava constantemente. Minha filha esteve em dúvida entre quatro cursos de diferentes áreas de conhecimento, também chegando a cogitar a possibilidade de desistir de ingressar no Ensino Superior (ES) para investir em um negócio próprio, quase cedendo aos apelos do tão estimulado empreendedorismo.

Esses estão dentre os vários exemplos que poderia citar, e evidenciam apenas alguns aspectos que necessitam de discussão, dentre tantas questões problemáticas que podem ser identificadas no modelo da atual reforma do EM brasileiro.

Devido aos limites de tempo e dos meus conhecimentos para realizar a pesquisa do TCC, não foi possível incluir elementos referentes à reforma do EM, pois começaram a ser divulgados oficialmente durante um percurso de pesquisa já iniciado. Assim, os objetivos da pesquisa que estava em andamento foram outros naquele momento. Além disso, estive centrada nas perspectivas dos e das estudantes, faltando considerar também os pontos de vista dos e das docentes de EFI acerca do tema estudado.

Convém relatar, ainda, que foi o desenvolvimento da pesquisa supracitada que me proporcionou o ingresso como bolsista de Iniciação Científica no Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em EFI e Ciências do Esporte (F3P-EFICE), sob a orientação do professor Vicente Molina Neto, que orientou a construção da presente pesquisa. Um projeto de pesquisa guarda-chuva do grupo F3P-EFICE visava aprofundar conhecimentos sobre as relações e a recursividade entre a formação dos professores e das professoras de EFI e o trabalho docente que eles e elas realizam no EM nas escolas da REERS, além de compreender as implicações das políticas públicas e das propostas pedagógicas para o EM.

As pesquisas já realizadas pelo grupo F3P-EFICE nos mostram que as políticas educacionais não são implementadas tal qual foram formuladas ou de modo uniforme nos diferentes contextos escolares. Isso, porque “cada comunidade educativa em seu contexto sociopolítico, levando em conta a micropolítica da escola, traduz as normas gerais macropolíticas para seu contexto particular” (MOLINA NETO et al., 2017, p. 96).

Dito isso, no que tange as implicações da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017b), em 2018, foram escolhidas 12 escolas-piloto para os primeiros encaminhamentos da reforma do EM na REERS. Tal escolha decorreu do projeto elaborado pela Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUCRS) em parceria com o Ministério da Educação (MEC), e, inicialmente integrou o Programa de Fomento à Implantação de Escolas de EM em Tempo Integral do Governo Federal, instituído pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017b).

Portanto, as experiências vividas enquanto estudante na EB, aprendizagens construídas na graduação e no grupo de pesquisa, as inquietações provocadas pelo processo e pelos limites da pesquisa do meu TCC da Licenciatura em EFI, e o acompanhamento dos processos relacionados à reforma do EM têm me mobilizado a pesquisar, e, me aproximado da questão central que desencadeou o desenvolvimento da presente pesquisa: **quais são as implicações do processo de implementação da reforma do EM nas escolas-piloto da REERS e qual o lugar da EFI nesse contexto?**

Assim, para compreender essa questão de pesquisa, elaborei o objetivo geral e os objetivos específicos apresentados a seguir.

1.1 OBJETIVO GERAL DA PESQUISA

A presente pesquisa objetiva compreender as implicações do processo de implementação da reforma do EM nas escolas-piloto da REERS e qual o lugar da EFI nesse contexto.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA PESQUISA

A fim de detalhar para melhor compreender o objetivo geral da pesquisa, formulei os seguintes objetivos específicos:

- (a)** Compreender as implicações do processo de implementação do EM em Tempo integral nas escolas pesquisadas;
- (b)** Compreender o processo de reestruturação curricular para adequação à BNCC e para a oferta dos itinerários formativos do Novo EM;
- (c)** Compreender as percepções das gestoras escolares e das professoras de EFI acerca das implicações da reforma do EM para as escolas pesquisadas e para a EFI.

Tanto o objetivo geral quanto os objetivos específicos passaram por reformulações ao longo do processo da pesquisa, acompanhando a minha inserção no campo de pesquisa e os avanços na compreensão do fenômeno estudado. Na formulação final aqui apresentada, pode ser observado que o objetivo geral está redigido com o termo “reforma do EM” e os objetivos específicos (a) e (b) com os termos “EM em Tempo Integral” e “Novo EM”, respectivamente. Isso se deve ao fato de que o processo da reforma do EM na REERS vem sendo implementado a partir do desdobramento em duas políticas educacionais, anunciadas pela SEDUCRS e compreendidas nas escolas-piloto pesquisadas como duas políticas distintas, o “EM em Tempo Integral” e o “Novo EM”.

2 REVISÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA

A fim de avançar na compreensão e de delimitar a questão que orienta esta pesquisa, realizei uma revisão da produção acadêmico-científica acerca do tema em estudo. Esta revisão iniciou em 2018 e seguiu em atualização durante todo o percurso de construção da pesquisa, e teve seu limite de acordo com o prazo estabelecido pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH) para a entrega do relatório final da pesquisa em 2020.

Devido ao curto espaço de tempo decorrido para conclusão de Cursos de Mestrado e de Doutorado desde que as primeiras medidas da reforma do EM foram lançadas oficialmente pelo Governo Federal em 2016, optei por concentrar as buscas em periódicos nacionais em língua portuguesa e com possibilidade de acesso digital, principalmente nos que receberam na última classificação no WEBQUALIS da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) os estratos A2, B1 e B2 para a área da EFI. Parti dessa delimitação por considerar que esses periódicos concentrariam maiores chances de encontrar publicações que relacionassem o tema da reforma do EM com a EFI escolar².

Sendo assim, consultei a classificação de periódicos do quadriênio 2013-2016 na Plataforma Sucupira, considerando a área de avaliação da EFI. Ao localizar os periódicos com essas características (Quadro 01), para selecionar os que poderiam contribuir com os intentos da minha questão de pesquisa, verifiquei se o escopo incluía temas relacionados à Educação, EFI escolar, Políticas Públicas, Juventudes e Mundo do Trabalho.

Quadro 01 - Periódicos com estrato WEBQUALIS CAPES A2, B1, B2 para a Educação Física

WEBQUALIS CAPES	Periódico	Nº de artigos encontrados
A2	Revista Movimento	-
B1	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	-
	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	-

² Tal hipótese se confirmou ao final da revisão, quando fiz uma nova busca através das plataformas *Scielo e Google Acadêmico*, dessa vez sem delimitar os estratos atribuídos pelo WEBQUALIS da CAPES aos periódicos. Os artigos encontrados de fato estavam nos mesmos periódicos já revisados.

B2	Cadernos de Pesquisa	-
	Ciência e Educação	-
	Educação e Pesquisa	-
	Educação e Realidade	02
	Educação e Sociedade*	05
	Educação em Revista	03
	Educar em Revista	-
	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	02
	Motrivivência: Revista de Educação Física, Esporte e Lazer*	08
	Paideia	-
	Pensar a Prática	-
	Proposições	01
	Revista Brasileira de Educação	-
	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	-
TOTAL	17 periódicos	21 artigos

*Os periódicos Motrivivência e Educação e Sociedade publicaram dossiês com o tema da reforma do Ensino Médio.

Fonte: Elaborado pela autora com base na classificação de periódicos do quadriênio 2013-2016 da Plataforma Sucupira.

Em cada periódico selecionado, realizei as buscas partindo de um descritor mais amplo para um mais específico. Assim, nessa sequência, utilizei os seguintes descritores: Ensino Médio; Educação Física no Ensino Médio; Reforma do Ensino Médio; MP nº 746/2016; Lei nº 13.415/2017; e BNCC. Delimitei as buscas pelos textos publicados a partir de 2016, considerando que a MP nº 746 de 2016 foi o primeiro Documento da Reforma divulgado oficialmente.

Após uma pré-seleção por meio dos títulos, passei à revisão dos resumos dos artigos encontrados, dos quais, inicialmente, escolhi 30 para leitura na íntegra. Em seguida, realizei a leitura e o fichamento de cada um desses artigos, atentando para os objetivos, os procedimentos metodológicos, a historicidade do EM no Brasil, e os pressupostos acerca da reforma do EM.

Ao realizar a leitura e o fichamento dos artigos, identifiquei que 03 deles tematizavam o EM no Brasil, mas não abordavam a atual reforma, apesar de indicarem isso no resumo. Outros 06 artigos tratavam da BNCC em momento anterior ao conhecimento da versão final específica para o EM, que ocorreu apenas em 2018. Por esses motivos, as discussões de tais artigos não serão apresentadas no presente capítulo. Desse modo, este capítulo contará com as contribuições de 21 artigos encontrados e que apresentam maior aproximação com o tema investigado. Nas subseções seguintes serão apresentados quadros demonstrativos com os títulos, os autores, o ano de publicação, o periódico e o *link* onde podem ser encontrados esses artigos.

A delimitação das buscas por artigos em periódicos da área de avaliação da EFI me auxiliou na compreensão da questão de pesquisa. Isso, porque me permitiram localizar textos que abordam especificidades relacionadas à EFI no contexto da reforma do EM.

Sendo assim, a partir dos critérios e dos procedimentos explicados nesta parte introdutória da seção de Revisão da Produção Acadêmico-científica, construí as subseções a seguir.

2.1 OLHARES PARA A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NESSE CONTEXTO

Com a leitura e o fichamento dos artigos, percebi alguns elementos comuns entre os textos dos diversos autores que passarei a citar. Dessa forma, optei por introduzir esta subseção de revisão bibliográfica indicando esses elementos em comum, para, em seguida, destacar os aspectos que foram mais aprofundados em cada um deles, acrescentando ideias que se complementam a partir dos diversos olhares lançados para o mesmo fenômeno.

A maior parte dos 21 artigos revisados apresenta um histórico das políticas públicas para o EM no Brasil, alguns sob a forma de breve introdução ao tema, outros discutindo de maneira mais detalhada ao longo de todo o texto. No caso dos artigos que tratam da EFI escolar especificamente, procuram identificar a presença e as concepções que influenciaram a EFI em determinados recortes temporais. Com base nesses registros, elaborei um quadro síntese (Apêndice A) com o intuito de facilitar uma ampla visão do processo histórico, evidenciando a cronologia, o período

histórico e as principais implicações das normativas jurídico-políticas direcionadas ao EM brasileiro. A construção desse quadro, tem me auxiliado no processo de compreender as disputas e as tensões em torno das finalidades do EM, assim como a identificar as “idas e vindas” de ideias que nos dias atuais são “maquiadas” e apresentadas para a sociedade como se fossem novidades.

Os autores dos textos revisados afirmam haver um consenso de que o EM é considerado um nível de ensino provocador de debates controversos não apenas no Brasil, mas também em outros países. E, que, os desafios enfrentados para a elaboração das políticas públicas para o EM giram em torno da busca por uma identidade. O EM deve estar mais voltado para a profissionalização ou para a formação geral? Deve apresentar organização única para todos os e todas as estudantes ou apresentar possibilidades de escolhas dentre tipos de organizações diversas? Quais disciplinas e conteúdos deverão compor o currículo do EM? São alguns exemplos de questionamentos geradores de disputas no campo das políticas educacionais para o EM.

Nos textos revisados, há unanimidade nos prognósticos pessimistas em relação aos futuros desdobramentos da reforma do EM brasileiro, que é considerada uma medida de caráter impositivo, sem nenhuma novidade, e, pelo contrário, um retrocesso a políticas que remetem até mesmo ao início do século XX. Esse posicionamento é decorrente de comparações com concepções presentes em políticas educacionais anteriores, que ora são retomadas atendendo aos interesses dos grupos sociais privilegiados brasileiros, ora são rejeitadas por outros grupos que buscam superá-las a fim de que seja alcançada a democratização da Educação, do EM e do acesso às universidades. Essa permanente tensão configura a histórica dualidade entre uma perspectiva que se orienta pela ideia da formação geral comum como direito de todos os e de todas as estudantes e outra que defende princípios de seletividade, ou seja, possibilidades diferentes de acordo com a classe social dos e das estudantes.

Aparentemente, a grande dificuldade está na tentativa de construção de meios para conciliação entre dois polos: formação geral para continuidade dos estudos e formação para o mundo do trabalho, que, para esses autores, não deveriam ser tratados como separados ou opostos. Essa discussão envolve questões de ordem pedagógica, mas também política, econômica e social de cada período histórico. Assim, o que vem ocorrendo é que para poucos privilegiados fica

resguardada a possibilidade de continuidade dos estudos no ES, enquanto para a maioria resta o desenvolvimento de habilidades produtivas para o ingresso precoce no mercado de trabalho precário e mal remunerado.

Os autores afirmam, ainda, que no Brasil existem complicadores ligados às desigualdades nas condições de acesso e de permanência dos e das jovens no EM, e que o modelo de escola atual é pouco atrativo, não conseguindo dar conta das necessidades reais e das demandas dos projetos de vida dos e das jovens. Aspectos esses, utilizados como argumentos para justificar a necessidade das constantes reformulações nessa etapa de escolarização. Além disso, são apontados desafios decorrentes da recente universalização do EM na legislação educacional, da necessidade de correção do fluxo idade-ano, da promoção de uma educação integral, e dos baixos índices de aprendizagem verificados pelas avaliações de larga escala.

É possível, ainda, identificar que as discussões apresentadas nos artigos revisados ocorreram conforme a divulgação dos Documentos da reforma por parte do Governo Federal. Inicialmente, houve a divulgação e o conhecimento apenas da MP de nº 746, de setembro de 2016, que, em um segundo momento, foi convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, para apenas em 05 de dezembro de 2018 ser divulgada a versão final da BNCC do EM. Por esse motivo, nas subseções a seguir, considero pertinente subdividir a apresentação desses artigos destacando os Documentos da reforma do EM sobre o qual suas análises estão construídas.

2.1.1 Interpretações a partir da Medida Provisória nº 746/2016 de 22 de setembro de 2016

Nesta subseção, apresento a revisão dos artigos cujas discussões foram desenvolvidas considerando a MP nº 746/2016. Conforme o Quadro 02 abaixo:

Quadro 02 - Artigos que analisam a MP nº 746/2016

Título	Autoria	Ano	Periódico	Link
Ensino Médio: atalho para o passado	Luiz Antônio Cunha	2017	Educação e Sociedade	Acesso ao artigo
Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida provisória nº 746/2016 (lei nº	Vânia Cardoso da Motta Gaudêncio Frigotto	2017	Educação e Sociedade	Acesso ao artigo

13.415/2017)				
Reforma do Ensino Médio no Contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia	Celso João Ferreti Mônica Ribeiro da Silva	2017	Educação e Sociedade	Acesso ao artigo
A Educação Física no Ensino Médio ou para entender a Era do Gelo	Vicente Molina Neto Denise Grosso da Fonseca Lisandra Oliveira e Silva Rodrigo Alberto Lopes Elisandro Schultz Wittizorecki	2017	Motrivivência	Acesso ao artigo
O “Novo” Ensino Médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física	José Ângelo Gariglio Admir Soares Almeida Júnior Cláudio Márcio Oliveira	2017	Motrivivência	Acesso ao artigo
O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo Ensino Médio	Rosilda Arruda Ferreira Luiza Olívia Lacerda Ramos	2018	Ensaio: avaliação de políticas públicas Educacionais	Acesso ao artigo
Netnografia da Educação Física na reforma do ensino médio brasileiro: práticas discursivas nas redes sociais <i>youtube, instagram, facebook e twitter</i>	Murilo Eduardo dos Santos Nazário Wagner dos Santos e Amarílio Ferreira Neto	2020	Motrivivência	Acesso ao artigo

Fonte: Elaborado pela autora com base na classificação de periódicos do quadriênio 2013-2016 da Plataforma Sucupira.

Ferreti e Silva (2017) analisam a MP nº746/2016 e a reforma curricular do EM, considerando os argumentos apresentados nas audiências públicas que debateram essa MP até sua conversão em Lei e as proposições em torno da BNCC quando ainda estava em elaboração pelo MEC.

Os autores destacam que quando a MP nº746/2016 foi lançada, dois aspectos presentes no texto chamaram a atenção da mídia imediatamente: a extinção das disciplinas de Sociologia, Filosofia, Artes e EFI; e a possibilidade do exercício da docência por pessoas com “notório saber” em alguma especialidade técnico-profissional. Para os autores, a grande repercussão e a conseqüente ênfase nesses dois aspectos escondeu outros de igual ou maior relevância, por exemplo, “a pretensão de alterar toda a estrutura curricular e de permitir o financiamento de instituições privadas, com recursos públicos, para ofertar parte da formação” (FERRETI; SILVA, 2017, p. 387).

O artigo inicia com uma discussão sobre o conceito de Estado ampliado em Gramsci, a partir do qual os autores discutem a proposta de reforma do EM como

palco de disputas por hegemonia. Segundo Ferreti e Silva (2017), nas audiências analisadas, ficou evidente o cenário da disputa em torno das finalidades, dos conteúdos e dos formatos que deve ter o EM brasileiro. Os argumentos que estiveram em consonância com as propostas da MP nº746/2016 partiram dos representantes de órgãos do governo e de entidades ligadas às fundações empresariais ou instituições privadas de ensino. Enquanto a argumentação crítica foi defendida por representantes de movimentos sociais, de entidades acadêmicas e/ou político-organizativas, e por pessoas ligadas à esfera pública da área da educação. No entanto, embora houvesse um equilíbrio numérico entre essas representações nas audiências presenciadas, as contribuições acatadas foram as dos grupos favoráveis ao governo Michel Temer e à proposta em questão.

De acordo com Ferreti e Silva (2017), quatro elementos serviram como justificativas para as propostas de reforma curricular apresentadas nas audiências: (a) o baixo desempenho dos e das estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, conforme o Índice de Desenvolvimento da EB (IDEB); (b) a estrutura curricular com trajetória única, compreendendo 13 disciplinas, consideradas excessivas e causadoras de desinteresse e de fraco desempenho; (c) a necessidade de diversificação e flexibilização do currículo, tomando por modelo os países com melhor desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA); e (d) dados que demonstram que menos de 17% dos e das estudantes que concluem o EM acessam a educação superior, e que cerca de 10% das matrículas estão na educação profissional, o que justificou a introdução do itinerário “formação técnica e profissional”.

Os autores explicam que:

O maior ou menor atrelamento da reforma curricular a questões de ordem pragmática, tais como a adequação a demandas econômicas e de mercado, a melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala, ou, ainda, a contenção do acesso à educação superior por meio da profissionalização, entre outras, caracteriza disputas por hegemonia em torno de um projeto formativo e de sociedade, disputas que atravessam o Estado e suas instâncias decisórias no âmbito do legislativo e do executivo, bem como de seus interlocutores (FERRETI; SILVA, 2017, p. 396).

Segundo Ferreti e Silva (2017), a principal alteração da MP nº 746 para o currículo do EM seria no Art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, cuja redação definiria sua composição pela BNCC e por

itinerários formativos específicos a serem definidos pelos sistemas de ensino. A principal crítica a essa formulação diz respeito ao enfraquecimento do sentido do EM enquanto EB, o que pressuporia uma formação comum (FERRETI; SILVA, 2017).

Embora a BNCC para o EM não estivesse ainda concluída, Ferreti e Silva (2017) afirmaram a partir das versões anteriores à definitiva e das declarações dos agentes da reforma, que observaram nítida vinculação da proposta com a formação por competências, escalonadas em três níveis: (a) gerais (cognitivas, comunicativas, pessoais e sociais); (b) por área; e (c) por componentes curriculares. De forma que essas competências conduzem aos objetivos de aprendizagem, expressos nas unidades curriculares de cada componente e formulados de acordo com um verbo que define o processo cognitivo, com modificadores que explicitam contexto, nível de complexidade e/ou maior especificação da aprendizagem esperada, e com um objeto (conteúdo) (FERRETI; SILVA, 2017).

Ferreira e Ramos (2018) também analisam os argumentos que justificaram a elaboração da MP nº 746/2016 e discutem as principais alterações na LDB/1996 propostas com a (re)organização do EM. Para isso, realizaram a análise documental e a análise de conteúdos com base em Bardin (2011), de modo que os argumentos analisados foram organizados em três partes: (a) objeto da MP nº 746/16; (b) motivos que a justificam; e (c) política de educação integral que apoiará a implementação da proposta.

Em relação ao objeto da MP nº 746/16, Ferreira e Ramos (2018) afirmam que ela dispôs sobre a organização dos currículos do EM, a ampliação progressiva da carga horária, e, a criação da política de fomento à implementação de escolas de EM em tempo integral.

Quanto aos motivos que a justificam, são apresentados em quatro unidades temáticas: (1) Diagnóstico dos resultados do EM, subdividida nas categorias diagnóstico quanto ao acesso e diagnóstico quanto à qualidade de ensino; (2) Impactos do EM atual para o desenvolvimento nacional, sem subdivisões; (3) Diagnóstico sobre a organização curricular e propostas de mudanças, subdividida na categoria diagnóstico sobre organização curricular e na categoria propostas de mudanças; e (4) Modelo organizativo das escolas, com a categoria implantação de escolas de tempo integral.

Para os diagnósticos apresentados na unidade temática 01, os parâmetros utilizados foram as metas do IDEB, definidas com base em resultados obtidos pelos

20 países que compõe a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Esses países apresentam o Produto Interno Bruto (PIB) *per capita*, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e os investimentos em educação elevados. Por isso, Ferreira e Ramos (2018) fazem uma crítica ao uso de parâmetros internacionais para avaliação do EM brasileiro sem uma discussão acerca das condições que geram o contexto da sua oferta.

Na unidade temática 02, quando se fala em desenvolvimento nacional, as autoras salientam que há uma visão reducionista acerca do papel da juventude no que se refere à inserção no mercado de trabalho, de maneira que os argumentos mais utilizados são de cunho econômico, com expressões como “garantir uma população economicamente ativa” e “comporão a base contributiva do sistema social” (FERREIRA; RAMOS, 2018, p. 1183).

Ao abordarem o tema da organização curricular na unidade temática 03, as autoras consideram inadequado atrelar a qualidade do ensino, mensurada pelo baixo desempenho dos e das estudantes nas avaliações internacionais, à organização curricular com “13 disciplinas obrigatórias não alinhadas com o mundo do trabalho” que o texto da MP nº746/2016 condena, o que, segundo as autoras, incorre em uma simplificação problemática (FERREIRA; RAMOS, 2018, p. 1181). Além disso, problematizam que não é possível compreender de que maneira deverá ocorrer a articulação entre a BNCC, a parte diversificada e os itinerários formativos.

Na unidade temática 04, que trata do modelo organizativo das escolas, está presente o argumento de que a escola é pouco atrativa e sem significado para os e as jovens. Nesse sentido, a escola em tempo integral é apresentada, dentre outras medidas, como solução para o constatado abandono dos estudos. Para Ferreira e Ramos (2018), tal ideia reforça a preocupação de educadores, de educadoras, de pesquisadores e de pesquisadoras quanto às implicações desta política pública, que poderá promover a diferenciação entre as escolas, gerando a exclusão de muitos e de muitas estudantes do acesso a uma escola de qualidade. Isso, porque nem todas as escolas possuem condições estruturais para a ampliação da carga horária, e porque não há como garantir que o tempo integral ocorra nas escolas onde os e as jovens mais precisam.

Discutindo as alterações e inclusões que a MP nº 746/2016 propôs na LDB/1996, Ferreira e Ramos (2018) destacam que foram ao todo 40 intervenções.

Dessas, 26 trataram de novas inclusões e 14 de alterações no texto vigente. As autoras constataram que seis aspectos estiveram em evidência, a saber:

(1) o tempo do estudante na escola; (2) a carga horária mínima anual; (3) a (des)obrigatoriedade de disciplinas; (4) o aproveitamento de estudos no ES; (5) a parte diversificada do currículo e (6) a autonomia para os sistemas de ensino definirem sua organização (FERREIRA; RAMOS, 2018, p. 1184).

As autoras consideram a proposta polêmica e permeada por conflitos de interesses, o que pode ser constatado a partir do grande número de emendas (570) apresentadas durante o processo de transformação da MP nº746/2016 na Lei nº 13.415/2017 (FERREIRA; RAMOS, 2018). O artigo é finalizado com a previsão de que haverá muitos desafios para as escolas de EM, sobretudo no que diz respeito aos investimentos financeiros, e, também, à preparação dos professores e das professoras que atuarão nessa perspectiva de formação dos e das jovens brasileiros e brasileiras.

Cunha (2017) discute interligações existentes entre as políticas públicas para o EM e para o ES no Brasil. Para isso, analisa a reforma do EM proposta pela MP nº 746 de 2016, retomando aspectos de políticas anteriores, principalmente as expressas na Lei nº 5.692 de 1971 e no Decreto nº 2208 de 1997. Segundo a interpretação desse autor, tais normativas tinham como função velada a contenção da demanda crescente de ES em instituições públicas, embora tenham buscado isso de maneiras distintas (CUNHA, 2017).

Com a Lei nº 5.692/1971 houve a profissionalização universal e compulsória no Ensino de Segundo Grau³, quando os planejadores da ditadura no governo Médici consideravam o mercado de trabalho carente de técnicos de nível médio em todos os setores da atividade econômica, e, por isso, pretendiam direcionar parte dos jovens para o suprimento dessa demanda (CUNHA, 2017). Além disso, o aumento do interesse por vagas nas universidades públicas vinha provocando manifestações indesejadas de jovens descontentes com as ofertas insuficientes diante da procura, o que precisava ser estancado (CUNHA, 2017).

Já em 1997, no governo Fernando Henrique Cardoso, Cunha (2017) destaca que a estratégia utilizada foi a separação dos cursos de EM de caráter geral dos cursos profissionalizantes, e, que, o Decreto nº 2.208/1997 suprimiu o Ensino

³ Nomenclatura utilizada na época para denominar o nível de ensino que conhecemos atualmente como EM.

Técnico integrado oferecido pelas escolas da rede federal (CUNHA, 2017). Assim, o Ensino Técnico, que seria oferecido preferencialmente aos e às estudantes que não conseguissem ingressar ou permanecer no ES, passou a ser independente do EM, de forma que poderia ser cursado exclusivamente, concomitantemente com o EM, ou, ainda, depois deste (CUNHA, 2017). No entanto, devido aos impasses entre o MEC e o Conselho Nacional de Educação (CNE), essa diferenciação foi atenuada com a exigência de que os Cursos Técnicos somente certificassem estudantes que também concluíssem o EM (CUNHA, 2017).

No caso da MP nº 746/2016, que foi o primeiro ato no campo educacional do governo Temer, essa busca por amenizar a procura por ES é atribuída por Cunha (2017) à tentativa de lidar com a crise das instituições privadas de ES. Pois, ao mesmo tempo em que tem ocorrido uma inédita centralização empresarial e concentração do capital no ramo educacional (e isso em função da falência de instituições de menor porte), as instituições privadas de ES precisam lidar com as reduções de recursos/vagas do financiamento estudantil mediante o FIES (em decorrência do congelamento de gastos por 20 anos), e com encargos financeiros que até então eram assumidos pelo governo federal (CUNHA, 2017). O autor sugere, ainda, que diante do cenário político atual, é possível que seja pleiteada a cobrança de mensalidades nas universidades públicas, visando atrair maior número de estudantes para as instituições privadas, pois a vantagem da opção pelas instituições públicas ficaria reduzida (CUNHA, 2017).

No que se refere ao conteúdo da proposta apresentada na MP nº 746/2016, Cunha (2017) considera propiciador de acirramento das desigualdades educacionais e sociais, e, salienta que: (a) determinou a mudança da estrutura e do currículo do EM nas escolas públicas e privadas, instituindo cinco itinerários formativos específicos que podem ser escolhidos pelos e pelas estudantes após passarem por estudos comuns: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional; (b) Artes, EFI, Filosofia e Sociologia tiveram inicialmente a obrigatoriedade para todos suprimida, mas, em seguida, foi reposta a obrigatoriedade da disciplina de Arte, e, determinado que a BNCC incluísse estudos e práticas dessas quatro disciplinas; e (c) somente os itinerários Linguagens (Português e Inglês) e Matemática seriam cursados obrigatoriamente por todos.

O autor denuncia que a concepção discriminadora presente nessa política educacional é evidenciada no que denomina de “apartação dissimulada nos

itinerários formativos específicos”, sendo quatro propedêuticos e um terminal, ou seja, preparação para o ES para uns e formação para o trabalho para outros (CUNHA, 2017, p.379). Além disso, a fase retratada no artigo evidencia a falta de coerência na política educacional para o EM, uma vez que a MP nº 746/2016 jogou a especificação para a BNCC, que ainda não estava concluída, pois se aguardavam as decisões acerca da MP. A esta incoerência, o autor denominou de “processo de causação circular cumulativa” (CUNHA, 2017, p. 379).

Gariglio, Almeida Junior e Oliveira (2017) iniciam seu texto com a análise de aspectos do “Novo” EM enfatizando as concepções de conhecimento, de currículo, de juventudes e de formação humana (Ciência, Cultura, Trabalho e Tecnologia). Em seguida, discutem a questão: como é possível encontrar ou construir fundamentos para justificar a EFI no currículo escolar do EM hoje? Para isso, retomam um diálogo com Bracht (2001), com as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2012 (DCNEM/2012) e com as Orientações Curriculares do EM de 2006.

Esses autores apontam possíveis impactos que consideram nefastos na política do “novo” EM. O primeiro ponto discutido é a retomada de uma concepção dualista que se pretendia superar a partir da LDB/1996, quando o EM foi definido como etapa final da EB para todos, preconizando a concepção da formação geral comum, com o aprofundamento dos conhecimentos científicos, éticos e estéticos adquiridos ao longo da EB (GARIGLIO; ALMEIDA JUNIOR; OLIVEIRA, 2017). Em contrapartida, a atual política retoma a ideia da profissionalização no EM presente na Lei 5.692/71 e sua relação com a inserção imediata no mercado de trabalho para alguns, reforçando a tendência de antecipação das decisões profissionais e de especialização do EM, o que pode ser identificado na definição de diferentes itinerários formativos (GARIGLIO; ALMEIDA JUNIOR; OLIVEIRA, 2017). Nesse sentido, os autores discutem a flexibilização do currículo, o que consideram uma falácia, pois a oferta dos itinerários formativos será definida pelos sistemas de ensino, com suas condições econômicas, logísticas e de pessoal, que subtraem a real possibilidade de escolha pelos e pelas jovens.

Fundamentados em Carrano (2017) os autores indicam que a contrarreforma do EM visa reduzir a pressão por ingresso de jovens das classes populares no ES, interrompendo a tendência que vinha se configurando na última década com as políticas públicas de cotas e de financiamento do ingresso e permanência na universidade. Desse modo, afirmam que se trata da “retomada do avanço neoliberal

contra os direitos sociais e da abertura de oportunidades de negócios no campo educacional público para o grande capital nacional e internacional” (GARIGLIO; ALMEIDA JUNIOR; OLIVEIRA, 2017, p. 58).

Na contrarreforma do EM, a perspectiva educacional revela-se oposta à ideia de uma educação integral presente nas DCNEM/2012, cujo caráter não é pautado pela lógica instrumental de formação. Desse modo, a EFI teve sua presença e permanência questionada, conforme já havia ocorrido anteriormente, de maneira que, na ocasião, a mesma acabou sendo definida na LDB/1996 como componente curricular obrigatório (BRACHT, 2001). Para os autores, isso revela o déficit crônico da legitimidade pedagógica da EFI em especial nesta etapa da EB (GARIGLIO; ALMEIDA JUNIOR; OLIVEIRA, 2017).

Nazário, Santos e Ferreira Neto (2020) identificaram e analisaram os modos como os sujeitos do/no lugar *online* evocam o lugar da EFI no contexto da reforma do EM. Para isso, os autores realizaram um estudo apresentado como uma “netnografia” das redes sociais. Foram escolhidas como objeto de pesquisa as narrativas textuais, imagéticas e audiovisuais veiculadas no *Facebook*, no *Instagram*, no *Twitter* e no *Youtube*, selecionando as postagens realizadas no período entre 22 de setembro de 2016 (MP nº 746/2016) e 16 de Fevereiro de 2017 (Lei nº 13.415/2017). Sendo assim, as postagens analisadas referiam-se à MP nº 746/2016.

Segundo Nazário, Santos e Ferreira Neto (2020), as principais discussões contra a MP nº 746/2016 estiveram relacionadas à perda da obrigatoriedade dos componentes curriculares EFI, Artes, Sociologia, Filosofia e História. Quanto à EFI, especificamente, as discussões assumiram caráter de reivindicação e de protesto, a partir da interpretação de uma aparente desvalorização desse componente curricular nessa etapa do EM. No entanto, apesar das críticas à supressão da EFI do currículo, os autores identificaram certa reafirmação da hierarquização das disciplinas escolares, no sentido de que se for necessário diminuir o número de disciplinas do EM, que sejam disciplinas menos importantes para o alcance de postos superiores de trabalho e/ou para resultados expressivos no Enem (NAZÁRIO; SANTOS; FERREIRA NETO, 2020).

Molina Neto et al. (2017) discutem a conjuntura que levou às reestruturações propostas pela MP nº 746/2016 no EM brasileiro, assim como as tensões que historicamente estiveram em jogo nas disputas pelas finalidades dessa etapa da escolarização e as implicações para a EFI.

Os autores destacam que a MP ao mesmo tempo propôs alterações no EM e na destinação dos recursos a ele reservados. Isso, porque essa ação governamental está alinhada a um contexto sociopolítico e educacional que atende às demandas de mercado da sociedade capitalista, atualmente pautada por políticas de orientação neoliberal, em detrimento das políticas sociais que vinham sendo desenvolvidas nas últimas décadas no Brasil. Assim, a reforma do EM compõe um pacote que inclui a proposta de Emenda Constitucional (PEC) 557, que congela os gastos primários do governo por vinte anos e desvincula as receitas da união, e, a proposta do Programa Escola sem Partido, que “retira o professor da relação pedagógica com os estudantes” objetivando “amordaçar e eliminar o debate sócio-histórico e político dos conteúdos curriculares” (MOLINA NETO et al., 2017, p.89).

Buscando compreender para quem e com que propósito esta política está operando, Molina Neto et al. (2017) afirmam que se trata de um elemento estratégico para respaldar e legitimar o regime político-econômico neoliberal defendido pelas elites do país. Para esses grupos, a Educação não é encarada como um projeto nacional, mas atende aos interesses de atores e corporações não governamentais transnacionais ligadas ao capital econômico mundial - Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE) (MOLINA NETO et al., 2017). Sendo assim, para justificar a urgência e a necessidade das medidas pretendidas, o governo argumenta que os resultados alcançados no IDEB são insatisfatórios, o que é constatado por meio de comparações descontextualizadas com dados de países nos quais políticas semelhantes foram implementadas anteriormente (MOLINA NETO et al., 2017).

Acerca da perspectiva histórica do EM no Brasil, Molina Neto et al. (2017, p. 92) destacam que este nível de ensino serviu, “prioritariamente, aos interesses das elites dominantes, cumprindo a função seletiva, excludente e discriminadora de uma educação para minorias privilegiadas”. Nesse sentido, argumentam que a partir da ruptura política⁴ ocorrida entre os poderes da república no Brasil em 2016 “houve o retorno dos *‘policy makers’* dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) editados e instituídos como diretrizes curriculares nacionais para o EM em 1998, 2000 e 2002” (MOLINA NETO et al., 2017, p. 96), e, com isso, a pressa em apagar o legado de gestões anteriores, resultando na intervenção autoritária por meio de uma MP.

⁴ A ruptura política à qual os autores se referem ocorreu com o golpe de Estado de 2016, que destituiu a presidenta Dilma por meio de *Impeachment* para a tomada do poder por Michel Temer.

A proposta de reforma do EM em questão abandona a ideia de formação integral, que vinha sendo discutida no processo de elaboração de Documentos anteriores, para trabalhar apenas no plano da Educação em Tempo Integral (MOLINA NETO et al., 2017). Diante disso, com o aumento de 04 para 07 horas no tempo de permanência dos e das estudantes nas escolas, e, considerando as condições materiais em que a maioria delas se encontra, algumas medidas contraditórias ao congelamento de gastos seriam necessárias, como a construção de novas escolas e a contratação de novos professores e professoras, a construção de refeitórios nas escolas, a contratação de trabalhadores e de trabalhadoras, e de serviços dessa natureza (MOLINA NETO et.al, 2017). Assim, os autores destacam as evidentes intenções de entrega da educação pública às privatizações, tendo em vista as possibilidades de flexibilização que o texto da MP nº 746/2016 oferece para isso.

Embora os autores declarem que os efeitos da Reforma do EM para a EFI ainda não estão nítidos, abordam alguns aspectos que precisam ser considerados: (a) a retirada da obrigatoriedade da EFI no EM se configura em um ataque à formação integral do cidadão, desconsiderando a importância dos valores éticos, estéticos e morais da juventude; (b) expõe o professorado de EFI a incertezas e perplexidades, fazendo alterações que remetem seus encaminhamentos para os Sistemas Estaduais de Educação que estão em colapso e para uma BNCC ainda em construção; (c) com a ampliação da carga horária para 4200 horas totais, sendo 1200 horas destinadas ao cumprimento da BNCC, as 3000 horas restantes serão para a parte diversificada e para os itinerários formativos, ficando disponíveis para os “Amigos da Escola”, os “Sábios de Notório Saber”, o “Edunegócio”, os convênios com clubes e escolinhas de iniciação esportiva (MOLINA NETO et al., 2017).

Motta e Frigotto (2017) realizaram uma pesquisa documental, a partir da qual inicialmente explicitam as razões ideológicas que motivam a urgência da reforma do Ensino Médio e como tais razões se desmentem no confronto com a realidade da educação pública. Em um segundo momento, esses autores evidenciam a estreita relação entre a PEC nº 55, o PL nº 867/2015 (Movimento Escola sem Partido), a MP nº 746/2016 e a Lei nº 13.415/2017.

Para Motta e Frigotto (2017), as questões-chave da MP nº 746/2016, que posteriormente foi convertida na Lei nº 13.415/2017, são: “investir no capital humano visando maior produtividade; modernizar a estrutura curricular, flexibilizando por

áreas de conhecimento; e melhorar os resultados do desempenho escolar” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 358).

A urgência da reforma do EM está diretamente ligada à necessidade de retomada do crescimento econômico. Nesse sentido, a educação, e principalmente a educação profissional, é um fator importante, uma vez que o investimento em capital humano potencializa a produtividade, visando elevar as condições de competitividade do Brasil no mercado internacional (MOTTA; FRIGOTTO, 2017). Os autores explicam que:

A ideia de investimento em capital humano como motor de desenvolvimento econômico é uma determinada concepção de formação humana nos marcos estritos das necessidades de mercado. Enfatiza os conhecimentos úteis que o estudante deve adquirir para impulsionar a produtividade dos setores econômicos, a fim de potencializar a competitividade nos mercados local e internacional, ou para criar condições de empregabilidade, isto é, desenvolver habilidades e competências que potencializem a inserção do indivíduo no mercado de trabalho. A formação humana é diretamente articulada com a formação da força de trabalho, sendo esta considerada um dos fatores de produção, assim como o maquinário (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 358).

Nesse sentido, a reestruturação do EM pretende flexibilizar o currículo com a expectativa de que os e as jovens das classes populares escolham as disciplinas nas quais tenham menos dificuldades, melhorando assim o desempenho nas avaliações em larga escala (IDEB e PISA). Além disso, pretende proporcionar o desenvolvimento de habilidades e competências “que facilitem o ingresso no mercado de trabalho, formal ou informal, ou que proporcionem ocupações que venham a gerar renda – nesse caso, por meio do ensino de empreendedorismo” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 365). Nesse ponto, é importante salientar que a maioria dos empregos formais está no terceiro setor (comércio e serviços), em funções simples com baixos salários, e, que, na conjuntura atual, o que está reservado à maioria dos e das jovens brasileiros e brasileiras são os crescentes índices de desemprego (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

Conforme Motta e Frigotto (2017), a reforma do EM é congruente com os planos para sustentar a violência da PEC nº 55, que expressa o desmanche dos direitos universais da classe trabalhadora. Do mesmo modo, está alinhada ao movimento “Escola sem Partido”, que expressa o pensamento do ódio, apresentando semelhanças com as teses do nazismo e do fascismo.

Motta e Frigotto (2017) denunciam que a reforma líquida com o EM como etapa final da EB, confronta a Constituição Federal de 1988, anula a LDB/1996 e o PNE/2014-2024. Trata-se da interdição do futuro dos filhos e das filhas da classe trabalhadora, negando-lhes o conhecimento necessário ao trabalho complexo e à autonomia de pensamento para lutar por seus direitos. A reforma do EM consolida o projeto da classe dominante brasileira, que “condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 369).

2.1.2 Interpretações a partir da Lei nº 13.415/2017 de 16 de fevereiro de 2017

Nesta subseção, apresento a revisão dos artigos cujas discussões foram desenvolvidas considerando a Lei nº 13.415/2017. Conforme o Quadro 03 abaixo:

Quadro 03 - Artigos que analisam a Lei nº 13.415/2017

Título	Autoria	Ano	Periódico	Link
A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso	Eliza Bartolozzi Ferreira	2017	Educação e Sociedade	Acesso ao artigo
As atribuições da Educação Física escolar: um enfoque especial no Ensino Médio	Vanessa Gomes de Castro	2017	Motrivivência	Acesso ao artigo
Educação Física e o mundo do trabalho: um diálogo com a atual Reforma do Ensino Médio	Maristela da Silva Souza e Fabrício Krusche Ramos	2017	Motrivivência	Acesso ao artigo
Educação Física no “novo” Ensino Médio: a ascensão do notório saber e o retorno da visão atlética e “esportivizante” da vida	Gabriel Carvalho Bungenstab Ari Lazzarotti Filho	2017	Motrivivência	Acesso ao artigo
“O exterminador do futuro” e o “inferno precário” da Terceirização e das reformas Trabalhista e do Ensino Médio	Maurício Roberto da Silva Giovani De Lorenzi Pires Rogério Santos Pereira	2017	Motrivivência	Acesso ao artigo
Reforma do Ensino Médio e a Educação Física: um abismo para o futuro	Robson dos Santos Bastos Osvaldo Galdino dos Santos Júnior Marcelo Pereira de Almeida Ferreira	2017	Motrivivência	Acesso ao artigo

Trabalho e Escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível	Acacia Zeneida Kuenzer	2017	Educação e Sociedade	Acesso ao artigo
O que os jovens podem esperar da reforma do Ensino Médio brasileiro?	Geraldo Leão	2018	Educação em Revista	Acesso ao artigo
A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil	Marcelo Lima Samanta Lopes	2018	Revista Brasileira de Educação	Acesso ao artigo
Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415/2017	Maria Adélia Costa Eduardo Henrique Lacerda Coutinho	2018	Educação e Realidade	Acesso ao artigo
Política e significantes vazios: uma análise da reforma do ensino médio de 2017	Ana Paula Corti	2019	Educação em Revista	Acesso ao artigo
Uma Avaliação da Lei nº 13.415/17 a partir da Legística e das Metas do PNE	Caroline Stéphanie Francis dos Santos Maciel	2019	Educação e realidade	Acesso ao artigo
A Lei nº 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio	Paulo Romualdo Hernandez	2020	Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação	Acesso ao artigo

Fonte: Elaborado pela autora com base na classificação de periódicos do quadriênio 2013-2016 da Plataforma Sucupira.

Ferreira (2017) contribui com a discussão apoiando-se em Behring (2003) para utilizar o termo “contrarreforma”, ao considerar que estamos presenciando um retrocesso nas políticas públicas para o EM. Por isso, defende a inadequação do conceito de reforma aplicado nesse caso, por ser originário do debate do movimento operário, como uma estratégia revolucionária. Sustenta que a Lei nº 13.415/2017 guarda o mesmo espírito das políticas educacionais para o EM dos períodos da ditadura Vargas, da ditadura militar e dos anos 1990, e, que, essa contrarreforma foi forjada por interesses privatistas e mercantis.

O texto de Ferreira (2017) está organizado em três seções. Na primeira, a autora reflete sobre o conteúdo do discurso dos atores da contrarreforma, que justificam a necessidade de fazer “reformas” sob o argumento da universalização do EM, de maneira que os e as jovens que estão fora das escolas sejam captados e captadas por escolas que lhes sejam mais atrativas. Para isso, a contrarreforma se

ancora na defesa da importância da flexibilidade no percurso formativo e a necessidade de ampliação do tempo de permanência na escola.

Nesse sentido, Ferreira (2017) discute elementos que considera problemáticos, como o conceito de qualidade da educação e a igualdade de oportunidades oferecidas aos e às jovens, dentre outros. O conceito de qualidade é compreendido enquanto uma categoria histórica e socialmente construída, e, por isso, está relacionado a uma concepção de mundo e de educação (FERREIRA, 2017). Assim, a autora analisa que a concepção de qualidade da educação construída no ambiente da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2014):

Compreende a 'educação de qualidade' como aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos humanos, sociais, culturais, filosóficos, científicos, históricos, antropológicos, afetivos, econômicos, ambientais e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. Nesse sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade na construção plena da cidadania e na garantia aos direitos humanos (FERREIRA, 2017, p. 297).

No entanto, segundo Ferreira (2017), o que se observa tanto no Brasil quanto em outros países mais desenvolvidos é contrastante com a concepção supracitada. Nos últimos 50 anos, a visão acerca da qualidade da educação vem assumindo um contorno mais mercantilista, com forte presença da perspectiva de produção de recursos (conhecimentos e competências) com eficácia e eficiência. Dessa forma, embasada em Frigotto (1988), a autora indica que historicamente o EM ficou restrito a uma pequena elite, e, quando expandido, ainda de forma limitada, foi para atender estritamente às exigências da formação de mão de obra para o setor produtivo. Desse modo, vem se desenvolvendo uma trajetória de reprodução da desigualdade social entre os e as jovens, com a relação determinante entre a sua origem social e seu percurso escolar (FERREIRA, 2017).

Na segunda seção do artigo, Ferreira (2017) procura confrontar o argumento difundido pelo governo Temer para a edição da MP nº476/2016, que, com o reforço dos meios de comunicação, afirmava que os governos Lula e Dilma, nada haviam feito em relação ao EM e à educação profissional. Para isso, recupera iniciativas formuladas para esse nível de ensino no período entre 2003 e 2015, dentre as quais cita: o PNE (2014-2024); as DCNEM/2012; o Programa Nacional de Formação de Professores e Pedagogos do EM (PNEM); o Programa EM Inovador; o Programa

Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja); e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano e Projovem Campo).

Na terceira seção, Ferreira (2017) analisa a contrarreforma do EM como parte integrante do que Dale (2004) denomina de “agenda globalmente estruturada da educação”. Conforme esse entendimento, o conteúdo da contrarreforma do EM atende às lógicas que perpassam diversos países do capitalismo ocidental, pautadas em processos de padronização da educação. A concepção de educação presente em tal agenda estabelece um currículo focado em matemática e língua materna, com processos padronizados de testagem de resultados, garantidos por uma gestão focada nos resultados, o que tensiona a redefinição do trabalho docente com o suporte de um padrão mínimo de financiamento educacional (FERREIRA, 2017).

Kuenzer (2017) destaca que a reforma do EM ocorre em um contexto de crescente invasão das escolas públicas pela lógica mercantil, orquestrada pelos setores empresariais com a anuência do Estado, e pelas propostas de despolitização das práticas educativas pelos setores mais conservadores da sociedade. Em oposição, estão as entidades e intelectuais que historicamente têm buscado a construção de um projeto de educação voltado aos interesses da classe trabalhadora, defendendo a organização de um currículo que integre de forma orgânica e consistente as dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho. Diante disso, Kuenzer (2017) apresenta uma análise documental acerca da reforma do EM, no âmbito do regime de acumulação flexível.

Após uma síntese do conteúdo da Lei nº 13.415/2017, Kuenzer (2017) apresenta os principais pontos que vêm sendo criticados na reforma do EM: (a) o processo orientado de maneira autoritária, por meio de MP, que em prazo exíguo foi transformada em lei; (b) a formação comum reduzida ao máximo de 1.800 horas no total do EM, sem a indicação de um mínimo exigido, podendo assim ser ainda mais reduzida; (c) a hierarquização das disciplinas, com a centralidade em Língua Portuguesa e Matemática; (d) a imposição da escolha precoce em um período em que os e as jovens não estão preparados, mas necessitam do maior contato possível com as diferentes áreas do conhecimento para fazerem suas escolhas; (e) a oferta dos itinerários formativos de acordo com as condições dos sistemas de ensino, não

sendo obrigatória a oferta de mais de um itinerário por escola; (f) a ampliação da carga horária, que inviabiliza o acesso ao EM aos e às jovens que trabalham; (g) a proposta fragmenta a formação e desconstitui a EB, que deixa de ser obrigatória e comum, como determinam a LDB/1996 e as DCNEM/2012, cujo eixo era a integralidade da pessoa humana, e, portanto, sua formação integral (KUENZER, 2017).

Para Kuenzer (2017), o princípio da flexibilização curricular, que organiza a reforma do EM, atende às demandas da base material do atual regime de acumulação. Insere-se no campo conceitual da aprendizagem flexível, que surge como uma das expressões do projeto pedagógico da acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual do conhecimento. O discurso da acumulação flexível sobre a educação está pautado na necessidade de formação de profissionais flexíveis, capazes de acompanhar as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea (KUENZER, 2017). Assim, a aprendizagem flexível é uma das formas de atender à seguinte finalidade:

[...] formação profissional 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. Para alguns, significará exercer trabalhos qualificados e criativos; esses não serão atingidos pela reforma do EM porque dispõem, em face de sua origem de classe, de outros espaços de formação, que não a escola pública. Para a maioria dos trabalhadores, contudo, ser multitarefa significará exercer trabalhos temporários simplificados, repetitivos e fragmentados, que não necessitam de formação qualificada, mas provavelmente de certificados ou reconhecimento de competências, o que o atual EM talvez atenda (KUENZER, 2017, p. 341).

Leão (2018) discute aspectos que caracterizam o EM brasileiro que estão presentes na Lei nº 13.415 e as suas implicações para a relação dos e das jovens com esse nível de ensino no contexto atual de sua massificação. O autor afirma que o EM é caracterizado como um campo de disputas entre diferentes projetos educacionais que se diferenciam quanto às concepções políticas e às perspectivas acerca das questões das juventudes brasileiras.

Ao rever elementos presentes nas políticas públicas educacionais ao longo da história, Leão (2018) identifica que no cenário da atual proposta curricular para o EM

permanece a disputa entre uma perspectiva democratizante que defende o direito a uma formação geral para todos os e todas as jovens e outra seletiva que defende a segmentação dos percursos escolares. Além disso, destaca a existência do que considera uma segunda dualidade decorrente da história da escola pública no Brasil, a divisão entre escolas boas e precárias (LEÃO, 2018). Assim, sintetiza o processo histórico das políticas públicas educacionais brasileiras como “um percurso feito de idas e vindas, contradições, incoerências e inconsistências” (LEÃO, 2018, p. 18).

O texto de Leão (2018) ressalta a ampliação progressiva da carga horária no EM para 1.400 horas/ano (7 horas/dia), a definição de cinco itinerários formativos, e as possibilidades relativas ao Ensino Técnico Profissional de Nível Médio. Para o autor, esses três aspectos que estão contidos na Lei nº 13.415/17 são centrais na proposta da reforma. Quanto ao Ensino Técnico e Profissional, Leão (2018) destaca que a Lei possibilita as parcerias com o setor privado, a oferta da educação à distância, o reconhecimento de experiências de trabalho no setor produtivo e a contratação de docentes que comprovem notório saber.

Os aspectos ressaltados, dentre outros, configuram um processo de flexibilização que atende aos interesses dos sistemas de ensino e também do mercado de trabalho, de maneira que os pilares da proposta são a redução de custos para o Estado e a privatização por meio da transferência de recursos da educação pública para o setor privado (LEÃO, 2018). O intento também parece incluir a pressão por adequar o EM ao novo padrão de desenvolvimento global, marcado pela centralidade das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), no qual os e as jovens se deparam com exigências de novos conhecimentos no mercado de trabalho, tais como trabalhar em equipe, ser criativo e criativa, inovador e inovadora, empreendedor e empreendedora (LEÃO, 2018).

Algumas críticas são direcionadas ao que se entende na Lei por flexibilizar a organização curricular das escolas de EM. Nesse sentido, são feitos dois apontamentos acerca dos cinco itinerários formativos: (a) a impossibilidade de mudar de percurso; e (b) a escola não se obrigará a ofertar todos os itinerários para a livre escolha dos e das estudantes. Segundo Leão (2018), embora atenda às demandas dos gestores e das gestoras estaduais, isso se configura em um problema para os e as jovens, que são chamados e chamadas a assumirem responsabilidades por suas escolhas dentre possibilidades restritas, em um

momento de vida no qual ainda estão construindo seus projetos de futuro e têm muitas dúvidas, devido aos contextos de incertezas e de desigualdades sociais.

Outras críticas referem-se à formação fragmentada em áreas do conhecimento, que é atrelada a concepções reducionistas da formação de nível médio, à desvinculação do itinerário formativo de formação técnico-profissional, que tem explicitamente a intenção de conter a demanda pelo ES, ao esquecimento da escola noturna, que atende preferencialmente aos e às jovens das camadas populares, e ao caráter autoritário da proposta, que não foi discutida com a sociedade (LEÃO, 2018).

Com o entendimento de que a Lei nº 13.415/2017 pretende “reformular para não mudar”, Leão (2018) conclui que a reforma em andamento no Brasil revela outros interesses para além de atender às demandas dos e das jovens. Nesse sentido, considera que as possibilidades de uma grande dissonância entre as expectativas dos e das estudantes e os efeitos da Lei são grandes, visto que a aprovação se deu sem consultar a estes, a estas e às suas famílias.

Ao analisar o procedimento legislativo e o conteúdo da reforma da estrutura curricular do EM e da política de fomento à implantação de escolas em tempo integral, Maciel (2019) entende que a Lei nº 13.415/2017 resume-se em duas grandes pautas: a flexibilização do currículo do EM e a implementação de escolas em tempo integral. Diante disso, a autora apresenta as principais mudanças na LDB/1996 e avalia seus potenciais impactos na consecução das metas do PNE (2014-2024). Ao longo do texto, a discussão é desenvolvida nas seguintes seções: Carga Horária Mínima Anual Para o EM; Língua Estrangeira; Componentes Obrigatórios do Currículo do EM; Carga Horária da BNCC do EM; Organização em Diferentes Itinerários Formativos; Formação Técnica e Profissional; Educação a Distância; Profissionais da Educação Escolar Básica; Implementação; Política de Fomento à Implementação de Escolas de EM em Tempo Integral; Financiamento; Ensino Médio Noturno; e Outras Considerações.

Segundo Maciel (2019), a ampliação da carga horária do EM de 800 (oitocentas) para 1.400 (mil e quatrocentas) horas se relaciona com a meta 06 do PNE. Contudo, a Lei nº 13.415/2017 não destinou novos recursos para implementação das estratégias previstas no PNE, por exemplo, investimentos na infraestrutura escolar, atividades de acompanhamento pedagógico, multidisciplinares, recreativas, culturais e esportivas. Logo, o aumento da carga

horária desacompanhado de investimentos nesses demais aspectos não contribuirá para a qualidade do ensino ou para a expansão da educação integral. Pelo contrário, tendo em vista as condições atuais das escolas e de trabalho dos professores e das professoras, com falta de recursos humanos, físicos e financeiros, a ampliação da carga horária poderá agravar ainda mais as dificuldades (MACIEL, 2019).

A retirada da opção de escolha da língua estrangeira pela comunidade escolar, definindo a obrigatoriedade da oferta da língua inglesa a partir do sexto ano do EF, conforme Maciel (2019), contraria a própria concepção de flexibilidade curricular da Lei nº 13.415/2017 e da LDB/1996, e, vai de encontro às diretrizes do PNE de difusão da cultura na escola, que incluem a cultura estrangeira. Apesar da importância da língua inglesa no cenário internacional, essa opção legislativa desvaloriza o estudo da língua espanhola e o contexto cultural latino-americano, além de desconsiderar os interesses dos e das estudantes e as possibilidades de oferta das escolas.

Inicialmente, na MP nº 746/2016, a retirada da obrigatoriedade da EFI, da Arte, da Filosofia e da Sociologia do currículo do EM repercutiu negativamente, de modo que na Lei nº 13.415/2017, esses componentes curriculares voltaram a ser incluídos como “estudos e práticas”, uma expressão intencionalmente mais vaga e imprecisa do que os termos “ensino e oferta”, utilizados para os componentes curriculares obrigatórios. Para Maciel (2019), isso indica que poderá haver flexibilização na oferta desse conteúdo humanístico, causando prejuízos ao desenvolvimento físico e intelectual dos e das estudantes, e, para a construção de sua capacidade reflexiva e crítica. Desse modo, fica prejudicada a formação baseada nos valores éticos e morais da sociedade e que promova os direitos humanos, a diversidade e a sustentabilidade, prevista no PNE (2014-2024) (MACIEL, 2019).

Quanto à carga horária destinada ao cumprimento da BNCC, Maciel (2019) critica a fixação de um teto de 1.800 (mil e oitocentas) sem o estabelecimento de um patamar mínimo exigido. Com isso, a Lei abre margem para que os sistemas de ensino julguem quantas horas são necessárias à BNCC, causando “incertezas quanto à suficiência desse tempo para o estudo das noções básicas e gerais imprescindíveis acerca das diversas áreas do conhecimento, a fim de se alcançar uma formação integral e completa” (MACIEL, 2019, p.05).

Acerca dos itinerários formativos, Maciel (2019) observa que, embora esteja de acordo com o PNE (2014-2024), que preconiza a diversificação e a flexibilização do currículo, a flexibilização curricular anunciada pela reforma do EM não é tão flexível quanto aparenta. Isso porque o e a estudante deverá optar e manter-se atrelado a determinado itinerário, de acordo com as possibilidades de oferta das escolas, sem a possibilidade de combinar conteúdos dos 05 percursos existentes. Acrescenta-se a esse problema a dicotomia entre a educação profissional e os demais itinerários formativos, o que reforça a equivocada ideia de separar teoria e prática, o que fortalece o conceito dualista de educação: propedêutica e profissional (MACIEL, 2019).

Ao tratar da possibilidade de convênios com instituições de Ensino à Distância (EAD), novamente a Lei nº 13.415/2017 apresenta um termo bastante vago: notório reconhecimento. Não há determinação de parâmetros precisos e específicos para que seja realizada essa avaliação. Outro termo semelhante, e igualmente impreciso, surge relacionado aos trabalhadores e às trabalhadoras da EB: notório saber. No entendimento de Maciel (2019), essa expressão desqualifica ainda mais a profissão de professor e de professora, já extremamente precarizada, e fere a meta 15 do PNE (2014-2024), que prevê formação específica de nível superior, obtida em cursos de licenciatura na área de conhecimento na qual trabalham, para todos os professores e todas as professoras da EB.

Maciel (2019) identifica dificuldades e impossibilidade de implementação das medidas da Lei nº 13.415/2017, especialmente quanto à oferta dos percursos formativos. A Lei não prevê a efetiva quantia destinada a financiar a política, nem como se dará o acompanhamento do apoio financeiro pelo MEC. Nesse contexto, o itinerário de formação técnica e profissional entrará na divisão do FUNDEB, o que, provavelmente, acarretará prejuízos em outras frentes da EB. Isso se agrava ainda mais com o prognóstico de cortes no financiamento da Educação pública, tendo em vista a EC nº 95.

Outros fatores considerados problemáticos por Maciel (2019) são: o aumento da carga horária no EM noturno, o que poderia agravar o problema da evasão escolar desse público, desestimulando a conclusão do EM; a falta de diálogo com a sociedade, evidenciada pelo fato da reforma ter sido realizada por meio de MP; e a aprovação da Lei 13.415/2017 sem que houvesse a BNCC para o EM. Em síntese, segundo Maciel (2019), a reforma do EM tende a provocar mais prejuízos do que

benefícios. Pouco contribui para a efetiva implementação das metas do PNE (2014-2024), na medida em que as alterações propostas não enfrentam a carência de recursos físicos e humanos das escolas, e não contribuem para a capacitação e valorização da carreira docente (MACIEL, 2019).

Sustentando a Pedagogia Histórico-crítica como base teórico-metodológica, Hernandez (2020) analisou a Lei nº 13.415/2017 com o foco na ampliação da carga horária e na proposta de inovações para o currículo sem que houvesse um diagnóstico para essas impactantes alterações. Considerou o Programa EM Inovador, ao qual dedicou uma sessão do seu artigo, como parâmetro para avaliar possíveis consequências para o EM nas escolas públicas.

Hernandez (2020) problematiza o fato de que a carga horária das escolas deverá ser ampliada de 800 (oitocentas) para 1.000 (mil) horas anuais, inicialmente em um tempo de transição de cinco anos, contados a partir de março de 2017. Posteriormente, a ampliação deverá chegar a 1.400 (mil e quatrocentas) horas anuais, tornando-as escolas de tempo integral. No entanto, este segundo momento de ampliação é apresentado de modo bastante genérico, sem o estabelecimento de um prazo. Assim, devido às dificuldades encontradas na realidade das escolas brasileiras de EM, abre-se a possibilidade para que a adequação da carga horária ocorra em um tempo longo, progressivo, indeterminado, ou seja, que na prática, talvez nunca se concretize (HERNANDEZ, 2020).

Além disso, a Lei nº 13.415/2017 estabelece apenas a política de fomento para escolas elegíveis que oferecerem ensino em tempo integral. Não há indicação de recursos da União que serão destinados para a ampliação da carga horária nas demais escolas de EM, de modo que os recursos para efetivação da reforma do EM público ficarão, principalmente, a cargo dos Estados e do Distrito Federal. Nesse sentido, convém salientar que o atendimento desta demanda está ocorrendo no momento em que a superestrutura neoliberal ordena a Emenda Constitucional nº 95 de dezembro de 2016, impondo o contingenciamento de gastos públicos (HERNANDEZ, 2020).

Hernandez (2020) compreende que a Lei nº 13.415/2017 apresenta mecanismos para contornar a necessidade de ampliação da carga horária e as inovações curriculares sem a possibilidade de obtenção de novos recursos ou ampliação dos recursos já repassados através do FUNDEB. Segundo o autor, a fixação do limite de 1.800 (mil e oitocentas) horas para o cumprimento da BNCC,

objetiva garantir a destinação de tempo e de recursos já existentes para a oferta dos itinerários formativos. Outros mecanismos consistem em desobrigar os sistemas de ensino da oferta de todos os itinerários formativos, na flexibilização de arranjos curriculares de acordo com as possibilidades locais, na contratação de profissionais com notório saber sem que recebam o piso salarial ou sejam incluídos nos planos de carreiras do magistério, e no convênio com instituições públicas ou privadas para oferta de ensino a distância (HERNANDEZ, 2020).

Hernandez (2020) salienta, ainda, que a reforma do EM, apesar de ser uma política de Estado (que vincula todos os entes federativos e todos os sistemas de ensino do país), atingirá, principalmente, as redes estaduais de ensino, pois estas têm prioridade na oferta do EM no Brasil. E isso, com prejuízo para as escolas públicas, devido ao seu orçamento limitado. Já as escolas privadas, que têm a possibilidade de aumento das mensalidades, poderão dispor à escolha dos e das estudantes variedade de arranjos curriculares que contemplem conteúdos escolares que possibilitem acesso e permanência no ES.

Corti (2019) analisa a Lei nº 13.145/2017 e o PL 6840/2013, abordando suas diferenças e semelhanças e os distintos contextos políticos em que emergiram. A autora apresenta um quadro comparativo entre a Lei nº 13.145/2017 e o PL 6840/2013, enfatizando as mudanças propostas na LDB/1996 quanto aos seguintes tópicos: (a) carga horária e tempo integral; (b) BNCC; (c) EM Noturno, (d) áreas de conhecimento; (e) itinerários formativos; (f) mudança curricular; (g) avaliação externa; (h) formação docente.

Com base em conceitos discutidos pelos autores Laclau e Mouffe (2001), aos quais dedica uma seção do seu artigo, Corti (2019) procura mostrar que o discurso hegemônico sobre a reforma do EM se constrói sobre a constatação de que esta etapa escolar está em crise. Segundo a autora, tem havido uma articulação entre discursos provenientes de grupos diversificados e, até mesmo, antagônicos, mas que compartilham a compreensão de que existe uma situação crítica e insatisfatória na oferta de EM no Brasil (CORTI, 2019).

Lima e Maciel (2018) analisam a reforma do EM e sua relação com a crise do capital, apontando contradições da Lei nº 13.415/2017 para com as demais leis da educação. São discutidas as alterações na LDB/1996 e os impactos da desvinculação das receitas da União (DRU) e da PEC 241/55 no PNE. Segundo os autores:

Para tentar impor e viabilizar a PEC 241/55 e para evitar a colisão legal explícita com outros dispositivos que ainda garantem direitos sociais, o governo Temer, importando-se apenas com setores dominantes e de forma articulada com a mídia e segmentos políticos reacionários, editou a MP nº 746/2016, promovendo alterações de fundo no EM. Tal dispositivo teve seu conteúdo preservado na lei n. 13.415/2017, que efetivou a reforma, que pretende esvaziar o currículo escolar correndo os conteúdos obrigatórios dessa etapa de ensino (LIMA; MACIEL, 2018, p. 20).

Além disso, ao ser permitido aos e às jovens a escolha do que querem aprender, fica negado um conjunto de conhecimentos que estruturam o direito à EB e possibilitam o acesso ao ES (LIMA; MACIEL, 2018). Essa preconizada flexibilidade de escolha do currículo também é criticada pelos autores ao considerarem que a oferta dos itinerários formativos ficará a cargo dos sistemas de ensino. Assim, os e as estudantes das escolas privadas provavelmente terão acesso a todas as opções, enquanto aos e às estudantes das escolas públicas restará o mais precário que poderá ser ofertado ou o que julgarem menos difícil de cursar (LIMA; MACIEL, 2018).

Lima e Maciel (2018) afirmam que a reforma do EM precariza a profissão docente, ao incorporar os profissionais de notório saber, e pretende destituir o direito à educação no Brasil. Salientam, ainda, que está articulada com “as medidas de restrição dos gastos primários do Estado brasileiro (DRU, PEC 241/55 e as reformas trabalhista e da previdência)” que objetivam “asfixiar o ‘gasto’ social estatal para aprofundar o ajuste fiscal e garantir melhores condições de acumulação dos setores rentistas do capital” (LIMA; MACIEL, 2018, p. 01) [grifo dos autores].

O texto de Silva, Pires e Pereira (2017) é dedicado a reflexões acerca da reforma trabalhista, da terceirização e do EM no Brasil. Os autores ressaltam que as atuais “políticas de destruição dos direitos dos trabalhadores se situam no âmbito da simbiose diabólica entre neoliberalismo e neoconservadorismo” (SILVA; PIRES; PEREIRA, 2017, p. 08), que se articulam para a destruição dos direitos e subjetividades dos trabalhadores e das trabalhadoras. Afirmam que em sua essência, a concepção de Estado presente nas políticas neoliberais defende o mercado e o Estado mínimo, havendo o entendimento de que a interferência da política nas questões sociais gera ineficiência e improdutividade. Nesse cenário, são sacrificados os serviços e os servidores públicos, e avançam as privatizações e a precarização das relações de trabalho. Simultaneamente, o neoconservadorismo ganha força política no Congresso Nacional brasileiro por meio da chamada

bancada BBB (Bala, Boi e Bíblia), que representa, respectivamente, os interesses ligados ao aparato repressivo (polícia e empresas de segurança), ao agronegócio e aos pastores evangélicos fundamentalistas (SILVA; PIRES; PEREIRA, 2017).

É nesse contexto, dominado pelos atores que Silva, Pires e Pereira (2017) denominam de “exterminadores do futuro”, que se defende uma suposta liberdade, mas com um clima de repressão e de retorno de práticas da ditadura militar. No âmbito da Educação, com as tentativas de apagamento das políticas sociais e educacionais anteriores ao governo Temer, observam-se as tendências de flexibilização e de privatização da educação pública impactando o trabalho docente. E, isso, aliado a projetos dentre os quais estão a reforma do EM, o Escola sem Partido e a retirada de temas como as questões de gênero do texto da BNCC.

Silva, Pires e Pereira (2017) relatam que a reforma do EM foi imposta de maneira autoritária por meio de MP no governo Temer, e que ignorou o processo de discussão com a sociedade que vinha em construção nos governos Lula e Dilma. Na tentativa de justificar a urgência e o teor do projeto, que esteve amparado por uma massiva campanha publicitária, o governo argumentou que a proposta apresentava uma “nova” concepção de EM.

Quando os textos da reforma do EM vieram a público, diversas críticas foram direcionadas ao Documento, das quais os autores destacam a constatação de uma flagrante tendência neoliberal para o EM, propondo uma formação cada vez menos humanista (a exemplo da retirada da obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia, Filosofia, Artes e EFI do currículo) e cada vez mais instrumental, com vistas à inserção precarizada dos e das jovens no mercado de trabalho (SILVA; PIRES; PEREIRA, 2017).

Castro (2017), que apresenta seu artigo em duas sessões, propõe a reflexão acerca das atribuições da EFI escolar ao longo do século XX e início do século XXI, com enfoque especial no EM. Embasada em documentos legais, na primeira sessão realiza uma breve revisão sobre a consolidação da EB no Brasil e as atribuições da EFI escolar ao longo do século XX. Na segunda sessão, aborda as atribuições da EFI escolar nas primeiras décadas do século XXI, com enfoque no novo EM.

Ao longo do século XX, de acordo com os interesses hegemônicos próprios do contexto histórico, social, político, econômico e cultural, as atribuições da EFI escolar estiveram relacionadas à inculcação de valores nacionais, à preparação dos e das estudantes para o mundo do trabalho, à aptidão física e esportiva, à promoção

da saúde e lazer, à iniciação a cultura corporal de movimento, dentre outros (CASTRO, 2017). No início do século XXI, a atual reforma do EM é considerada a maior alteração nesse nível de ensino desde a promulgação da LDB/1996. Instituída por MP e sem consenso entre governo, educadores, educadoras e sociedade civil, essa reforma modifica a estrutura e propõe a flexibilização do currículo, de maneira que a obrigatoriedade, assim como as atribuições da EFI são alvos de questionamentos (CASTRO, 2017).

A partir do entendimento de que haverá um conjunto de disciplinas comuns e obrigatórias nos três anos do EM (matemática, língua portuguesa e língua inglesa) e outro conjunto de disciplinas flexíveis segmentadas em cinco áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional), Castro (2017) problematiza que a EFI não será obrigatória no EM. Isso, considerando que a oferta será de pelo menos uma área e de acordo com as possibilidades das redes de ensino. Sendo assim, existe a possibilidade de que a Área na qual a EFI está inserida (Linguagens) não seja oferecida por todas as escolas (CASTRO, 2017).

A autora questiona e considera a reforma do EM um projeto polêmico que propõe um percurso segmentado, pois o e a estudante poderá seguir os estudos em direção a uma área específica do conhecimento ou formação técnica e profissional, sob o pretexto de uma falsa possibilidade de fazer escolhas (CASTRO, 2017). Outros aspectos considerados polêmicos são EM em tempo integral com recursos restritos e a autorização para atuação de profissionais com “notório saber” nas disciplinas dos cursos técnicos e profissionalizantes, o que aponta para a desvalorização da profissão docente (CASTRO, 2017).

Em seu artigo, Souza e Ramos (2017) objetivam analisar o lugar da EFI no contexto da reforma do EM implementada sob a Lei nº 13.415, que instituiu a política de fomento às escolas de EM em tempo integral. Para isso, partem do embasamento teórico do Materialismo Histórico Dialético, apresentando como a EFI dialoga com as políticas educacionais e suas relações com o mundo do trabalho. Analisam a Lei nº 13.415/2017, a LDB/1996 e a LDB/1971 sob as categorias de conteúdo EM, Mundo do Trabalho e EFI.

São apontados três elementos que os autores consideram problemáticos na reforma do EM: (a) a proposta foi apresentada por meio de MP, quebrando o princípio constitucional que afirma a gestão democrática do ensino público; (b) está

vinculada a uma BNCC que reformula o currículo de todas as escolas brasileiras de EB, mas o documento ainda não existe; e (c) oferece aos e às estudantes a opção para seguirem um currículo voltado para a formação profissionalizante ou voltado para a formação geral, dividindo os e as jovens entre uma carreira técnica e uma trajetória de preparação ao ES (SOUZA; RAMOS, 2017).

Os autores entendem que a legislação se torna uma mediadora entre a educação e o mundo do trabalho, pois ao “entrar” no sistema educacional realiza a tarefa de orientar ações a partir da demanda da organização do mundo do trabalho. Desse modo, desde que a LDB/1996 garantiu a obrigatoriedade da EFI no currículo de toda a EB, novos referenciais vêm sendo apresentados como subsídios ao trabalho docente como, por exemplo, os PCNs, o PNE e, atualmente, a BNCC.

Nas políticas públicas brasileiras, a educação entra na pauta das reformas econômicas, incorporando necessidades do sistema produtivo, de maneira que a escola passa a ser formadora de mão de obra para o mercado de trabalho (SOUZA; RAMOS, 2017). Historicamente, embora tenham ocorrido importantes contraposições ideológicas na área da EFI, predominou a sua submissão ao sistema econômico capitalista. Segundo Souza e Ramos (2017), principalmente por meio do esporte, ao firmar princípios de rendimento, competição, seleção e individualismo, a EFI contribuiu para o desenvolvimento dos princípios do capital, seja através da concepção higienista, militarista, tecnicista ou desportivista.

No entanto, apesar de tal contribuição, a EFI na escola passou a ser relegada ao segundo plano, assim como os demais componentes curriculares que tratam da estética e da política. Isso, devido às exigências de um mercado cada vez mais volátil e fragmentado, para o qual outras disciplinas são consideradas mais importantes e estratégicas na formação de competências almejadas para a inserção imediata no mercado de trabalho (SOUZA; RAMOS, 2017). Na reforma do EM, fica explícita a desvalorização quando é utilizado o termo “estudos e práticas” de Sociologia, Arte, Filosofia e EFI, enquanto o termo utilizado para outras disciplinas é “ensino” (SOUZA; RAMOS, 2017).

A análise documental realizada por Costa e Coutinho (2018) problematiza a Lei nº 13.415/2017, compreendendo-a como um retrocesso às políticas da educação profissional. Os autores propõem uma incursão na trajetória da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), revisando as políticas públicas educacionais que trataram do tema desde 1909 até a Lei nº 13.415/2017. O recorte temporal a partir

de 1909 deve-se à criação nesse ano, por parte da União, das Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas ao ensino profissional gratuito aos filhos e às filhas da classe trabalhadora. Diante da abolição da escravidão dos negros no Brasil, essa medida buscou atender a necessidade de qualificar força de trabalho para a economia acentuadamente agrário-exportadora da época.

Duas principais críticas e seus desdobramentos são apresentados por Costa e Coutinho (2018) à Lei nº 13.415/2017. A primeira é direcionada à possibilidade de escolha de itinerários formativos sujeita à oferta das instituições de ensino, no entanto, sem a garantia de recursos financeiros para tal. A segunda é direcionada à desvalorização dos e das profissionais docentes por meio da indução do notório saber, um modo silencioso de desqualificar a profissão docente e de adiar políticas de Estado que fomentem a formação de professores e de professoras.

Quanto à organização do currículo por itinerários formativos, Costa e Coutinho (2018) denunciam que poderá incorrer no agrave de limitar o e a jovem ainda indeciso e indecisa em escolhas profissionais futuras. Os autores consideram que a formação será fragmentada, de modo que os conhecimentos necessários à ascensão aos cursos de graduação serão insuficientes para a aprovação em vestibulares. Isto será agravado principalmente para os e as jovens que seguirem o itinerário técnico profissionalizante, que consistirá na qualificação da força de trabalho para atender de forma imediata e acrítica os modos de produção capitalista. Desse modo, há um rompimento com a concepção de que a Educação Profissional Técnica (EPT) tem o compromisso de formar o trabalhador e a trabalhadora em sua integralidade para que, ao vender sua força de trabalho para o capital, não o faça de forma submissa e alienada.

Estes autores consideram que uma reforma curricular do EM não é garantia de melhoria na qualidade da EB pública. Entendem que não é possível pensar em melhoria de índices educacionais sem elaborar políticas de investimentos em planos de carreira dos profissionais da educação, em infraestrutura física e humana das instituições de ensino (COSTA; COUTINHO, 2018).

Quanto à docência, Costa e Coutinho (2018) questionam a não obrigatoriedade da formação em cursos de licenciaturas para o exercício da docência na EPT. Salientam que a Lei nº 13.415/2017 permite que bacharéis que atestarem notório saber em qualquer habilitação técnica, poderão receber certificado para o exercício da docência. Além disso, qualquer profissional, independentemente

de seu nível de formação, poderá se tornar professor ou professora em cursos de educação profissional, mediante a comprovação de saber técnico da profissão, de acordo com arranjos e parcerias público-privadas que não estão balizadas por lei (COSTA; COUTINHO, 2018).

Outro aspecto acrescentado por Costa e Coutinho (2018) à discussão acerca da reforma do EM diz respeito ao encaminhamento e aprovação da terceira versão da BNCC sem que houvesse a parte de texto referente ao EM. Para os autores, tratou-se de uma exclusão, ainda que momentânea, do EM da EB, o que merece atenção e questionamento das intenções da União em relação a esse fato.

O ensaio de Bungenstab e Lazzarotti Filho (2017) objetivou discutir uma possível crise que a EFI, enquanto componente curricular obrigatório do EM, pode sofrer com a entrada de profissionais com o “reconhecido” notório saber e com a inclusão da formação técnica e profissional no arranjo curricular.

O texto inicialmente faz referência aos debates que desde os anos 1980 têm contribuído com esforços para que a EFI ensinada na escola se aproxime do campo da educação e das demais disciplinas escolares. Esforços esses, que começaram a ganhar legitimidade no cenário político educacional quando a EFI foi inserida como componente curricular obrigatório da EB na LDB/1996 (BUNGENSTAB; LAZZAROTTI FILHO; 2017).

Após uma breve discussão acerca do EM brasileiro e da produção acadêmica sobre a EFI no EM nos 15 anos anteriores, os autores discutem mudanças propostas pela Lei nº 13.415/2017 na LDB/1996. Destacam que além da complexidade envolvida em incluir os e as jovens que há pouco não frequentavam esta etapa da EB, há a tentativa de colocá-los e de colocá-las por mais tempo na escola e a ilusão de que haverá autonomia na escolha de qual formação priorizar. Esses encaminhamentos reforçam ainda mais o dualismo característico das políticas educacionais do início dos anos 1990, não havendo nada de “novo”, portanto, no atual modelo proposto para o EM (BUNGENSTAB; LAZZAROTTI FILHO; 2017).

Bungenstab e Lazzarotti Filho (2017) evidenciam a alteração que a Lei nº 13.415/2017 promove no artigo 61 da LDB/1996 permitindo a atuação dos e das profissionais com o chamado “notório saber” no itinerário de formação técnica e profissional. No entendimento dos autores, em médio e longo prazo isso prejudicará os e as profissionais da educação, que nela investem seus tempos de estudos e pesquisas. Para a EFI, possibilitará a atuação do e da já conhecido e conhecida

“prático” e “prática”, a saber: o e a ex-atleta, o e a militar ou qualquer pessoa com uma vasta experiência em alguma prática corporal, geralmente advinda do esporte de rendimento.

Nesse sentido, discussões propostas por Bracht (1999), Ehrenberg (2010), Frigotto (2003) e Neira e Nunes (2006) são citadas com a intenção de chamar atenção para aspectos do esporte de rendimento que se enquadram perfeitamente nas características da formação técnica profissional pensada a partir da visão capitalista de sociedade (BUNGENSTAB; LAZZAROTTI FILHO; 2017). No esporte de rendimento estão presentes o binômio derrota/vitória e as ideias de superação social, competição, técnica, racionalização, eficiência, dentre outras. Todos esses valores dialogam com as políticas dos Estados neoliberais, que se nutrem da ideia de que vivemos um novo tempo, no qual o protagonismo fica por conta da globalização, da competição, do empreendedorismo e da meritocracia (BUNGENSTAB; LAZZAROTTI FILHO; 2017).

A partir disso, os autores questionam quais seriam os e as profissionais mais indicados para transmitir esses valores, os e as com notório saber ou os professores e as professoras formados em cursos de licenciatura com perspectiva crítica? Assim, sugerem a possibilidade de um desinvestimento do Estado nos cursos de licenciatura em EFI, já que os bacharéis em EFI poderão atuar nas escolas (BUNGENSTAB; LAZZAROTTI FILHO; 2017).

Bastos, Santos Junior e Ferreira (2017), analisam as implicações da MP nº 746/2016 na EFI partindo da seguinte pergunta: quais as perspectivas para o futuro da EFI diante da reforma do EM proposta pela nova política educacional? Procurando respondê-la, realizaram um estudo documental que teve como fontes os textos da MP nº 746/2016, da Lei nº 13.415/2017 e de notas publicadas por entidades ligadas à Educação e à EFI.

O texto inicia com a explanação acerca do contexto político econômico que levou à mudança na gestão do Estado brasileiro mediante um golpe de Estado jurídico-parlamentar, através do qual a presidenta Dilma Rousseff foi destituída para a ascensão de Michel Temer ao poder (BASTOS; SANTOS JUNIOR; FERREIRA, 2017). A partir disso, o governo golpista passou a enviar ao congresso nacional diferentes normativas com o intuito de implementar uma nova agenda capaz de propiciar a materialidade efetiva e ampla da superexploração da força de trabalho, a exemplo da PEC 55/PEC 241 (limites dos gastos públicos), do PL 54/2016

(renegociação da dívida dos estados com a União), PEC 287/2016 (reforma da previdência) e PEC 300/2016 (reforma trabalhista). Além desses projetos foram promovidas reformas em diferentes setores por força de MPs, que é o caso da reforma no EM (BASTOS; SANTOS JUNIOR; FERREIRA, 2017).

Apesar das mobilizações da sociedade, contrárias aos retrocessos impostos por tal reforma, as reivindicações e as proposições decorrentes das Conferências Nacionais de Educação (CONAE) e do PNE foram desconsideradas. Assim, a maioria das mudanças na LDB/1996 que estavam presentes no texto da MP nº 746 foram mantidas quando esta foi convertida na Lei nº 13.415/2017. Conforme os autores, o governo recuou em apenas dois aspectos pontuais em relação ao texto publicado inicialmente: (a) a divisão em 60% do currículo preenchido pela BNCC e 40% destinado aos itinerários formativos (que antes seria de 50% para cada parte); e (b) o retorno da obrigatoriedade das disciplinas de EFI, Arte, Sociologia e Filosofia (que haviam ficado de fora do currículo na primeira versão do texto), porém apenas com a indicação de que os critérios para sua oferta seriam de acordo com a BNCC, ainda em construção (BASTOS; SANTOS JUNIOR; FERREIRA, 2017).

Dentre as mudanças na LDB/1996, os autores consideram significativas e enumeram as seguintes:

(a) o aumento gradativo da carga horária de 800h para 1.400h e o incentivo à ampliação da jornada (tempo integral); (b) a flexibilização do currículo em cinco ênfases ou itinerários formativos; (c) a profissionalização como uma das opções formativas; (d) o reconhecimento de profissionais de notório saber ou de graduados sem formação docente na área para atuarem como tal no EM e; (e) a obrigatoriedade da EFI, Artes, Filosofia e Sociologia no Ensino Médio, de forma distinta, por meio da BNCC (BASTOS; SANTOS JUNIOR; FERREIRA, 2017, p. 44).

Os autores salientam que há perigo nas estratégias que a Lei nº 13.415/2017 possibilita para superar os limites de gastos públicos para atender as demandas, sobretudo no que diz respeito à possibilidade de controle da educação pelo setor privado. São enfáticos ao afirmarem que “se trata de uma política educacional que tem como meta a comercialização da educação brasileira, a destruição do ensino público e a precarização da carreira docente” (BASTOS; SANTOS JUNIOR; FERREIRA, 2017, p. 47).

Segundo Bastos, Santos Junior e Ferreira (2017), para legitimar a proposta, será utilizada a estratégia de potencializar escolas que já desenvolvem o ensino de

tempo integral, que, por já estarem nesse processo, não precisarão de grandes recursos, mas de pequenos reajustes. Assim, afirmam que o governo se apropriará do que as comunidades escolares já vêm desenvolvendo para formar escolas de referência.

Ao final do artigo, os autores apresentam algumas hipóteses sobre as implicações da reforma do EM na EFI: (a) no ensino, se tornará secundária perante outras disciplinas do currículo escolar; (b) na formação de professores e de professoras, haverá redução de cursos de licenciatura e o aumento de cursos de bacharelado; e (c) no trabalho do professor e da professora, poderá haver uma redução da carga horária e da remuneração, se confirmada a não obrigatoriedade nos três anos do EM.

2.1.3 Interpretações a partir da Base Nacional Curricular Comum para o Ensino Médio

No Quadro 04 apresento as informações do único artigo encontrado que trata especificamente da BNCC, tendo sido elaborado após a publicação da terceira e definitiva versão.

Quadro 04 - Artigo que analisou a BNCC

Título	Autoria	Ano	Periódico	Link
A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso	Mônica Ribeiro da Silva	2018	Educação em revista	Acesso ao artigo

Fonte: Elaborado pela autora com base na classificação de periódicos do quadriênio 2013-2016 da Plataforma Sucupira.

Silva (2018) objetivou mostrar que por trás de um discurso apresentado como novo, as propostas da reforma do EM e da BNCC compõem um velho discurso e reiteram finalidades sufocadas pelas disputas em torno dos sentidos e das finalidades que envolvem o EM nos últimos 20 anos. Para isso, a autora faz breves considerações acerca das propostas e do percurso de aprovação da Lei nº 13.415/2017, recupera a cronologia de pouco mais de 20 anos em torno dos marcos normativos federais para o EM, e, enfim, analisa a BNCC como norma vinculada à implementação da reforma.

Silva (2018) retoma brevemente algumas proposições da MP nº 746/2016, à qual atribui a finalidade de produzir mudanças na organização curricular do EM e no financiamento público desta etapa da EB. Nesse sentido, alguns aspectos são salientados: (a) a inicial extinção e a posterior inserção como “estudos e práticas” das disciplinas de Sociologia, Filosofia, Artes e EFI; (b) o reconhecimento do “notório saber” para o exercício da docência no itinerário de formação técnica e profissional; (c) a obrigatoriedade apenas do ensino de Língua Portuguesa e de Matemática nos três anos do EM; (d) a obrigatoriedade de uma língua estrangeira (Inglês); (e) a formação modular com terminalidade específica e sistemas de créditos; (f) a criação de um programa de fomento para ampliação da carga horária com recursos insuficientes; e (g) a indução ao uso de recursos públicos para que o setor privado ofereça o itinerário de formação técnica e profissional e cursos na modalidade de EAD (SILVA, 2018).

Ao recuperar marcos normativos a partir da LDB/1996, Silva (2018) chama a atenção para a expansão do acesso que incluiu jovens que antes passavam longe desse nível de ensino. Em 1991, havia pouco mais de 3.500.000 matrículas no EM, e, em 2004, esse número aumentou para 9.000.000. Conforme a autora, esse fato acirrou as disputas quanto às finalidades do EM, e vem suscitando questionamentos em torno de “qual EM” e “para quem” nas discussões acerca dos marcos normativos e das ações do executivo federal (SILVA, 2018).

Quanto à normatização da BNCC, está respaldada na Lei nº 13.005/2014 que aprovou o PNE, a partir do qual teve início a elaboração de documentos com vistas a definir direitos e objetivos de aprendizagem. Esses documentos vinham passando por uma fase de consulta pública e estavam na segunda versão quando o governo Michel Temer, ao assumir, conferiu outros rumos aos textos, o que a autora identifica como “a retomada de velhos e empoeirados discursos” (SILVA, 2018).

Segundo Silva (2018), com a versão final, a BNCC do EM recupera a proposição dos PCNs e das DCNEM da década de 1990, evidenciando a retomada de um discurso interrompido. Assim, propõe um conjunto de competências gerais e outro de competências específicas para cada área/disciplina, de forma que competência é definida como:

A mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver

demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 08).

Essa proposição está atrelada a uma concepção de formação humana que intenciona a adequação à lógica do mercado e a adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania. Com esse entendimento, a escola precisa se ajustar de modo mecânico e imediato às mudanças do mundo do trabalho que requer inovações de caráter tecnológico e organizacional (SILVA, 2018). E, ao não reconhecer a dimensão da cultura como elemento que produz, simultaneamente, identidade e diferença, tal concepção de educação escolar, contraditoriamente, promete e restringe a formação para a autonomia (SILVA, 2018).

Desse modo, a noção de competências como referência para a formação humana permite pautar a perspectiva para a organização dos currículos nas escolas em critérios como eficiência e produtividade, com a finalidade de administração e de controle da formação, e com os sentidos dos saberes escolares restritos a uma dimensão utilitarista (SILVA, 2018). Assim, o que importa é a aplicabilidade prática do que é aprendido na escola em situações da vida cotidiana, de maneira que a experiência formativa que oportuniza a reflexão e a crítica fica impedida (SILVA, 2018).

Segundo Silva (2018), a reforma do EM configura-se um grande desrespeito pela condição do professorado, cuja capacidade de exercitar a análise e a crítica vem sendo desconsiderada. No entanto, considerando que a implementação das políticas fica a cargo das escolas (que são diferentes umas das outras) e dos professores e das professoras, ao reinterpretarem as normativas, esses e essas terminam por redimensionar seus significados.

Mediante a revisão da literatura acadêmico-científica realizada conforme os critérios descritos no início do presente capítulo, foi possível identificar que as interpretações publicadas são referentes ao período em que havia apenas a MP nº 746/2016 em 07 textos, ao período após a divulgação da Lei nº 13.415/2017 em 13 textos, e, ao período após a divulgação da BNCC do EM em apenas 01 texto. Destas 21 publicações, 10 ocorreram em 2017 e as outras 04 em 2018.

Dentre os principais temas discutidos nos artigos revisados foi possível identificar quatro grandes temas: justificativas para a reforma do EM; alterações na organização curricular; financiamento do novo EM; e concepção e finalidades do EM. Além disso, por tratar-se de temática bastante recente, identifico que as discussões

foram construídas por meio de análises documentais e de ensaios fundamentados no acúmulo de conhecimentos oriundos de estudos e de pesquisas anteriores. Assim, justifico a relevância da presente pesquisa, que procura contribuir com o diálogo acerca da EFI no EM no contexto da atual reforma através de pesquisa empírica realizada no chão das escolas.

3 PERCURSO METODOLÓGICO CONSTRUÍDO

Neste capítulo discorrerei acerca do percurso metodológico construído nesta pesquisa. Enfatizo que, de modo particular, a presente pesquisa foi marcada por desafios para além dos habituais na pesquisa qualitativa. Tradicionalmente, pesquisar com enfoque qualitativo envolve analisar, calibrar ou modificar as escolhas metodológicas de acordo com os avanços na compreensão do tema de estudo e dos acontecimentos no campo de pesquisa. Pesquisar com professoras significa estar diante das realidades únicas das escolas e das intercorrências que se apresentam durante o trabalho de campo das pesquisas.

No entanto, mesmo ciente de que enfrentaria desafios, na fase de planejamento metodológico do projeto de pesquisa não poderia imaginar que, desta vez, a maior intercorrência seria um grave problema sanitário de nível mundial, a pandemia de COVID-19, que passou a assolar a humanidade no início de 2020. Assim, com a pesquisa atravessada por esse momento histórico, apresento o percurso metodológico que foi possível construir.

3.1 ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO EM ESCOLAS-PILOTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM PORTO ALEGRE/RS

A presente pesquisa foi desenvolvida por meio de um estudo de caso etnográfico. Tratando de pesquisas realizadas no âmbito educativo, Molina (2017, p. 98) define o desenho metodológico do estudo de caso qualitativo como “um processo que tenta descrever e analisar algo em termos complexos e compreensivos, que se desenvolve durante um período de tempo”. Conforme apresenta a autora:

[...] o estudo de caso qualitativo é especialmente pertinente quando se trata de tentar responder a problemas ou perguntas que se formatam em “como e/ou porquês” e que se interessam por acontecimentos contemporâneos dos quais obtemos poucas informações sistematizadas (MOLINA, 2017, p. 98).

De modo semelhante, Yin (2015) sugere a relevância de se utilizar o método de estudo de caso quanto mais a questão de pesquisa se aproxima da busca por “explicar alguma circunstância presente (por exemplo, ‘como’ ou ‘por que’ algum

fenômeno social funciona)”, ou quando as questões de pesquisa “exigirem uma descrição ampla e profunda de algum fenômeno social” (YIN, 2015, p. 04) [grifo do autor].

Assim, considero importante retomar a questão que orientou o desenvolvimento desta pesquisa: **Quais são as implicações do processo de implementação da reforma do EM nas escolas-piloto da REERS e qual o lugar da EF nesse contexto?** Essa questão de pesquisa foi configurada a partir da eleição da reforma do EM e das suas implicações para as escolas e para a EFI como objeto de estudo, e, da identificação de um caso a ser estudado.

Inicialmente, pretendia realizar um estudo de caso etnográfico nos moldes recomendados pela literatura, o que não foi possível devido à impossibilidade de imersão no campo de modo presencial. Com isso, cheguei a me questionar e a refletir se o que estava realizando poderia ou não ser considerado um estudo de caso etnográfico. Essa dúvida persistiu durante boa parte do trabalho de campo após o distanciamento social imposto pela pandemia. No entanto, em determinado momento percebi que sim, havia imersão nas culturas escolares (VIDICH; LYMAN, 2006), e que estava realizando um estudo de caso etnográfico. Isso porque, no atual momento histórico, o modo de existir das escolas e do trabalho docente tem ocorrido no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE)⁵. Além disso, não poderia desconsiderar as visitas e as observações que consegui realizar antes da pandemia. Principalmente, porque o vínculo construído com as pessoas naqueles momentos foi fundamental para a continuação da pesquisa com a participação das professoras quando se instaurou a situação de distanciamento social.

Portanto, este estudo de caso manteve o desenho etnográfico, na medida em que permaneceu voltado à compreensão dos “comos” e “porquês” suscitados pelo fenômeno em estudo, considerando as perspectivas de “outros” acerca da própria experiência cotidiana (VIDICH; LYMAN, 2006). Contudo, diante das circunstâncias inéditas, identifiquei um dos limites desta pesquisa, admitindo que a impossibilidade de continuar com a imersão presencial no campo, provavelmente, prejudicou em alguma medida a profundidade nas interpretações de significados.

Dito isso, passarei a descrever como ocorreu a aproximação ao campo de pesquisa, e a apresentar características das escolas e das professoras participantes.

⁵ O ERE está descrito no capítulo 3.2, no qual apresento a aproximação ao campo de pesquisa.

3.2 APROXIMAÇÃO AO CAMPO DE PESQUISA

A partir do mês de março de 2018, no Estado do RS, 12 escolas-piloto da reforma passaram a ampliar a carga horária do EM. Tal medida decorreu do projeto elaborado pela SEDUCRS em parceria com o MEC, e integrou o Programa de Fomento à Implantação de Escolas de EM em Tempo Integral do Governo Federal, instituído pela Lei nº 13.415/2017.

Dessas escolas, duas estão localizadas no município de Porto Alegre, e as demais estão distribuídas entre os municípios de Alvorada, Bagé, Campo Bom, Canoas, Caxias do Sul, Esteio, Montenegro, Santo Antônio da Patrulha, Sapiranga e Viamão. Assim, tendo em vista questões referentes ao tempo disponível para o desenvolvimento da pesquisa, à localização das escolas e às condições objetivas de acesso, considerei pertinente delimitar o estudo de caso à cidade de Porto Alegre. Logo, de acordo com a classificação de Molina (2017), e com o desenho metodológico construído nesta pesquisa, esta pode ser caracterizada como um estudo de caso único com subunidades, pois foi realizado nas duas primeiras escolas da cidade de Porto Alegre a iniciarem o processo de implementação do modelo proposto a partir da reforma do EM.

A aproximação preliminar dessas duas escolas iniciou no final de 2018 por contato telefônico. A partir de fevereiro de 2019, ocorreram visitas e conversas com as pessoas. Desse modo, fui obtendo informações que me auxiliaram no aprimoramento da questão central e na delimitação dos objetivos desta pesquisa.

Diante do aceite das escolas em participar da pesquisa, lhes foi apresentada uma carta de autorização do PPGCMH da UFRGS permitindo a realização da pesquisa, assim como foi solicitada uma carta de anuência assinada pela direção de cada escola convidada para participar da pesquisa (Anexo I).

Em ambas as escolas, houve a combinação de que após a qualificação do projeto de pesquisa pela banca examinadora e do parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFRGS⁶ daríamos continuidade às visitas, de modo que as participantes que assim desejassem teriam acesso à leitura do projeto de pesquisa. Assim, iniciei observações nas escolas em outubro de 2019.

⁶ A presente pesquisa foi aprovada pelo CEP da UFRGS sob o parecer consubstanciado de número 3.809.138.

Inicialmente, as visitas para realizar as observações eram agendadas conforme as possibilidades das escolas e das professoras para me receberem. Esse foi o primeiro grande desafio enfrentado na pesquisa, pois diferentemente das pesquisas que tive oportunidade de realizar anteriormente⁷, a presente pesquisa foi realizada em ambientes que não frequentava e nos quais não conhecia ninguém. Houve um tempo até que o vínculo com as pessoas começasse a ser construído, de modo que, quando consegui pactuar que as visitas aconteceriam semanalmente, esse processo foi interrompido devido à greve geral do Magistério Estadual do RS.

Um pacote de mudanças⁸ propostas pelo Governo do RS, liderado por Eduardo Leite, para o plano de carreira do Magistério Estadual foi o fator que mobilizou a tentativa de resistência por parte do professorado. No entanto, apesar da greve e das tentativas de diálogo por parte das entidades representativas da categoria, as mudanças aprovadas pela Assembleia Legislativa do RS acarretaram perdas de direitos relativos às regras temporais e salariais para a progressão de carreira e para a aposentadoria. Por esta razão, em ambas as escolas pesquisadas houve pedidos de aposentadoria, inclusive da supervisora escolar Sônia (participante da presente pesquisa) que decidiu pedir a aposentadoria em 2020, mesmo não estando em seus planos para este momento, devido ao seu protagonismo nos atuais processos de reestruturação curricular na Escola Vida, e, por entender que ainda teria muito a contribuir⁹.

A greve teve início em 18 de novembro de 2019 e perdurou por 58 dias. Diante desse cenário, quando houve o retorno ao trabalho, em janeiro, as professoras estiveram envolvidas com as demandas de reposição das aulas e de fechamento do ano letivo. Por esse motivo, foi preciso aguardar para retomar as observações nas escolas no início do ano letivo de 2020. Nesse período de afastamento presencial das escolas, que tudo indicava que seria temporário, passei a manter o contato via *WhatsApp* com as participantes da pesquisa.

⁷ A pesquisa do TCC do Curso de Licenciatura em EFI (concluído em 2017/1) ocorreu na escola onde havia realizado o Estágio de Docência em EFI no EM, com jovens que haviam sido meus alunos ou de meus colegas de estágio. E no TCC do Curso de Bacharelado em EFI (concluído em 2018/2) o campo de pesquisa foi a minha prática pedagógica no ensino do voleibol para mulheres adultas.

⁸ Informações acerca do PL 03/2020 aprovado pela Assembleia Legislativa, que modificou o plano de carreira do Magistério Estadual do RS, estão disponíveis em: <<http://www.al.rs.gov.br/legislativo/ExibeProposicao.aspx?SiglaTipo=PL&NroProposicao=3&AnoProposicao=2020>> acesso em 01 de junho de 2020.

⁹ Por cuidados éticos, os nomes aqui apresentados para a participante da pesquisa (Sônia) e para a escola (Vida) são nomes fictícios.

Em seguida, com o início do ano letivo em 18 de fevereiro de 2020, estava preparada para retomar as observações e agendar entrevistas para os meses de março e abril, conforme estava previsto no cronograma do projeto de pesquisa. No entanto, com o advento da pandemia, não foi assim que ocorreu.

Com a publicação do Decreto/RS nº 55.118, de 16 de março de 2020, toda a REERS foi surpreendida pela suspensão das aulas de 19 a 31 de março de 2020. O que se acreditava ser um breve período de 12 dias, logo tomou proporções inimagináveis. O Decreto passou a ser renovado sucessivamente, de modo que as rotinas escolares habituais e as aulas presenciais foram substituídas pela proposta das “aulas programadas”, dando início aos desdobramentos do que em seguida passamos a conhecer como ERE.

3.2.1 Ensino Remoto Emergencial: entraves para a pesquisa de campo

Nos primeiros quatro meses de ERE na REERS não havia instruções para as escolas por parte da SEDUC/RS. Sendo assim, as e os docentes passaram a trabalhar de acordo com as possibilidades e demandas locais. Dentre as soluções encontradas: forneceram materiais impressos para os e as estudantes buscarem nas escolas; estabeleceram comunicação e enviaram arquivos pelo aplicativo de mensagens Whatsapp; utilizaram suas contas *Google* pessoais para compartilhar arquivos com os e as estudantes no *Google Drive*. Essas e outras estratégias, elaboradas para manutenção do vínculo e do acesso aos conteúdos escolares, geraram esgotamento físico, mental e emocional aos e às docentes envolvidos e envolvidas. Isso com o agravante de que tanto professores e professoras quanto estudantes¹⁰ aumentaram as despesas com manutenção ou aquisição de equipamentos eletrônicos para acesso à internet, com ampliação da capacidade ou contratação dos serviços de internet em suas residências, dentre outros.

As deliberações atrasadas da SEDUC/RS, foram ocorrendo gradativamente e sendo comunicadas às escolas, o que ocasionou a constante necessidade de adaptações. Dentre estas, esteve a definição da plataforma *Google Classroom* a ser utilizada para as atividades *online*.

¹⁰ Esta afirmação se aplica a uma minoria de estudantes que teve recursos para acessar o ERE. O que tem sido evidenciado e discutido é que a maioria ficou excluída do ano letivo de 2020.

Assim, os professores e professoras passaram por um árduo processo de adaptação e de aprendizagens aceleradas. Se antes ministravam suas aulas presenciais nas escolas, e, por conta disso, desenvolviam seus planos de trabalho e práticas pedagógicas voltados ao encontro com os e as estudantes, com o ERE tiveram que aprender novas maneiras de ensinar sem que houvesse tempo de preparação, pois as reuniões e formações com a SEDUC/RS ocorriam enquanto as aulas já estavam em curso. Por consequência, houve intensificação do trabalho docente, que passou a envolver reuniões além do habitual, assistir *lives*, participar de formações para o uso das plataformas *online*, além de aprender a utilizar ferramentas disponíveis nas TICs, com as quais muitos e muitas não estavam familiarizados e familiarizadas.

Nos últimos dias do mês de agosto, finalmente o governo do RS avançou na promessa de que disponibilizaria acesso gratuito à internet móvel para docentes e estudantes da REERS. No entanto, segundo a diretora Celina¹¹, a necessidade de cadastro em plataforma do MEC atrasou ainda mais o acesso à internet fornecida pelo governo estadual, pois a plataforma apresentou diversos problemas quanto ao processamento de dados dos e das estudantes.

Quanto ao que compete especificamente às professoras e aos professores de EFI, foi desafiador lidar com as aulas remotas. Como ministrar aulas de EFI completamente *online*? Como contemplar em tarefas enviadas por escrito a dimensão procedimental (tradicionalmente priorizada e tão significativa para a EFI escolar)? São questões que permearam todo o processo de aprender a ensinar por meio do ERE no ano letivo de 2020.

Seguindo na esteira das inquietações, me questionava: como manter um cronograma de pesquisa para 2020 em escolas, tendo professoras como participantes? Impossível! A menos que as dificuldades do seu momento de trabalho e de vida fossem desconsideradas, o que feriria gravemente princípios humanos de empatia e respeito, fundamentais para o desenvolvimento de pesquisas que objetivam construir laços sociais e conhecimento com outras pessoas.

Diante disso, houve uma fase de incertezas em um momento chave da pesquisa, quando estava previsto que a imersão presencial no campo de fato acontecesse. Tal situação perdurou tempo suficiente para que fosse necessário repensar o quanto do planejamento metodológico poderia ser mantido e no que

¹¹ A professora Celina foi uma das participantes da presente pesquisa.

precisaria ser alterado. Como desfecho, a viabilidade para continuação da pesquisa de modo mais próximo ao que havia sido planejado, foi possível a partir de dois pedidos de prorrogação de prazo para conclusão do Curso de Mestrado, que foram aceitos pelo PPGCMH. Assim, a defesa da dissertação passou de agosto para novembro de 2020, e depois para fevereiro de 2021. Contudo, diante das adaptações que foram necessárias, o tempo da prorrogação do prazo não foi suficiente para evitar danos irreparáveis ao processo de investigação tal como a questão de pesquisa foi construída.

3.3 ESCOLAS E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Conforme explicado anteriormente, as duas escolas que configuram o presente estudo de caso são as duas escolas localizadas na cidade de Porto Alegre/RS que aderiram ao projeto piloto para a implementação das alterações propostas com a reforma do EM.

Quatro docentes foram convidadas e aceitaram participar diretamente da pesquisa, sendo uma diretora, uma supervisora escolar e duas professoras de EFI. A diretora e a supervisora foram convidadas a participar devido ao protagonismo que tiveram na compreensão e na apropriação das alterações decorrentes da política educacional em questão nas suas respectivas escolas. As professoras de EFI, uma de cada escola, foram convidadas com o intuito de contribuírem para a compreensão das implicações para a EFI no EM nas escolas pesquisadas.

No Quadro 05 apresento algumas informações iniciais sobre as escolas e as professoras participantes da pesquisa.

Quadro 05 - Escolas pesquisadas e professoras participantes da pesquisa

Escola*	Professoras Participantes*	Função	Tempo de docência na REERS	Tempo de trabalho na escola pesquisada
Escola Vida	Sônia	Supervisora Escolar	38 anos	26 anos
	Joana	Professora de EFI	10 anos	07 anos
Escola Esperança	Celina	Diretora	20 anos	15 anos
	Fernanda	Professora de EFI	17 anos	17 anos

*Os nomes das escolas e das participantes foram substituídos por nomes fictícios.

Fonte: Elaborado pela autora.

O nome fictício para a Escola Esperança foi escolhido a partir da sugestão da diretora Celina: “*Escola da Esperança, pois apesar de todas as dificuldades, que não são poucas, continuamos trabalhando e dando o nosso melhor, na esperança de dias melhores, de um futuro melhor*” (Diretora Celina, Questionário - 21/09/2020). O nome fictício para a Escola Vida foi escolhido por ser o título definido pelo coletivo de professores e de professoras dessa escola em novembro de 2019 para o primeiro itinerário formativo¹² que seria trabalhado com os e as estudantes em 2020. No entanto, isso não ocorreu, pois as escolas-piloto do Novo EM tiveram que encaixar seus interesses de estudo em um dos itinerários formativos definidos pela SEDUCRS¹³.

Atendendo aos cuidados éticos na pesquisa, em decorrência do distanciamento social, houve a concordância verbal com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), mediante o envio por e-mail e o esclarecimento das informações necessárias para que compreendessem de que maneira seria realizada e como ocorreria a sua participação na pesquisa (Apêndice B). Ficou acordado que no retorno às aulas presenciais farei visitas de agradecimento às professoras nas respectivas escolas, quando formalizaremos a assinatura nos TCLEs.

A seguir, descrevo características das escolas e das professoras que participaram da pesquisa, de modo que suas identidades estão preservadas neste relatório por meio de nomes fictícios.

3.3.1 A Escola Vida

A Escola Vida atende em média 500 estudantes e, atualmente, oferece exclusivamente o EM diurno. Está localizada no Bairro Auxiliadora, na Zona Norte de Porto Alegre/RS. Os e as estudantes que buscam o EM na Escola Vida residem em diversos bairros da cidade, desde os que ficam nas imediações da escola até bairros que ficam na Zona Sul de Porto Alegre, por exemplo, Belém Novo e Restinga.

Ao iniciar o processo de aproximação, não obtive sucesso nas tentativas de contato telefônico com a secretaria da escola. A pessoa que me atendia ao telefone

¹² O itinerário formativo “Vida” foi elaborado e recebeu esse título sem que os docentes envolvidos soubessem que o ano de 2020 seria um ano de perdas irreparáveis e de luta pela vida devido à pandemia de COVID-19 e às consequências da inoperância de um governo federal que flerta com ideais nazistas e genocidas.

¹³ O processo de elaboração e definição dos itinerários formativos que ocorreu nas escolas-piloto do Novo EM está descrito na seção 7.2 desta dissertação.

dizia que a diretora¹⁴ da escola não estava e sugeria que tentasse ligar em outro dia. Esse impasse persistiu por algumas semanas, até que em conversa informal com o colega Carlos Izidoro (participante do Grupo de Estudos F3P-EFICE) soube que este havia sido colega de turma da professora de EFI dessa escola, quando estudavam no EF.

A partir disso, após conversar com a ex-colega de escola (e agora colega de profissão), Carlos Izidoro proporcionou-me o primeiro contato com a professora de EFI da Escola Vida. Desde então, passei a visitar a professora Joana na escola, que me apresentou ao diretor, à vice-diretora do turno da manhã, ao vice-diretor do turno da tarde, à supervisora escolar (a professora Sônia), e a algumas e a alguns docentes de outras disciplinas escolares, por ocasião do convívio e dos diálogos na sala dos professores e das professoras da escola. Embora não tenham participado da pesquisa com a mesma intensidade que a supervisora e a professora de EFI, conversas com todos esses e com todas essas docentes contribuíram para a escrita do diário de campo e para a compreensão da questão de pesquisa.

O corpo docente na Escola Vida é composto por 42 professores e professoras, dos quais uma trabalha com a disciplina de EFI no turno da manhã (a professora Joana) e outro no turno da tarde. Por questão de conciliação de horários, não foi possível contar com a participação do outro docente de EFI que trabalha na Escola Vida.

3.3.2 A Escola Esperança

A Escola Esperança atende em média 1200 estudantes e oferece EF, EM diurno e noturno. Está localizada no Bairro Jardim Itu Sabará, na zona leste de Porto Alegre/RS. Assim, os e as estudantes que buscam o EM na Escola Esperança são oriundos do mesmo bairro e de outros que ficam nas imediações da escola, bem como das cidades vizinhas Alvorada e Viamão.

Para iniciar a aproximação, após alguns contatos telefônicos com a secretária da escola, consegui agendar um horário para conversar com a diretora, a professora Celina. Já na primeira visita, fui recebida pela diretora e tive oportunidade de conversar também com a vice-diretora do turno da manhã e com a supervisora

¹⁴ Posteriormente, quando consegui acesso, soube que esta escola não tinha uma diretora, mas sim um diretor.

escolar. De modo semelhante à outra escola, as conversas com todas essas docentes contribuíram com a escrita do diário de campo e com a compreensão da questão de pesquisa.

O corpo docente do EM na Escola Esperança é composto por 24 professores e professoras, dos e das quais 03 trabalham com a disciplina de EFI, sendo dois no EF e uma no EF e no EM. Assim, apenas a professora Fernanda, que trabalha com o EM, foi convidada a participar da pesquisa.

3.3.3 Supervisora Escolar Sônia

A supervisora escolar Sônia está aposentada desde o final do ano de 2020 da REERS, onde trabalhou por 38 anos. Atualmente, continua contribuindo com a Educação através de trabalhos relacionados à elaboração e à avaliação das provas do ENEM.

Sua trajetória profissional teve início com o Curso de Magistério, a partir do qual passou a trabalhar com as Séries Iniciais do EF em 1982. Sônia trabalhou com alfabetização por 12 anos, nas cidades de Santiago e de Candiota, no interior do estado do RS. Após esse período, passou a morar em Porto Alegre, quando foi convidada a trabalhar na Escola Vida, onde permaneceu por 26 anos. Inicialmente, Sônia trabalhou na Escola Vida com Língua Portuguesa para as Séries Finais do EF (quando ainda havia na escola) e para o 2º Grau, que posteriormente passou a ser denominado EM.

Nos últimos 06 anos, a professora Sônia foi convidada a assumir o Serviço de Supervisão Escolar, o que considera um desafio maior que aceitou para finalizar sua carreira. Com isso, Sônia esteve à frente de todo o processo de mudanças curriculares decorrentes da implementação da reforma do EM na Escola Vida.

3.3.4 Professora Joana

A professora Joana estudou durante toda a EB em escolas públicas estaduais, sendo o EF em três escolas diferentes e o EM em uma única escola. Em 2003 iniciou o Curso de Graduação em EFI na PUCRS, concluído em 2008. Também cursou Especialização em Teoria e Treinamento de Futebol e Futsal na Faculdade da Sociedade Ginástica de Porto Alegre (SOGIPA).

Inicialmente, Joana pretendia cursar Medicina, mas, após três tentativas de ingresso, decidiu cursar EFI. Essa mudança de planos aconteceu porque precisava trabalhar e não poderia continuar se dedicando exclusivamente aos estudos para o vestibular. A escolha da EFI como segunda opção de curso foi influenciada pelas boas experiências nas aulas de EFI que teve no EM. Joana participou das equipes de futsal e de voleibol da escola, e continua mantendo contato com um de seus professores de EFI do EM.

Quando recém-formada, a professora Joana trabalhou em uma academia de musculação. Em 2010, ingressou na REERS por meio de um contrato para 25 horas semanais, sendo 20 horas em uma escola e 05 em outra. Atualmente trabalha 40 horas na Escola Vida. Chegou a conciliar o trabalho na Escola Vida com o trabalho em uma escolinha de futebol, mas em função dos horários e dos deslocamentos necessários optou por permanecer apenas na escola.

Em 2019, a professora Joana atendia 07 turmas de 1º Ano e 07 turmas de 3º Ano, todas do EM. Em 2020, com o ERE, todas as turmas foram aglutinadas por Ano, ou seja, a escola passou a ter apenas uma grande turma de cada Ano (1º, 2º e 3º). Nesse período, Joana passou a ministrar as aulas de EFI para todas as turmas, e, acolheu estagiários do Curso de Licenciatura em EFI da UFRGS.

3.3.5 Diretora Celina

A Diretora Celina cursou a 1ª e a 2ª séries do EF em uma escola da REERS, da 3ª à 6ª séries em uma escola da rede privada, a 7ª, a 8ª séries e o 2º Grau completo (Curso Magistério) em outra escola da REERS. É graduada em Letras/Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Portuguesa pela PUCRS. Atualmente, está cursando uma segunda graduação em Letras/Espanhol pela Faculdade da Serra Gaúcha, com previsão de conclusão de curso em 2021/01.

Celina concluiu os seguintes cursos de especialização *lato sensu*: Gestão Escolar pela Escola Superior de Propaganda e *Marketing/Sul* (ESPM/Sul); Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar pela Faculdade São Luís; e Educação Especial e Inclusiva também pela Faculdade São Luís. Atualmente, está cursando especialização em Neuropsicopedagogia com ênfase em Educação Especial pelo Instituto Brasileiro de Formação (IBF).

Ingressou na REERS em 2000, sendo a Escola Esperança a sua segunda escola, onde passou a trabalhar a partir de 2005. Em 2010, foi convidada pela então diretora da Escola Esperança para assumir o cargo de vice-direção no turno da tarde. A partir desse momento, sempre atuou como vice-diretora e professora concomitantemente. Em 2018, com a aposentadoria da diretora anterior, assumiu o cargo complementando o mandato, e, no final do mesmo ano, concorreu e assumiu novamente a direção da escola. Sendo assim, a professora Celina sempre trabalhou exclusivamente na REERS.

Atualmente, Celina concilia o cargo de diretora com o atendimento a 17 turmas de disciplinas que estão com falta de professores e de professoras na Escola Esperança. No lugar de uma professora que saiu em licença maternidade, assumiu 04 turmas de 6º Ano do EF com as disciplinas de Projeto de Vida e de Ciências, e outras 04 turmas com a disciplina de Religião. Além disso, devido à falta de professores e de professoras na escola, para o EF assumiu 02 turmas de 6º Ano com Arte, 01 turma de 7º Ano, 02 de 8º Ano, 02 de 9º Ano e o EM Noturno com Espanhol.

3.3.6 Professora Fernanda

No EF, a professora Fernanda estudou em duas escolas públicas, sendo uma municipal e outra estadual. No 2º Grau, cursou Magistério em uma escola da rede privada. Seu primeiro emprego foi em uma escola privada, com a função de auxiliar de pré-escola. Em seguida, prestou vestibular na Escola de EFI (ESEF) do Centro Universitário Metodista IPA, iniciando assim sua carreira na área da EFI. Durante a graduação, continuou no emprego de auxiliar de pré-escola, e concomitantemente trabalhou com ginástica laboral (Professora Fernanda, Entrevista - 16/09/2020). Cursou Pós-Graduação *lato sensu* em Pedagogias do Corpo e da Saúde pela UFRGS.

Ingressou na REERS em 2003, por meio de concurso para as séries iniciais, mas também para a área da EFI. Inicialmente, foi nomeada para as séries iniciais, mas, no mesmo ano, foi chamada para assumir a vaga de professora de EFI. Desde então, trabalha na REERS há 17 anos na Escola Esperança, com carga horária semanal de 40 horas.

Fernanda é professora de EFI de 04 turmas de 1º Ano, de 02 turmas de 2º Ano, e de 01 turma de 3º Ano do EM. Essas turmas têm 02 períodos semanais de EFI com duração de 60 minutos cada, ou seja, 2 horas de aula de EFI por semana. A partir da implementação do EM em tempo integral na Escola Esperança, a professora teve algumas experiências com a disciplina de Culturas Juvenis.

Durante a pandemia, com a intensificação do trabalho docente mediante o ERE, Fernanda, que antes trabalhava exclusivamente com o EM, precisou acumular a regência de 02 turmas de Anos Iniciais do EF (1º e 2º Ano) e as aulas de EFI de 02 turmas de 9º Ano do EF.

3.4 DOCÊNCIA, PESQUISA, MATERNIDADE E PANDEMIA

O trabalho docente durante a pandemia, para além das muitas atribuições próprias do ensino (que estão intensificadas com o ERE), ocasionou a fusão de tempos e de espaços. As residências do professorado tornaram-se lares e salas de aula, onde estes e estas se desdobram entre trabalho, estudos, tarefas domésticas e auxílio aos próprios filhos e filhas nas tarefas escolares. Professores e professoras que são pais e mães estão vivendo o ERE dupla ou triplamente, enquanto docentes nas escolas e nas universidades, pais e mães de estudantes, e, enquanto estudantes de Graduação ou Pós-Graduação.

Para as professoras, especialmente, a intensificação do trabalho docente toma proporções ainda maiores. Suas funções sociais têm se desdobrado em serem mulheres (em uma sociedade machista e patriarcal), mães, professoras, estudantes de Graduação e de Pós-Graduação, pesquisadoras, orientadoras de pesquisas e de projetos de extensão, dentre outras. Conciliar todas essas demandas nunca foi tarefa simples, mas em condições de distanciamento social e de trabalho em casa, tem levado ao esgotamento físico, mental e emocional.

Santini e Molina Neto (2005) investigaram a síndrome do esgotamento profissional em professores e em professoras de EFI da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Esses autores apresentam que dentre os e as participantes da pesquisa realizada afluíam “sentimentos e atitudes de insegurança, insatisfação, preocupação, pânico, violência, tensão, decepção, desgaste emocional, esgotamento e estresse” (SANTINI; MOLINA NETO, 2005, p. 214), evidenciando comprometimento da saúde física e mental dos professores e das professoras.

Segundo Santini e Molina Neto (2005), algumas variáveis são compreendidas como causadoras da síndrome do esgotamento profissional. O sentimento de insatisfação e de revolta diante do modo pelo qual são inseridas as mudanças decorrentes das políticas públicas que modificam o modelo de ensino nas escolas, caracterizado pela imposição e falta de discussão com a comunidade escolar e pelo desrespeito às convicções político-pedagógicas existentes nas escolas. A sobrecarga de trabalho, que muitas vezes continua fora da sala de aula, sem que haja compensação financeira e reconhecimento social. A multiplicidade de papéis exercidos nas escolas para além de ministrar aulas, que vão desde o papel de pai e de mãe dos e das estudantes, de substitutos de professores e de professoras de outras disciplinas, de médicos e de médicas, de psicólogos e de psicólogas, até o papel de policiais, devido à violência e à insegurança encontradas.

A experiência de intensificação durante a pandemia não se restringe ao trabalho docente das professoras. É sabido que, por questões culturais, os cuidados com a família ainda recaem de maneira mais acentuada sobre as mulheres. Durante a pandemia, há necessidade de cuidados redobrados com a higienização das casas, das roupas e calçados, dos alimentos e de outros itens de compras habituais. Somados a isso, os cuidados, as preocupações, os medos, as dores das perdas de amigos e de familiares, agora incluem o adoecimento e a morte que pode chegar repentina por COVID-19. Sendo assim, diante das experiências vividas em 2020, à discussão acerca da “síndrome do esgotamento profissional”, acrescentaria que escrever um texto acadêmico tem envolvido lidar com uma espécie de síndrome da página em branco, da mente esgotada e do coração apertado.

Nos últimos anos, iniciativas vêm sendo tomadas no sentido de estudar e de discutir a maternidade dentro dos espaços acadêmicos e científicos no Brasil. São exemplos disso: o grupo *Parent in Science*, criado em 2016; e o I e II Simpósios Brasileiros sobre Maternidade e Ciência, ocorridos em 2018 e 2019. Durante a pandemia, grupos mobilizados por mulheres que são mães têm sido criados ou ampliados como enfrentamento às dificuldades que se acentuaram. Os compromissos com as maternidades, com as docências e com as pesquisas têm constituído laços sociais de sororidade, através dos quais têm se formado redes de apoio mútuo. As pautas envolvem inclusive a reivindicação de direitos que garantam a permanência e a conclusão de seus cursos de Graduação e de Pós-Graduação, tais como vagas em escolas públicas de Educação Infantil (EI) para os filhos e as

filhas, licença maternidade para estudantes, trocadores de fraldas nos banheiros da universidade, dentre outros.

Desde 2019, tenho participado de um grupo de mulheres, mães, professoras de EFI e pesquisadoras, que vêm se reunindo para estudos a partir da necessidade de discutir e de compreender a experiência materna simultânea à docência em Educação Física e à pesquisa. Durante a pandemia, um grupo no *Whatsapp*, inicialmente formado para dar conta da escrita coletiva de um texto acadêmico, proporcionou que as experiências de vida com a maternidade, a docência e a pesquisa passassem a ser compartilhadas, de modo que percebemos com mais nitidez a relevância do grupo e dos estudos que estamos realizando. Essa rede de apoio construída tem sido fundamental para as pesquisas que realizamos, e, em alguns casos, para a permanência no ambiente acadêmico.

Pois é gurias... sobre isso ontem eu estava pensando. Talvez para algumas seja só mais um grupo de whats, mas confesso para vocês que para mim fez uma grande diferença. Não sei explicar direito, mas me sinto mais forte com vocês mesmo assim distante, a sensação é bem essa, "ainda bem que a gente tem a gente".

Pelo menos percebo com o grupo que não estou só.

Que bom que foi feito esse grupo. Essa troca e esse apoio são muito importantes.

Que bom saber que não sou a única que PRECISA ficar sozinha... Esse grupo é uma das melhores coisas que me aconteceu esse ano. Obrigada (Coletivo de mães, professoras e pesquisadoras).¹⁵

De modo semelhante, essa necessidade de expressar os sentimentos e as dificuldades que envolvem conciliar as funções decorrentes de ser mãe, professora, pesquisadora e ocupar cargos de direção nas instituições em meio à pandemia foi registrada em livro. A obra intitulada “Maternidade e solidão: relatos de professoras em tempos de pandemia” (FONSECA, 2020) foi organizada pela professora Ana Carolina da Costa e Fonseca, e reúne relatos de mães professoras vinculadas à Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre. Fonseca (2020) argumenta que:

Com o isolamento social que se impôs como necessário dada a pandemia de Covid-19, desde meados de março, estamos em *home office*.

¹⁵ Os trechos das mensagens de texto foram extraídos do grupo de *Whatsapp* e citadas com autorização das participantes. O nome “Coletivo de mães, professoras e pesquisadoras” foi utilizado apenas para contextualizar as mensagens e o grupo, que ainda não possui um nome próprio.

Eis um nome bonito para descrever o acúmulo ou a sobreposição de funções, pois, agora, de fato, trabalhamos no que chamamos de *modo po/vo*: um olho na tela do computador, outro nos filhos, outro na tela do telefone celular (não, não temos três olhos, e agora?); com uma das mãos fazemos comida, com a outra limpamos a casa, com a outra abraçamos os pimpolhos (não, tampouco temos três braços... e o cachorro que também quer um afago?). Algumas, como eu, têm filhos pequenos; eu tenho apenas um, mas muitas das minhas colegas têm mais de um; algumas têm filhos crescidos morando longe, outras já são avós, então, se preocupam com os filhos e com os filhos dos seus filhos. Há mães que, aparentemente, têm uma família de propaganda de margarina; há as que cuidam sozinhas dos filhos; há as que compartilham a guarda das crianças com alguém, então, parte do tempo estão com eles, parte do tempo, sozinhas, ou seja, o ninho fica vazio de tempos em tempos (FONSECA, 2020, p. 15).

Com o trabalho em casa e o ERE, misturados às tarefas de casa e da universidade, inesperadamente foram desfeitas as rotinas que antes garantiam “horários, creche, escola, aulas, amigos, lazer, listas e mais listas do que fazer, mas (quase sempre) com tempo para cada coisa, às vezes, com algumas sobreposições, mas, ao menos, com agenda e cronograma” (FONSECA, 2018, p. 16), pois “agora precisamos fazer tudo ao mesmo tempo, quase sem respirar... e por quanto tempo? Não sabemos...” (FONSECA, 2020, p. 16). Nesse sentido, o binômio solidão e maternidade, apresentado no título do livro (FONSECA, 2020) se refere às dificuldades encontradas pela ausência de tempo para estar só. Isso, porque mesmo sendo possível encontrar estratégias para ficarem sós, muitas mulheres não têm essa possibilidade, considerando o número de pessoas e os espaços nas casas/apartamentos e as redes de apoio nos cuidados com os filhos e com as filhas, dentre outros fatores (FONSECA, 2020).

Diante das intensificações que estamos vivendo durante a pandemia, pesquisar exigiu diálogo constante, trocas de experiências e compartilhamento de ideias. O que conhecíamos e fazíamos quanto ao uso de métodos e de instrumentos de pesquisa precisou ser cuidadosamente repensado. Principalmente quando mães, professoras, estudantes, pesquisadoras precisaram entrevistar outras mães, professoras, estudantes, pesquisadoras. Esta foi a situação da presente pesquisa, que esteve repleta de evidências sobre o quanto as professoras que são mães estão sofrendo desgastes para além da intensificação do trabalho docente durante a pandemia. O relato abaixo ocorreu durante uma entrevista, quando uma pausa foi necessária para que a entrevistada atendesse ao filho:

Em casa eu faço muito mais tarefas com o meu filho, porque antes, da escola vinha um teminha, agora vem atividades né... É aquela coisa, de tarde eu estaria trabalhando, me dedicando ao trabalho enquanto ele estaria na escola, mas agora ele está em casa. Por mais que o coitadinho tente entender que eu estou trabalhando, ele tem 08 anos ainda, ele vê a mãe e sente necessidade de falar (Professora Celina, Entrevista - 21/09/2020).

A situação supracitada não ocorreu de maneira isolada em apenas uma entrevista. A professora Fernanda, por exemplo, relatou que estava com dificuldades em relação ao ERE, devido à intensificação do trabalho enquanto professora e mãe. Estava com muitas demandas de preenchimento de planilhas na plataforma da SEDUC/RS, onde precisava atualizar diariamente as informações sobre as aulas e sobre as avaliações dos e das estudantes. Além disso, a professora Fernanda é mãe de duas crianças com idades de 07 e 12 anos, estudantes do EF. Por conta disso, havia o envolvimento diário no auxílio ao filho e à filha com as aulas e tarefas da escola, que demandavam muito do seu tempo, do uso dos ambientes da casa e do computador, que eram compartilhados entre todas as pessoas da família.

Diante disso, a comunicação com as participantes da presente pesquisa foi ocorrendo por meio de plataformas para reuniões *online*, mas também por meio de trocas de mensagens escritas ou por áudios no *Whatsapp*, conforme suas possibilidades a cada momento. Os diálogos aconteceram em meio às interrupções por filhos e filhas chorando, falando alto, fazendo barulhos, perguntando quem é a pessoa do outro lado da tela, pedindo ajuda com as tarefas da escola ou com alguma brincadeira, pedindo lanche, pedindo para brincar, avisando que alguém está chamando ao portão, além dos sons emitidos pelos animaizinhos de estimação.

Assim, os procedimentos metodológicos que envolveram diretamente as professoras participantes da presente pesquisa precisaram ser flexibilizados e construídos de acordo com as possibilidades de cada uma delas. Na subseção a seguir, estão descritos conforme ocorreram.

3. 5 PROCEDIMENTOS PARA A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS

Embora compreenda que esta pesquisa está localizada no âmbito da produção de conhecimentos acadêmico-científicos, e, que, por isso, necessita de adequação aos princípios da metodologia de pesquisa científica, não me identifico com a ideia de procedimentos rigorosos e previamente determinados com vistas à obtenção de

informações na pesquisa qualitativa. Não me vejo chegando a uma escola e dizendo às pessoas que esta é a minha pesquisa e que farei “isto” ou “aquilo” para compreender determinado fenômeno.

Isso não significa desconsiderar as contribuições da sistematização de procedimentos metodológicos, mas admitir que estes precisam ser escolhidos, mas também flexibilizados, ajustados e transformados de acordo com os acontecimentos no campo da pesquisa, e, isso, através do diálogo e do respeito às pessoas envolvidas. Esse entendimento encontra apoio na noção de bricolage, na qual o pensamento científico deve estar ajustado à percepção e ser guiado pela intuição sensível, pela curiosidade e pela vontade de conhecer o que está no mundo (LÉVI-STRAUSS, 1970).

Principalmente por considerar-me uma pesquisadora iniciante, desde o início do desenvolvimento do projeto de pesquisa, assumi que partir de decisões predeterminadas e muito estruturadas seria prejudicial. Tal atitude poderia dificultar as aprendizagens relativas ao ofício de pesquisar, que certamente ocorrem no desenrolar de uma pesquisa. Esse entendimento contribuiu para lidar com a continuidade da pesquisa após a greve geral do magistério estadual seguida do imprevisto do distanciamento social decorrente da pandemia.

Este estudo de caso etnográfico enquanto processo de aprendizagem sobre pesquisa configurou-se em um grande desafio, pois a investigação partiu de uma política pública a nível federal que faz parte de um contexto macro, mas, ao mesmo tempo é composta pelas peculiaridades do contexto micro em que vivem as professoras que trabalham nas escolas pesquisadas. Um complicador para a articulação dos conhecimentos construídos foi ter que lidar com o espaçamento do tempo que precisei aguardar para enfim continuar o diálogo com as professoras participantes da pesquisa. Durante todo o percurso, decisões foram tomadas e escolhas se modificaram até o “último minuto” da escrita final, na medida em que fui acessando informações acerca dos acontecimentos nas escolas, e, obtendo respostas aos pedidos de prorrogação de prazo para conclusão do mestrado.

Assim, conforme a aproximação, o diálogo e o vínculo foram se estabelecendo com as pessoas, procurei condições para realizar a pesquisa apesar dos obstáculos impostos pelas políticas públicas pouco democráticas e pela pandemia. As decisões sobre os procedimentos desenvolvidos foram uma construção a partir do diálogo

com o orientador da pesquisa, com colegas do grupo de estudos F3P-EFICE, e, principalmente, com as professoras participantes da pesquisa.

Desse modo, a seguir apresento os instrumentos metodológicos escolhidos, descrevendo de que maneira foram utilizados. São eles: análise de documentos, observação participante, diário de campo, entrevistas semiestruturadas e questionários.

3.5.1 Análise de Documentos

Evangelista e Shiroma (2018) alertam que ao estudarmos políticas educacionais, a seleção dos documentos analisados deve seguir critérios de pertinência aos objetivos da pesquisa, ou seja, “é necessário que os materiais sejam pertinentes ao intento da pesquisa e que as perguntas da pesquisa sejam pertinentes ao material” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2018, p. 100). Além disso, as autoras indicam que os documentos oficiais não devem ser analisados isoladamente, mas precisam ser lidos e compreendidos em conjunto com outros textos produzidos a respeito da política educacional em questão (EVANGELISTA; SHIROMA, 2018).

Sendo assim, aliada à revisão da literatura acadêmico-científica, a análise de documentos foi o primeiro procedimento metodológico iniciado para compreensão e delimitação da questão de pesquisa. Tendo em vista as discussões apresentadas nos textos revisados e a centralidade na reforma do EM, os primeiros documentos analisados foram a MP 746/2016 (BRASIL, 2016) (ANEXO II), a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017b) (ANEXO III), a BNCC do EM (BRASIL, 2018a) e as DCNEM/2018 (BRASIL, 2018b).

Foi notória a complexidade existente nesses documentos, característica dos textos das normativas jurídico-políticas educacionais, pois fazem referências a artigos de documentos anteriores (mantendo-os, excluindo-os ou modificando-os parcialmente) e apresentam ambiguidades, indefinições, contradições e omissões. Um exemplo de indefinição foi o fato da Lei nº 13.415/2017 remeter à centralidade da BNCC para o EM sem que houvesse uma versão final desse documento (que foi finalizado quase dois anos depois). Outro exemplo está na proposta de flexibilização curricular, em nome da qual todas as alterações que deverão ser pensadas e decididas são delegadas aos sistemas de ensino. Essa parece uma proposição

contraditória, considerando que a política educacional em questão tem como “carro chefe” do discurso a padronização da qualidade do ensino em nível nacional, para que todos os e todas as estudantes em todo o Brasil tenham direito às mesmas aprendizagens.

Além disso, documentos decorrentes da lei federal foram elaborados pelo governo estadual do RS. Com isso, ao longo da pesquisa, foi necessário analisar outros documentos: a LDB/1996 (BRASIL, 2017a); as DCNEM/2012 (BRASIL, 2012); o PNE/2014-2024 (BRASIL, 2014); a Portaria nº 727/2017 (BRASIL, 2017); a Portaria nº 2.116/2019 (BRASIL, 2019); o Decreto nº 53.913/2018 (RIO GRANDE DO SUL, 2018) (ANEXO, IV); a Portaria nº 289/2019 (RIO GRANDE DO SUL, 2019) (ANEXO V); e a Matriz de Referência¹⁶ para o Modelo Híbrido de Ensino da REERS.

Os Projetos Políticos Pedagógicos e os Regimentos das escolas pesquisadas (que na fase do projeto de pesquisa pretendia analisar) não foram analisados. Essa decisão foi tomada a partir do diálogo com as professoras Celina e Sônia, pois informaram que esses documentos já não expressam a situação atual das escolas. Diante das muitas demandas de mudanças nas escolas nos últimos anos, ainda não houve tempo para a reformulação desses documentos. Assim, considerei que seria difícil identificar o que foi mantido e o que mudou nas escolas, e que essas leituras poderiam atrapalhar mais do que auxiliar na compreensão e nas interpretações da pesquisa.

3.5.2 Observação Participante

Negrine (2017) apresenta a observação como um procedimento de obtenção e de organização das informações que deve ser realizado no contexto real, onde as pessoas observadas desenvolvem cotidianamente suas atividades. A qualidade dos conhecimentos construídos dependerá da profundidade das observações realizadas e da capacidade de perceber elementos significativos de determinadas situações (NEGRINE, 2017).

Para que a observação tenha objetividade do ponto de vista científico, é necessário que seja realizada com objetivos determinados e guiada por um corpo de

¹⁶ A Matriz de Referência para o Modelo Híbrido de Ensino pode ser acessada na íntegra em: <https://educacao.rs.gov.br/matriz-de-referencia>. Esse documento não está publicado em arquivo único, mas está compartilhado em diversas pastas armazenadas no *Google Drive*.

conhecimentos (NEGRINE, 2017). Assim, para que estivessem ajustadas à questão de pesquisa, conforme recomendação de Negrine (2010), elaborei uma pauta para as observações (APÊNDICE C), com base nas informações obtidas por meio da análise de documentos, da revisão de literatura e das minhas percepções enquanto observadora nas escolas.

No caso da observação participante, o observador e a observadora não participam dos acontecimentos como iguais, mas, observam e registram estes acontecimentos no momento em que ocorrem. Para isso, precisam interagir e ser aceitos na convivência das pessoas, a fim de perceberem de que maneira se relacionam entre si e organizam seu cotidiano. É nesse sentido que o pesquisador e a pesquisadora podem ser considerados observadores participantes.

Nesse ponto, reflito sobre a necessidade de se ter sensibilidade, respeito e compreensão para o estabelecimento do vínculo com os participantes da pesquisa. As pessoas não estão nos seus ambientes sociais para servirem às nossas pesquisas. Pelo contrário, somos nós que fazemos pesquisa porque as pessoas estão vivendo experiências que nos ajudam a compreender a realidade.

Por esse motivo, considero fundamental aprender a equilibrar a presença e a ausência. Desenvolver a escuta de modo a perceber a necessidade de respeitar os momentos nos quais não somos bem-vindos. Cito dois exemplos que aconteceram durante as visitas às escolas pesquisadas, de momentos em que optei voluntariamente por me retirar: (a) a ocasião de uma reunião na qual seriam discutidos problemas de relacionamento entre colegas de trabalho, e seriam cobradas tarefas não realizadas conforme o combinado; e (b) logo após a greve do magistério, quando as professoras estavam abatidas pelos encaminhamentos do Governo do Estado e sobrecarregadas com as demandas de reposição das aulas e do fechamento do ano letivo. Além disso, a fim de não me tornar uma presença de algum modo impositiva e constrangedora, durante todo o processo da pesquisa foi acordado com as professoras em quais momentos estaria autorizada a observar suas atividades cotidianas nas escolas.

Antes que as observações fossem interrompidas devido ao distanciamento social a partir de março de 2020, foi possível realizar 10 turnos (das 9h às 12h) de observações, sendo 05 em cada escola, totalizando aproximadamente 30 horas. Dentre as atividades observadas estiveram: aulas de EFI; reuniões na sala dos professores e das professoras; intervalos das aulas na sala dos professores e das

professoras e nos pátios das escolas; reuniões nas salas da supervisão e da diretoria; e o 4º dia “D” na Escola Vida.

3.5.3 Diário de Campo

O diário de campo foi utilizado para registro das observações realizadas nas duas escolas pesquisadas. Os registros apresentam informações do período de aproximações e de negociações preliminares para a realização da pesquisa nas escolas, bem como das observações realizadas.

Seguindo a sugestão de Negrine (2017) para criação de estratégias para registro das observações, a fim de dar conta de descrever detalhadamente esses registros, com objetividade e organização, elaborei a ficha de observação apresentada e explicada no Quadro 06:

Quadro 06 - Ficha para registro das observações

O que vi?	O que ouvi?	O que percebi/senti?	Cuidados nas interações interpessoais
<p>Registros descritivos de elementos observáveis concretamente, envolvendo questões estruturais das escolas, dos espaços físicos, da logística, das interações entre as pessoas, dentre outros.</p> <p>Exemplo: a Escola Esperança possui uma quadra descoberta no fundo do pátio e um saguão na entrada, onde podem ser realizadas atividades das aulas de EFI.</p>	<p>Registros de informações obtidas através das falas das pessoas em momentos de diálogos cotidianos e informais. Não necessariamente dirigidas à minha pessoa.</p> <p>Exemplo: alguns professores e algumas professoras comentavam entre si na hora do lanche, no intervalo do dia “D”, que o que estavam fazendo era uma perda de tempo, pois no próximo ano letivo possivelmente as orientações seriam modificadas novamente.</p>	<p>Registros das minhas percepções enquanto pesquisadora.</p> <p>Exemplos: expressões corporais das pessoas durante suas falas; relações entre o ouvido e o visto nas situações; manifestações emocionais das pessoas.</p>	<p>Avaliação escrita das minhas ações a fim de corrigir falhas e de perceber oportunidades perdidas ou excessos cometidos.</p> <p>Registradas de ações facilitadoras que podem ser repetidas em outros momentos.</p> <p>Exemplo: na sala dos professores e das professoras da Escola Vida, percebi que uma professora ficava incomodada quando eu utilizava o celular para fazer anotações ou quando escrevia muito no caderno. Para contornar a situação, deixei de utilizar o celular para tomar nota e passei a utilizar sempre o caderno, mas para anotar somente tópicos, que eram descritos posteriormente.</p>

Fonte: elaborado pela autora de acordo com sugestão de Negrine (2017) e inspirada em Connelly e Clandinin (2011)

A elaboração da ficha para registro das observações (Quadro 06) foi inspirada no capítulo 07 do livro de Connely e Clandinin (2011), no qual apresentam um exemplo de organização das notas de campo para a pesquisa narrativa em duas colunas. Nesse exemplo, na coluna da direita são anotadas as descrições detalhadas dos lugares observados. Enquanto na coluna da esquerda são registrados elementos interiores e introspectivos da experiência do pesquisador e da pesquisadora no campo da pesquisa, como sentimentos, dúvidas, incertezas, reações, dentre outros.

Ao realizar a leitura do trabalho supracitado, percebi que um modelo semelhante poderia auxiliar na sistematização dos meus registros em diário de campo. Isso, porque nas minhas experiências em duas pesquisas anteriores havia utilizado a estratégia de registro em textos corridos, com os quais tive dificuldades posteriores para o processo analítico.

Considero que obtive êxito com a forma de registro que me propus para o diário de campo, pois auxiliou no detalhamento das informações, na organização das ideias e na “calibragem” das minhas ações durante a pesquisa. Exemplifico com uma mudança de atitude após fazer as descrições e as reflexões em diário de campo: havia descrito o que vi e o que ouvi na sala dos professores e das professoras naquele dia, para em seguida preencher a coluna seguinte com as minhas percepções a respeito. Nesse momento, lembrei-me de que estava fazendo anotações utilizando o bloco de notas do meu celular na sala dos professores e das professoras, quando percebi que uma professora estava me olhando um pouco além do habitual para aquele tipo de situação. A minha intenção com o bloco de notas era de facilitar o processo de digitação do diário de campo, ou seja, faria anotações rápidas em formato de tópicos para mais tarde digitar detalhadamente conforme o modelo elaborado para o diário de campo. No entanto, ao refletir sobre o episódio relatado, percebi que a professora sentiu-se incomodada que eu estivesse “ao celular”¹⁷ enquanto conversava com as pessoas. Essa professora não era uma das participantes da pesquisa. No entanto, poderia fazer algum comentário que prejudicasse o vínculo que vinha sendo construído com as participantes da pesquisa. Dessa forma, para evitar qualquer mal entendido, passei a anotar tópicos

¹⁷ Tenho percebido que o uso do celular, assim como de outros equipamentos eletrônicos, ainda é um impasse nas escolas, causando inúmeros constrangimentos. Por vezes, parece que são considerados inimigos a serem combatidos.

para o diário de campo em um caderno, e a digitar e descrever posteriormente quando chegasse em casa.

Assim, durante as observações, as anotações passaram a ser feitas em forma de tópicos em um caderno e no mesmo dia (para não esquecer-me de detalhes importantes) eram retomadas para o registro em diário de campo, mas em outro ambiente, fora das escolas pesquisadas. A opção pela anotação em tópicos também teve o objetivo de prestar mais atenção nas conversas com as pessoas e no ambiente, evitando ficar muito tempo olhando para o caderno e escrevendo.

Ao todo, foi possível anotar 28 páginas de diário de campo em Word, utilizando fonte arial 12 e espaçamento entre linhas de 1,0.

3.5.4 Entrevistas Semiestruturadas

Segundo Negrine (2017), a entrevista é utilizada no desenvolvimento de projetos de pesquisa de corte qualitativo como um instrumento para obtenção de informações com uma determinada finalidade. Esse instrumento permite o estabelecimento de vínculo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo a maior profundidade nas perguntas de um roteiro, elaborado previamente (NEGRINE, 2017).

Considerei adequado lançar mão das entrevistas semiestruturadas, que, segundo Negrine (2017), ao mesmo tempo em que são planejadas para a obtenção de informações concretas, permitem a exploração de informações não previstas, dando ao entrevistado a liberdade de falar sobre aspectos que considera relevantes sobre o tema. Para essas entrevistas, elaborei dois roteiros. Um para as entrevistas com as gestoras escolares (Apêndice D) e outro para as entrevistas com as professoras de EFI (Apêndice E).

O plano inicial foi de entrevistar todas as participantes da pesquisa nos meses de março e abril de 2020, e, se fosse necessário, realizar mais de uma entrevista com cada professora. No entanto, devido às intercorrências ligadas à pandemia de COVID-19 durante o trabalho de campo, foi possível realizar uma entrevista com a diretora Celina (Escola Esperança) e uma entrevista com a professora Joana (Escola Vida), em setembro e dezembro de 2020, respectivamente. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas e entregues para que as

participantes confirmassem se estavam de acordo com os conteúdos registrados e que estes fossem utilizados como fonte de informações na pesquisa.

Realizar as entrevistas em período de pandemia passou por compreender e respeitar o tempo e o modo como as participantes estão conseguindo administrar as suas vidas em meio à intensificação do trabalho docente com o ERE. O que em situação habitual consistiria em combinar e ajustar datas e horários para as entrevistas, que provavelmente aconteceriam nas escolas, tornou-se um desafio maior. Como conciliar tempos e espaços para que as entrevistas ocorressem?

Foi desafiador manter as combinações neste tempo tão incerto. Pesquisadora e participantes da pesquisa enfrentaram a realidade de planejar e combinar encontros virtuais para as entrevistas, mas sem garantias de que conseguiríamos manter no dia seguinte. Isso, porque as atribuições das atividades obrigatórias se modificavam e sufocavam os anseios com muita frequência. Assim, as duas entrevistas que conseguimos realizar foram agendadas e reagendadas diversas vezes.

No Quadro 07 apresento as seguintes informações a respeito das entrevistas realizadas: participantes, respectivas escolas, datas das entrevistas, tempo de duração das entrevistas, tempo dedicado às transcrições dos áudios gravados, número de páginas das transcrições, e ferramenta utilizada para as entrevistas *online*.

Quadro 07 - Informações a respeito das entrevistas realizadas

Participante	Escola	Data da entrevista	Tempo da entrevista	Tempo de transcrição dos áudios	Número de páginas das transcrições	Ferramenta <i>online</i>
Celina	Esperança	21/09/2020	01:33:43	16:05:00	39 páginas digitadas em Word, fonte arial, tamanho 12, espaçamento entre linhas 1,5	<i>Google Meet</i>
Joana	Vida	14/12/2020	00:41:04	10:00:00	30 páginas digitadas em Word, fonte arial, tamanho 12, espaçamento entre linhas 1,5	<i>Google Meet</i>

Fonte: elaborado pela autora

Ao planejar as entrevistas, percebi que o encontro realizado de maneira *online* poderia impor alguns prejuízos à comunicação. Nas reuniões *online*, acontece muito das imagens e das vozes das pessoas “travarem” por alguns segundos, prejudicando a compreensão do que está sendo falado. Além disso, com a impossibilidade de continuar as observações nas escolas, os diálogos informais que possibilitam a compreensão gradativa das participantes sobre o tema da pesquisa, não ocorreram em 2020.

Na tentativa de minimizar essas dificuldades, entendi que seria adequado enviar os roteiros das entrevistas previamente para as participantes. Com isso, busquei proporcionar um tempo para que refletissem sobre as perguntas que seriam feitas durante as entrevistas, e percebessem os temas que seriam abordados. A partir disso, sugestões diversas para lidar com os tempos e situações de vida foram sendo discutidas com as participantes, de modo a garantir a obtenção das informações.

Diante disso, por iniciativa das participantes, em alguns casos os roteiros de entrevistas foram respondidos de maneira que tornaram-se questionários e não mais roteiros de entrevistas. Conforme descrevo a seguir.

3.5.5 Questionários

Os questionários não faziam parte do planejamento metodológico apresentado na fase do projeto de pesquisa. Esse instrumento acabou sendo utilizado no decorrer do trabalho de campo devido ao distanciamento social e às intensificações do trabalho docente e das demandas da vida pessoal de cada participante da pesquisa.

Segundo Negrine (2017), as entrevistas proporcionam que as informações sejam obtidas em relação direta com as participantes da pesquisa, enquanto os questionários são um meio indireto de obtenção de informações, o que pode resultar em desvantagens na pesquisa qualitativa, principalmente quando se trata de etnografias. No entanto, afirma que a decisão de utilizar uma ou as duas estratégias em conjunto deve ser tomada de acordo com as circunstâncias particulares de cada estudo, considerando as condições favoráveis e desfavoráveis com as quais o pesquisador ou a pesquisadora se depara (NEGRINE, 2017).

Nesse sentido, os roteiros de entrevistas foram respondidos por escrito ou por áudios, como sugestão das próprias participantes da pesquisa para lidar com as dificuldades enfrentadas. Ao refletir sobre essa forma não planejada de obter as informações, percebi que, nesses casos, os instrumentos elaborados para fins de roteiros de entrevistas foram transformados em questionários.

Os questionários são listas de perguntas através das quais se obtêm respostas escritas, e, “nas pesquisas de ‘corte qualitativo’ a estrutura do questionário pode conter perguntas ‘abertas e fechadas’, seguindo-se as mesmas estratégias utilizadas para organização de entrevistas” [grifos do autor] (NEGRINE, 2017, p. 81). Assim, entendo que a inserção dessa estratégia se configurou em uma boa solução, pois, de outra forma, não seria possível obter as contribuições das participantes em tempo hábil para que fossem utilizadas na pesquisa. Entre o ideal e o possível, foi necessário garantir o menor prejuízo diante das contingências.

No Quadro 08 apresento informações a respeito das maneiras pelas quais os questionários foram utilizados:

Quadro 08 - Informações a respeito do uso dos questionários

Participante	Escola	Data de envio do questionário	Data de devolução do questionário	Meios de envio das respostas	Tempo de transcrição dos áudios	Número de páginas das respostas*	Ferramenta online
Fernanda	Esperança	16/09/2020	17/09/2020	25 áudios com o tempo total de 00:22:46	03:30:00	10 páginas	WhatsApp
Celina	Esperança	16/09/2020	21/09/2020	Escritas	-	09 páginas	WhatsApp e E-mail
Sônia	Vida	17/11/2020	09/01/2021	Escritas	-	07 páginas	WhatsApp e E-mail

*Digitadas em Word, fonte arial, tamanho 12, espaçamento entre linhas 1,5.

Fonte: elaborado pela autora.

Com a professora Fernanda, diante da intensificação que vinha enfrentando, não houve possibilidade de agendar um horário para dedicar-se “exclusivamente” à entrevista *online*. Com isso, a professora se propôs a receber o roteiro/questionário e responder gradativamente, conforme fosse conseguindo, através de áudios no

WhatsApp. Conforme pode ser observado no quadro 08, a professora Fernanda enviou 25 áudios com as respostas, as quais transcrevi, inseri no questionário, e reenviei para que a professora verificasse e consentisse o uso das informações na pesquisa.

A diretora Celina respondeu por conta própria o roteiro de entrevista como se fosse um questionário, para ganharmos tempo e foco na entrevista que havíamos agendado. Assim, a diretora Celina contribuiu com informações através do questionário e da entrevista, na qual foi possível aprofundar o diálogo a respeito das respostas e de alguns arquivos que a SEDUCRS havia enviado à escola, e, que ela gentilmente disponibilizou para fins da presente pesquisa. A supervisora Sônia também optou por responder o roteiro/questionário e enviar por escrito, mas devido à necessidade de dedicação a cuidados de saúde em sua família, não foi possível realizarmos entrevista *online*, tendo em vista o tempo que restava para a entrega desta dissertação.

Convém destacar que a diretora Celina e a supervisora escolar Sônia têm formação em letras. Portanto, a extensão e a complexidade do questionário não se configuraram em dificuldades, pois ambas apreciam e têm facilidade na comunicação através da linguagem escrita. Do mesmo modo, a compreensão e a interpretação das suas respostas por escrito ficou facilitada.

Após a leitura das respostas das professoras aos questionários, enviei algumas perguntas complementares para esclarecimentos de dúvidas. No primeiro momento, essas perguntas foram enviadas por escrito no próprio questionário. Depois, durante o processo de análise da pesquisa, enviei outras perguntas por mensagens de texto e por áudios no *WhatsApp*.

Sendo assim, finalizo a presente seção desta dissertação destacando o quanto as descrições e as reflexões apresentadas acerca do percurso metodológico construído evidenciam que as situações criadas pela pandemia (e pela maneira como a gestão educativa vem tratando o trabalho docente na REERS) exigem que os pesquisadores e as pesquisadoras desbordem os manuais de metodologia da pesquisa. Os procedimentos tradicionalmente indicados para a construção das informações estão com suas indicações a todo o momento sendo adaptadas às possibilidades dos e das participantes das pesquisas e do contexto da ação.

3.6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS CONHECIMENTOS DA PESQUISA

A presente pesquisa foi desenvolvida com o propósito de compreender a seguinte questão: quais são as implicações do processo de implementação da reforma do EM nas escolas-piloto da REERS e qual o lugar da EFI nesse contexto? Portanto, o fenômeno estudado está inserido no âmbito das políticas públicas educacionais. Com a presente pesquisa, busquei compreender uma política educacional enquanto processo produzido e que interage com políticas que estão em circulação em outros campos, que podem inibir, contradizer ou influenciar as possibilidades de fixação umas das outras (BALL, 2011).

As discussões acerca da atual reforma do EM brasileiro tiveram início em 2016 a partir da publicação da MP nº 746/2016. Devido ao pouco tempo transcorrido e ao grande volume de outros textos da política que foram sendo divulgados, as análises disponíveis na literatura estão debruçadas sobre os textos das normativas jurídico-políticas e os interesses e influências envolvidos. Essas análises são de grande contribuição para a compreensão dessa política educacional em nível mais amplo, e, com o início do processo de implementação, precisam ser complementadas por investigações acerca dos desdobramentos que estão ocorrendo em nível local.

De acordo com a abordagem do ciclo de políticas, embasada nos trabalhos dos pesquisadores ingleses Stephen Ball e Richard Bowe, a natureza complexa e controversa da política educacional necessita que os processos macro e micro sejam articulados na análise de políticas educacionais, pois os contextos de influências, de produção de textos e da prática configuram um ciclo contínuo de etapas que não são lineares, mas estão inter-relacionadas, sem que haja uma dimensão temporal ou sequencial (MAINARDES, 2006). Sendo assim,

[...] o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (MAINARDES, 2006, p. 50).

Nesse sentido, as pesquisas acerca das políticas públicas educacionais têm demonstrado que “os textos de políticas não são simplesmente recebidos e

implementados, mas, ao contrário, dentro da arena da prática estão sujeitos à interpretação e recriação” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 433). Conforme Ball (2011), as políticas apresentam problemas para os seus sujeitos, que precisam ser resolvidos de modo criativo no contexto. Portanto,

[...] as políticas normalmente não dizem o que fazer; elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou em que metas particulares ou efeitos são estabelecidos. Uma resposta ainda precisa ser construída no contexto, contraposta ou balanceada por outras expectativas, o que envolve algum tipo de ação social criativa (BALL, 2011, p. 45).

Shiroma, Campos e Garcia (2005) afirmam que as políticas educacionais no Brasil têm se caracterizado pela falta de consulta popular anterior à elaboração da legislação. Políticos e burocratas estão cada vez mais distantes, desconectados e desejosos de excluir do debate os destinatários, que serão os principais afetados por essas políticas e terão de agir para encontrar soluções criativas diante dos problemas apresentados (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005). Nesse sentido:

As recomendações presentes nos documentos de política educacional amplamente divulgados por meios impressos e digitais não são prontamente assimiláveis ou aplicáveis. Sua implementação exige que sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade; tal processo implica, de certo modo, uma reescritura das prescrições, o que coloca para os estudiosos a tarefa de compreender a racionalidade que os informa e que, muitas vezes, parece contraditória, fomentando medidas que aparentam ir em direção contrária ao que propõem (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 431).

Diante disso, na presente pesquisa procurei compreender o contexto macro que envolve a reforma do EM, mas o foco principal das análises esteve voltado para o contexto da prática. Este, compreendido como o lugar onde a política está sujeita à interpretação e à recriação, e, portanto, onde produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original (MAINARDES, 2006).

Assim, a presente pesquisa foi sendo construída sobre fatos pouco consolidados e sobre informações a respeito das quais ainda há poucos registros. Até mesmo a legislação a respeito da atual reforma do EM foi sendo publicada gradativamente e sem que existisse um referencial legal e teórico, tanto em nível federal quanto estadual. Sendo assim, tratou-se de um processo de compreensão,

no qual a densidade das descrições dos acontecimentos nas escolas foi fundamental para o registro e para a análise das aprendizagens e das experiências no campo de pesquisa. Para que fosse possível, esse processo de compreensão e descrição teve como principais interlocutoras duas gestoras escolares e duas professoras de EFI que trabalham nas escolas-piloto pesquisadas.

Diante da complexidade do fenômeno estudado e do tempo que o curso de mestrado oferece para realizar uma pesquisa, optei por embasar as análises e as interpretações em autores e autoras contemporâneos que estão discutindo a atual reforma do EM brasileiro sob o ponto de vista das teorias críticas da sociedade. Isso, por entender que a histórica dualidade do EM no Brasil permanece e se acentua com a política em questão, pois flexibiliza o currículo com ofertas educacionais diferentes para destinação dos grupos sociais de acordo com suas origens socioeconômicas.

Durante todo o percurso da pesquisa, as análises e as interpretações dos conhecimentos construídos seguiram um processo de triangulação que envolveu os referenciais teóricos utilizados, a revisão de literatura, as informações produzidas no campo de pesquisa por meio dos procedimentos metodológicos realizados e as considerações pessoais da pesquisadora (MOLINA NETO, 2017). Assim, os capítulos de análise foram sendo construídos a partir da identificação de temas que emergiram a partir da triangulação dos conhecimentos. São eles:

CAPÍTULO 4: O Ensino Médio no Brasil em Constantes Reformas; no qual apresento um panorama histórico acerca do EM no Brasil e da presença da EFI nesse nível de ensino, e, analiso o contexto da atual reforma do EM.

CAPÍTULO 5: O Ensino Médio no Rio Grande do Sul; no qual apresento e analiso informações a respeito da REERS e das políticas educacionais anteriores à atual reforma do EM.

CAPÍTULO 6: A Reforma do Ensino Médio nas Escolas-Piloto Pesquisadas; no qual descrevo e analiso o processo de implementação das políticas do EM em Tempo Integral e do Novo EM nas escolas-piloto pesquisadas.

CAPÍTULO 7: A Construção do Currículo do Novo Ensino Médio nas Escolas-Piloto Pesquisadas; no qual descrevo e analiso o processo de construção do currículo da parte comum (BNCC) e dos itinerários formativos.

CAPÍTULO 8: Flexibilização Curricular do Ensino Médio, Educação Física e Trabalho Docente: Fracasso para as Escolas Públicas e Oportunidades para a Privatização da Educação; no qual sustento que a falta de recursos materiais e humanos nas escolas da REERS poderá ser utilizada para impulsionar as parcerias público-privadas para a oferta dos itinerários formativos; que a estrutura da BNCC favorece a elaboração de produtos e serviços para o mercado educacional; e analiso as implicações do processo de implementação das políticas da reforma do EM para a EFI e para o trabalho docente nas escolas-piloto pesquisadas.

Sendo assim, tendo apresentado brevemente os títulos e os conteúdos dos capítulos de análise e discussão desta dissertação, passo a seguir ao capítulo 04.

4 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL EM CONSTANTES REFORMAS

No presente capítulo apresento um panorama histórico acerca do EM no Brasil e da presença da EFI nesse nível de ensino, e, em seguida, analiso o contexto da atual reforma do EM brasileiro.

4.1 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL E A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Com o intuito de compreender a atual reforma do EM e a EFI nesse contexto, considero pertinente traçar um breve panorama histórico¹⁸ do EM no Brasil, identificando as articulações com a presença da EFI nesse nível de ensino.

A presença da EFI na escola está diretamente vinculada ao contexto histórico, político, social, econômico e cultural no qual suas atribuições são forjadas (CASTRO, 2017). De acordo com a conjuntura e com os interesses dominantes em cada período histórico, distintas concepções e argumentos legitimam as atribuições e a própria obrigatoriedade da EFI escolar (CASTRO, 2017).

A EB no Brasil, em especial o EM, tem sido construída sob fortes influências econômicas, políticas e sociais de nível nacional e global, e, historicamente, marcada por coronelismos, paternalismos e interesses privatistas, dentre outros (ALVES; CORSETTI, 2015). Conforme as concepções ideológicas dos grupos dominantes em cada período histórico, a escola, e por consequência o EM, passa por frequentes reformas que revelam estratégias políticas e econômicas para a formação das crianças e dos e das jovens que frequentam as escolas públicas.

Segundo Fonseca, Molina Neto e Silva (2018), o EM teve início no Brasil colônia, pautado no modelo socioeconômico agroexportador. Sob a responsabilidade dos padres jesuítas, com tradição humanística e literária, apresentava o caráter exclusivamente propedêutico, pois se destinava aos filhos e às filhas da elite daquela época. Para esses, a escola oferecia ensino do português, da doutrina cristã, de gramática, e viagens de estudos à Europa, além do ensino opcional do canto orfeônico e de música instrumental (FONSECA; MOLINA NETO;

¹⁸ Informações complementares podem ser acessadas no Apêndice A, onde apresento um quadro síntese, elaborado com base nos artigos citados no capítulo de revisão da literatura acadêmico-científica. Com este quadro, a intenção é proporcionar a observação de uma linha do tempo das normativas jurídico-políticas que foram sendo construídas com implicações para o Ensino Médio no Brasil a partir da década de 1930.

SILVA, 2018). Aos e às indígenas e demais trabalhadores e trabalhadoras, a escola oferecia a catequização e o aprendizado de ofícios e de tarefas agrícolas (FONSECA; MOLINA NETO; SILVA, 2018).

Nesse período, embora os exercícios físicos estivessem presentes nas escolas, não havia intencionalidade pedagógica como atividade curricular no Ensino Secundário (FONSECA; MOLINA NETO; SILVA, 2018). Essa prática estava vinculada ao trabalho manual e físico realizado pelos escravizados e escravizadas, em oposição ao trabalho intelectual almejado para os filhos e as filhas da classe dominante, que frequentavam o Ensino Secundário (FONSECA; MOLINA NETO; SILVA, 2018).

No Brasil Império, o Ensino Secundário manteve a característica propedêutica e restrita aos filhos e às filhas das elites, com o objetivo de preparação para exames de admissão no ES (FONSECA, 2016). O Estado continuou representando os interesses das grandes propriedades escravocratas, de modo que a economia, que continuava com base agroexportadora, era dominada pela aristocracia rural (ALVES; CORSETTI, 2015).

No entanto, com as reformas pombalinas¹⁹ na Universidade de Coimbra e a expulsão dos jesuítas de Portugal e de suas colônias, teve início um novo movimento educacional. Conforme Fonseca, Molina Neto e Silva (2018), a metodologia eclesiástica dos jesuítas foi substituída pelo pensamento pedagógico da escola pública e laica. Com influências das ideias iluministas, passou a ser introduzido o ensino das ciências, das línguas vivas e da literatura moderna (FONSECA; MOLINA NETO; SILVA, 2018).

Esse período coincide com os primeiros passos da história da EFI no Brasil, enquanto fruto da biologização e da naturalização presentes na construção da nova sociedade. Assim, a EFI foi utilizada pelos médicos e pelas médicas higienistas como instrumento de aprimoramento da saúde física e moral, atendendo aos ideais

¹⁹ Segundo Maciel e Shigunov Neto (2006), Marquês de Pombal ao assumir o cargo de ministro em Portugal no século XVII formulou e implementou reformas administrativas, visando tornar mais ágil e eficiente a máquina administrativa do Estado. Pretendia aumentar a arrecadação, dinamizar a economia nacional e incentivar o desenvolvimento das indústrias e das companhias de comércio. Nesse contexto, com a expulsão dos jesuítas, para que a Coroa portuguesa assumisse oficialmente a responsabilidade pela instrução pública, não pretendia apenas reformar o sistema e os métodos educacionais, mas colocá-los a serviço dos interesses políticos do Estado. As análises críticas a respeito das consequências das reformas pombalinas no Brasil apontam para a destruição de uma organização educacional já consolidada, ainda que contestável, sem que houvesse condições para consolidar uma nova proposta educacional que desse conta das necessidades sociais (MACIEL; SHIGUNOV NETO; 2006).

eugênicos de regeneração e purificação da raça (FONSECA; MOLINA NETO; SILVA, 2018). Nesse sentido, Rui Barbosa é conhecido como precursor da ideia da EFI como disciplina escolar responsável pela formação de hábitos higiênicos. Contudo, não há referências de que esteve presente no Ensino Secundário durante o Brasil Império (FONSECA; MOLINA NETO; SILVA, 2018).

Na República Velha ou Primeira República (1889-1930), o poder continuou vinculado ao latifúndio, mas houve um deslocamento do trabalho agrário para o trabalho fabril, acompanhando a nova fase econômica voltada para o desenvolvimento da indústria e da urbanização (FONSECA, 2016). Nesse período houve a elaboração da Constituição de 1891 e a proposição de cinco reformas educacionais: reforma Benjamim Constant (1890-1891); reforma Epiácio Pessoa (1901); reforma Rivadávia Corrêa (1911), reforma Carlos Maximiliano (1915) e reforma João Luiz Alves (1925). Segundo Alves e Corsetti (2015), essa quantidade de reformas evidencia as disputas ideológicas em relação à Educação, em torno da relação público-privado, da formação propedêutica ou para o trabalho e da luta de classe.

Diante disso, o EM tornou-se um importante meio utilizado para o direcionamento dos e das jovens da classe trabalhadora para manutenção da hegemonia da classe dominante (proprietários e proprietárias das terras e dos meios de produção agrícola e fabril) e, por consequência, das desigualdades sociais. Para a classe trabalhadora foram sendo criadas alternativas de formação profissional voltada ao mercado de trabalho assalariado, que estava em plena expansão devido às demandas do processo de industrialização. Com isso, ao povo era oferecida a formação técnica, o “saber fazer”, tendo como base a visão utilitarista do conhecimento traduzido em mão de obra de baixo custo a ser explorada pelos detentores e pelas detentoras dos meios de produção (ALVES; CORSETTI, 2015).

Em contrapartida, para as elites econômicas a trajetória escolar (iniciada pelo Ensino Primário, seguido do Secundário propedêutico e do Superior) oferecia uma formação acadêmica, integral e intelectualizada, própria para pensar a direção da sociedade (ALVES; CORSETTI, 2015). Foi nesse contexto que, em 1909, a formação profissional passou a ser de responsabilidade do Estado, a partir da criação das escolas de artes e ofícios, precursoras das escolas técnicas federais e estaduais (ALVES; CORSETTI, 2015).

Já nas décadas de 1930 e 1940, com a ascensão de Getúlio Vargas, foram promulgadas as constituições de 1934 e de 1937, assim como foram elaboradas as reformas Francisco Campos (início da década de 1930) e Gustavo Capanema (Leis Orgânicas do Ensino de 1942-1946) (ALVES; CORSETTI, 2015).

A Constituição de 1934 declarou a educação pública um direito de todos e a Constituição Federal de 1937 traçou diretrizes para a formação intelectual, moral e física da infância e da juventude, visando prepará-la para a vida em sociedade, o mundo do trabalho e a defesa da nação (CASTRO, 2017). O governo Getúlio Vargas tinha como objetivos fortalecer o nacionalismo e a indústria de base, e, para atingi-los, almejava a construção de um sistema público educacional voltado para esse ideal (CASTRO, 2017).

Com a reforma Francisco Campos a estrutura do Ensino Secundário foi dividida em dois cursos seriados: o fundamental, com duração de cinco anos, e o curso complementar, com duração de dois anos (obrigatório para os candidatos e as candidatas à matrícula em determinados Institutos de ES) (RAMOS; HEINSFELD, 2017). Essa reforma propôs romper com o caráter exclusivamente propedêutico do Ensino Secundário voltado à formação para o ES, através da implementação do ensino comercial técnico-profissionalizante, que não permitia acesso ao ES (RAMOS; HEINSFELD, 2017). Assim, o ensino propedêutico permaneceu restrito à elite, que podia se dedicar apenas aos estudos, enquanto o ensino técnico-profissionalizante foi destinado às massas, para formação de mão de obra qualificada para o mercado.

Na década de 1940, através das Leis Orgânicas do Ensino (reforma Capanema), o sistema nacional de educação passou por reformas que abrangeram o Ensino Industrial, o Ensino Comercial, o Ensino Normal, o Ensino Agrícola, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Ensino Primário e o Ensino Secundário (RAMOS; HEINSFELD, 2017).

Quanto ao Ensino Secundário, o Decreto-lei nº 4.244/1942 estabeleceu sua organização em dois ciclos, o ginásial (com 04 anos) e o colegial (com 03 anos) (RAMOS; HEINSFELD, 2017). No colegial havia a opção entre os cursos clássico e científico. O curso clássico consistia em formação intelectual, com ênfase em conhecimentos de filosofia e de letras antigas. O curso científico enfatizava os estudos de ciências. Tanto o curso clássico quanto o científico davam acesso ao ES,

enquanto o ensino técnico-profissionalizante não possibilitava esse acesso (RAMOS; HEINSFELD, 2017).

Na Era Vargas, a EFI foi instituída como uma prática escolar obrigatória em âmbito federal, em todas as escolas primárias, secundárias e normais tornando-se um importante canal de propagação das ideologias da época. Assim, foi estratégica na difusão e na organização de práticas que incentivavam e tinham como modelo a educação eugênica e higienista, pautada em ideologias que visavam à pureza racial e à saúde para o bom desempenho no trabalho (CASTRO, 2017).

Nesse período histórico ocorreu a diversificação da produção e o crescimento do mercado interno, acelerado pelo crescimento da urbanização, da burguesia industrial, e da classe média urbana. As relações de trabalho e a educação precisavam se ajustar à modernização exigida para o desenvolvimento industrial (ALVES; CORSETTI, 2015).

No entanto, as reformas educacionais não deram conta de atender toda a demanda da industrialização, ao que o Estado respondeu com a criação do SENAI e do SENAC, com financiamento público, mas considerados mais eficientes e menos dispendiosos do que o sistema público para formar mão de obra para o mercado. Esse sistema de formação técnica e profissional paralelo configurou-se como uma opção mais atrativa para os e as jovens das classes populares e não permitia prestar exames para acesso ao ES (ALVES; CORSETTI, 2015).

Após o fim da Era Vargas, foi elaborada a primeira LDB, a Lei nº 4024/1961, na qual se constata a influência e a abertura aos setores ligados à iniciativa privada na educação, sendo permitida a oferta do ensino em instituições privadas em todos os níveis (ALVES; CORSETTI, 2015). A prática da EFI nos ensinos Primário e Secundário tornou-se obrigatória até a idade de 18 anos, com seus principais objetivos voltados à iniciação esportiva (CASTRO, 2017).

Na LDB de 1961, o Ensino Secundário manteve os ciclos ginásial e colegial, com 04 e 03 anos respectivamente, mas passou a abranger o Ensino Técnico-Profissionalizante (agrícola, industrial, comercial e normal). Com isso, o Ensino Técnico-profissional foi integrado ao sistema regular de ensino, o que estabeleceu a equivalência entre cursos profissionalizantes e propedêuticos (RAMOS; HEINSFELD, 2017).

Embora tenha sido construída uma equivalência, e houvesse a possibilidade de acesso ao ES tanto aos e às jovens oriundos e oriundas da formação

propedêutica quanto aos dos cursos profissionalizantes, o Ensino Secundário continuou elitizado e acessado prioritariamente pelos extratos sociais privilegiados, que pretendiam continuar os estudos nas Universidades (FONSECA, 2016).

Em seguida, com o golpe militar de 1964, foi proposta uma nova Constituição em 1967, na qual estavam expressos os mesmos interesses políticos presentes em propostas anteriores, dentro de um regime político discricionário e de exceção. O sistema educacional voltou-se intensamente para o desenvolvimento econômico do país, uma vez que o desenvolvimento, a industrialização e a modernização tecnológica eram considerados sinônimos de progresso (RAMOS; HEINSFELD, 2017).

Dentre as reformas educacionais desse período, esteve a reforma do Ensino do 1º e 2º Graus dada pela LDB de 1971 (lei nº 5692/1971) que instituiu a profissionalização compulsória vinculada ao 2º Grau (ALVES; CORSETTI, 2015). O 1º Grau passou a corresponder ao Ensino Primário e ao Ensino Ginásial, e o 2º Grau ao Ensino Colegial. Com esta segunda LDB, passou a ser obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, EFI, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos escolares (CASTRO, 2017).

A Educação Física escolar passou a ter a responsabilidade de desenvolver e aprimorar as forças físicas, os valores morais e cívicos, as habilidades psíquicas e sociais (CASTRO, 2017). Além do desenvolvimento dessas potencialidades, no 2º Grau deveria possibilitar uma perfeita sociabilidade, a conservação da saúde, o fortalecimento da vontade e o estímulo à liderança (CASTRO, 2017).

Em 1982, a LDB de 1971 foi alterada, de modo que foi eliminada a obrigatoriedade da oferta de habilitações profissionais pelas escolas (ALVES; CORSETTI, 2015). Dentre os fatores que resultaram no fracasso da reforma do 1º e 2º Graus, estiveram a imposição autoritária, a falta de estrutura física e de professores e de professoras preparados e preparadas para trabalhar com a profissionalização, e a falta de recursos financeiros e materiais para que a proposta se efetivasse (ALVES; CORSETTI, 2015; RAMOS; HEINSFELD, 2017).

Alves e Corsetti (2015) destacam que a partir de meados da década de 1980, com o processo de abertura política, emergiram expectativas de mudanças traduzidas em leis, que vinham sendo forjadas desde as lutas dos movimentos sociais ao final da década de 1970. Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 apresenta princípios que incluem a igualdade de condições de acesso e de

permanência na escola, a educação como direito público subjetivo, a gestão democrática do ensino público, o dever do Estado em prover creche e pré-escola às crianças de 0 a 06 anos, a oferta do ensino noturno regular, o ensino fundamental (EF) obrigatório e gratuito (inclusive para quem não teve acesso em idade própria), o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiências (ALVES; CORSETTI, 2015). Segundo Fonseca (2016), a Constituição Federal de 1988 inaugura uma nova perspectiva quanto à abrangência e o caráter do EM, ao afirmar como dever do Estado a progressiva extensão da sua obrigatoriedade e gratuidade, o que demonstra a intenção de democratizar o acesso a toda a população brasileira.

A LDB de 1996 consolida tal intenção ao definir o EM como etapa final da EB, tornando-o, assim, um direito de todos os cidadãos e cidadãs brasileiras. Segundo Ramos e Heinsfeld (2017), com isso o EM deixa de ser uma mera etapa intermediária entre outros objetivos (ES ou mercado de trabalho) e passa a ter objetivos formativos próprios. Conforme pode ser observado no excerto abaixo:

O EM, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no EF, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 2017, Art. 35).

Nesse período, o EM público brasileiro passou por uma expansão significativa. Na década de 1970, havia pouco mais de 1 milhão de matrículas no EM (CASTRO, 2017), o que aumentou para mais de 3,5 milhões em 1991, e para 9 milhões em 2004 (SILVA, 2018). No entanto, Moll e Garcia (2020) compreendem que o expressivo crescimento das matrículas no EM decorreu muito mais da universalização e da melhoria do fluxo escolar do EF e das exigências do mercado de trabalho do que das políticas específicas para o EM.

Na LDB de 1996, a EFI tornou-se componente curricular da EB, e, portanto, deve ser integrada à proposta pedagógica da escola. Em seguida, através da lei nº 10.328/2001, teve sua obrigatoriedade decretada. De acordo com o entendimento de Fonseca, Molina Neto e Silva (2018), com esse delineamento legislativo proposto, a

EFI passa a ter um novo *status* pedagógico, no qual sua legitimidade configura o grande desafio a ser enfrentado.

Após o período de abertura democrática, fortemente impulsionado na década de 1980, a década seguinte acentuou as influências externas, provenientes das políticas neoliberais. Na gestão liderada por Fernando Henrique Cardoso no governo federal, a educação brasileira passou a ser submetida aos interesses econômicos de organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização Mundial da Saúde (OMS) (MONTEIRO, 2015). Segundo Monteiro (2015), o discurso produzido a partir dessas influências visa culpabilizar o Estado pelas condições de crise do capital, atribuída à falta de eficiência e eficácia das políticas públicas. Com isso, se justifica a necessidade de reformulações que tomem como modelo de gestão e de qualidade o setor privado, assumindo como parâmetro a lógica do mercado capitalista (MONTEIRO, 2015).

Nesse contexto, embora a LDB de 1996 tivesse enunciado a necessidade de articulação entre a formação do EM e a formação para o trabalho, o Decreto nº 2.208 de 1997 proibiu a junção da oferta (FERREIRA, 2017). Com isso, o EM assumiu o caráter propedêutico e forçou os e as estudantes das classes populares a permanecerem em escolas estruturalmente precárias, tanto física quanto pedagogicamente (FERREIRA, 2017). Em consequência dessa separação da oferta do EM e da formação profissional, a partir de 2017 houve uma significativa expansão do ensino profissional privado no país, pois não havia vagas públicas suficientes para suprir a demanda.

Em 1998 foram estabelecidas as DCNEM (Resolução 03/1998 do CNE), vinculando o EM às demandas do mercado de trabalho e do setor produtivo, propondo um currículo com base em competências e habilidades (SILVA, 2018). Em 1999, foram estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para a Educação Profissional (DCNEP) (SILVA, 2018).

Ainda em 1999, foram publicados os PCNs para o EM (PCNEM), propondo a organização do currículo por áreas de conhecimento e definindo competências e habilidades para cada área e suas respectivas disciplinas. Nesse documento, a EFI foi inserida como componente curricular da Área das Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes e EFI), visando estabelecer a

inserção e a integração dos elementos da Cultura Corporal de Movimento em uma perspectiva interdisciplinar (FONSECA; MOLINA NETO; SILVA, 2018). Segundo Castro (2017), as atribuições da EFI nos PCNs objetivavam introduzir de maneira crítica os conhecimentos ligados aos jogos, aos esportes, às lutas, às danças e às ginásticas, dentre outras práticas consideradas patrimônio cultural da humanidade e que constituem a cultura corporal de movimento.

No início do século XXI, o cenário político no Brasil passou a ser orientado para a construção dos direitos sociais básicos para a população mais pobre do país (FERREIRA, 2017). A partir de 2003, com a mudança para a gestão federal liderada por Luiz Inácio Lula da Silva, voltou a ser discutida a necessidade de oferta do EM junto com a Educação Profissional. Sendo assim, por meio do Decreto nº 5.154/2004, foi revogado o Decreto 2.208/1997, trazendo como mudança central a oferta de forma articulada entre formação geral e profissional no currículo do ensino técnico (FERREIRA, 2017). Este decreto passou a organizar a educação profissional no país, sendo posteriormente transformado na Lei nº 11.741/2008.

Assim, a Lei nº 11.741/2008 estabeleceu que a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderia ser desenvolvida nos próprios estabelecimentos de EM ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. Além disso, a oferta de EPT poderia ser articulada com o EM ou subsequente (para os e as estudantes que já tivessem concluído o EM) (FERREIRA, 2017).

Nesse período histórico, Ferreira (2017) destaca três iniciativas promovidas no âmbito nacional para a área da educação profissional e tecnológica: o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja); e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano e Projovem Campo).

Do mesmo modo, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) destacam a implementação do Programa EM Integrado, que teve por princípio pedagógico o ensino politécnico, ou seja, buscava garantir o EM enquanto formação básica, necessária a todos e a todas os e as jovens, a todos e a todas os adultos e adultas, e, combinada com uma formação técnica. Nesse sentido, esses autores argumentam que a base filosófica e política dos programas desenvolvidos nesse

período visavam à formação integral do ser humano e a superação da dualidade de classes (FRIGOTTO et al., 2005).

Além disso, foi criado o Programa EM Inovador, com o objetivo de apoiar e fortalecer os sistemas estaduais de ensino para o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de EM não profissionalizantes (FERREIRA, 2017). Esse programa pretendeu superar a histórica dualidade do EM, compreendendo o trabalho como princípio educativo que deve mediar o processo pedagógico e superar os limites do imediato e do utilitarismo do mercado (FERREIRA, 2017).

Todas essas iniciativas exigiram da gestão pública a promoção das condições objetivas para implementação e a articulação dos sistemas estaduais de educação, pois os estados são os responsáveis pela oferta do EM no Brasil. Nesse sentido, em 2007, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da EB e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do EF (FUNDEF), criado em 1998 para favorecer apenas o EF (conforme indicado pelos organismos internacionais) (ALVES; CORSETTI, 2015). Assim, os recursos do FUNDEB passaram a financiar toda a EB.

Em 2009, importantes normativas jurídico-políticas foram elaboradas no sentido de garantir o direito ao EM enquanto EB. A partir da Lei nº 12.061/2009, o Estado brasileiro deve assegurar a universalização do EM gratuito, e, da EC nº 59/2009, deve assegurar a EB obrigatória e gratuita dos 04 aos 17 anos de idade, e a oferta gratuita para todos e todas que não tiveram acesso na idade própria. Anteriormente, o Estado tinha apenas o dever de assegurar uma “progressiva extensão” da obrigatoriedade e da gratuidade do EM (FERREIRA, 2017).

Em seguida, na gestão liderada pela presidenta Dilma Rousseff, foram definidas as DCNEM/2012 (Resolução nº 02/2012 do CNE). A proposta apresentada “reconhecia a relação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixo integrador dos conhecimentos na perspectiva do trabalho como princípio educativo” (FERREIRA, 2017, p. 301). Moll e Garcia (2020) consideram que os avanços conquistados nesse período foram parciais, diante das disputas impostas pelo setor empresarial representado, principalmente, pelo Instituto Unibanco, pelas Fundações Airton Senna e Roberto Marinho e pelo Todos pela Educação. Além do próprio Congresso Nacional, que propôs o Projeto de Lei 6.840/2013 para o EM, confrontando as definições das DCNEM/2012 (MOLL; GARCIA, 2020).

Sendo assim, com o propósito de que as DCNEM/2012 chegassem ao chão da escola, em 2013 foi elaborado o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do EM Integral. As discussões em torno desse documento contaram com a participação do MEC, de professores e de professoras, de pesquisadores e de pesquisadoras das Universidades, e de professores coordenadores e de professoras coordenadoras do EM nos sistemas estaduais de ensino (MOLL; GARCIA, 2020). Os eixos estruturantes e as ações propostas nesse pacto incluíam: acesso; currículo; formação de professores e de professoras, de gestores e de gestoras, e de profissionais da educação não docentes; material didático e tecnologias; iniciação científica júnior; programa de línguas estrangeiras; e avaliação.

Em seguida, o Plano Nacional da Educação (PNE) (2014-2024), resultante de conferências nacionais, estaduais e municipais de educação, estabeleceu importantes metas, todas com forte impacto no financiamento da educação. Dentre as quais, estão envolvidas a expansão e a melhoria da qualidade do EM e da educação profissional (MOLL; GARCIA, 2020). Por exemplo, na meta 20 foi estabelecida a ampliação dos gastos públicos em educação de 5,5% para 10% do PIB, e, na meta 03 a universalização do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos de idade e a elevação da taxa líquida de matrículas no EM para 85% (BRASIL, 2014).

Segundo Moll e Garcia (2020), a meta 03 do PNE (2014-2024) buscou recolocar sentido na universalização do EM, visto que a EC 59/2009 trata da idade para estar na escola (04 a 17 anos), mas não necessariamente no EM. Essas autoras apresentam, ainda, que em 2020 a taxa líquida de matrículas no EM encontra-se em torno de 60% (MOLL; GARCIA, 2020), faltando apenas 04 anos para o prazo estabelecido pelo PNE.

Tendo em vista as constantes reformas educacionais envolvendo o EM no Brasil, podemos observar que estão em jogo diversos projetos de nação, que, por imposição, buscam direcionar as juventudes ao cumprimento dos interesses dominantes em cada período histórico. De acordo com Moll (2015), embora a arena seja complexa e com matizações, é possível identificar duas posições antagônicas que marcam essas disputas:

De um lado os que veem os jovens pobres como reles força de trabalho, carvão – como diria Darcy Ribeiro – para queimar na produção das mercadorias, reproduzindo o destino de seus pais e, para tanto, pouco

importa para eles acesso e qualidade educacional, e de outro, aqueles que entendem que há de haver uma régua com padrões mínimos de dignidade, abaixo da qual ninguém deva viver, e que todos os jovens de nossa sociedade são portadores do direito à beleza da vida, à decência da moradia, ao acesso à educação, à cultura, ao esporte, às tecnologias e ao trabalho que educa e confere qualidade de vida para quem o faz, entre outras coisas (MOLL, 2015, p. 08).

Assim, defendendo o segundo posicionamento a respeito da educação das juventudes identificado por Moll (2015) no excerto supracitado, passo à análise do contexto em que ocorre a atual reforma do EM. Para isso, em síntese, retomo discussões apresentadas no capítulo de revisão da produção acadêmico-científica, e busco embasamento em autores e autoras que há décadas têm se dedicado ao estudo das políticas públicas para EM no Brasil, alicerçados em referenciais críticos.

4.2 CONTEXTO DA ATUAL REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Conforme visto no panorama histórico das políticas públicas para o EM no Brasil, estas não resistem às alternâncias dos governos, o que inviabiliza um projeto nacional de educação. A cada governo federal que assume as rédeas do país, a Constituição Federal e a LDB são alteradas, e, novas DCNEM são elaboradas para dar conta do projeto educacional dos grupos que estão no poder. Para agravar essa situação, a maneira imposta e autoritária pela qual as políticas são apresentadas à sociedade é incompatível com um projeto coletivo e consensual que, segundo Grabowski (2019), poderia garantir o envolvimento e o compromisso dos diversos agentes educacionais com as mudanças planejadas.

Ainda, acerca do histórico do EM no Brasil, Alves e Corsetti (2015) e Moll e Garcia (2020) discutem que, tradicionalmente, os mecanismos políticos utilizados para viabilização do EM foram tratados pelos governantes de maneira secundária, pois foram priorizadas as políticas voltadas ao EF. No entanto, podemos perceber que essa tradição foi rompida em 2016, quando a reforma educacional proposta para o EM foi a primeira medida tomada pelo governo Michel Temer, imediatamente após o golpe de Estado. Visto que a legislação construída nas últimas décadas tem levado para dentro das escolas jovens das classes populares, que antes passavam longe dela (SILVA, 2018), o EM precisou ser ajustado ao que se pretende para esse novo público.

Fonseca et al. (2019, p.71) alertam que os acontecimentos presentes envolvendo o EM não são meras coincidências, mas fazem parte e são “produto do modelo político, econômico e social que determina as formas como devem ser organizados os currículos, confirmando que a construção curricular não é, de forma alguma neutra”. Diante disso, identifica-se que as pretensões com a urgência da reforma estão ligadas aos interesses vinculados à necessidade de crescimento econômico, de modo que a educação é compreendida como investimento em capital humano que potencializa a produtividade (MOTTA; FRIGOTTO, 2017). Para isso, dentre outras medidas, é necessário o apagamento das políticas educacionais e sociais priorizadas a partir de 2003. Conforme Fonseca et al. (2019), a reforma do EM no Brasil ocorre em uma conjuntura globalizada, neoconservadora e neoliberal, cujas forças agem a serviço da manutenção de antigos privilégios, que garantem e aprofundam as desigualdades sociais nos países em desenvolvimento.

A atual reforma do EM veio a público com o golpe de Estado ocorrido em 2016, inaugurando na história da escolarização brasileira o fato de uma reforma educacional ser instituída por meio de MP. De acordo com Frigotto (2019), o processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff decorreu da articulação de forças que buscavam a “retomada do poder do bloco de forças econômicas e políticas, predominantemente de direita, que governou o país na década de 1990 e que adotou a cartilha das reformas neoliberais em todas as esferas da sociedade” (FRIGOTTO, 2019, p. 22).

Assim, começando pela a EC nº 95/2016, que liquida a esfera pública e com ela os direitos humanos universais, e avançando com a reforma trabalhista, da educação, da previdência e administrativa, são reeditados projetos desengavetados pelos tecnocratas do governo Fernando Henrique Cardoso, que não haviam conseguido aprovar na década de 1990 (FRIGOTTO, 2019). No entanto, o fracasso na tentativa de retorno ao poder somado ao ódio produzido contra o Partido dos Trabalhadores (PT) por meio de notícias falsas, abriu espaço para que a extrema-direita assumisse o poder nas eleições de 2018, e, dessa vez legitimada pelo voto de parte da população (FRIGOTTO, 2019).

Com isso, o ataque destruidor da esfera pública e suas consequências na educação, na ciência e na cultura se agravaram no governo de extrema-direita liderado por Jair Bolsonaro. A agenda de reformas foi radicalizada, a partir da

conjugação do que Frigotto (2019) descreve como três fundamentalismos: o econômico, o político e o religioso.

O Fundamentalismo econômico prega a privatização e a venda do que resta do país, e a tomada do fundo público privadamente. Nesse sentido, a proibição de novos investimentos no setor público por 20 anos (EC nº 95/2016) viabiliza que os campos da educação, da saúde e da cultura sejam dominados por grupos privados. Enquanto no campo das relações trabalhistas, o desmonte da justiça do trabalho torna os trabalhadores e as trabalhadoras reféns de uma escravidão consentida e legalizada (FRIGOTTO, 2019).

O Fundamentalismo político prega a ideia de eliminação da esquerda e do pensamento divergente, entendido como sendo de cultura marxista e gramsciana. Segundo Frigotto (2019), isso significa criminalizar a defesa da justiça, dos direitos sociais e subjetivos. Assim, o que se estabelece é a cultura do ódio, a pedagogia da ameaça e do medo, de modo que há indução à eliminação dos adversários e do diferente, conforme praticado pelos regimes fascistas (FRIGOTTO, 2019).

O fundamentalismo religioso, particularmente dos grupos neopentecostais, age alicerçado no moralismo e na teologia da prosperidade. Tais grupos religiosos escondem que são organizadores de “mercoigrejas”, que manipulam a fé simples das pessoas visando o enriquecimento próprio. Para isso, defendem a subordinação da esfera pública, da ciência e de valores universais aos valores do mundo privado de determinada denominação religiosa, contrariando a ideia de Estado laico (FRIGOTTO, 2019).

Conforme Frigotto (2019), as consequências da gestão pública pautada nesses três fundamentalismos não se apresentam apenas na eliminação de direitos, mas nas ameaças à vida, através de “proposições que expressam a mais aguda estupidez humana” (FRIGOTTO, 2019, p. 22). Temos observado a defesa da liberação das armas, da diminuição da idade penal, da militarização das escolas, da criminalização do pensamento crítico e dos movimentos sociais e populares. O Estado Social está sendo deliberadamente desestruturado para a restauração do Estado do capital e do mercado (GABROWSKI, 2019).

Diante disso, é possível perceber que as ações do Governo Temer na educação, na ciência, no trabalho, na saúde e na cultura, visam à interdição do futuro da maioria dos e das jovens brasileiros e brasileiras que frequentam as escolas públicas, pois pretendem negar-lhes o direito à EB. O Governo Bolsonaro,

além dessa interdição, ameaça eliminar muitos e muitas jovens que já foram penalizados e penalizadas pela vida (FRIGOTTO, 2019).

Grabowski (2019) considera a reforma do EM um equívoco sob o ponto de vista político, metodológico e pedagógico-epistemológico. Equívoco político por desconsiderar a participação da sociedade, equívoco metodológico por ser considerada inconstitucional até mesmo pelo Ministério Público Federal (MPF), e equívoco pedagógico-epistemológico por mutilar e fragmentar a formação humana, científica e técnica a que os e as jovens têm direito na EB (GRABOWSKI, 2019).

Nesse sentido, Grabowski (2019) entende que o processo de implementação da reforma do EM fracassará, apontando cinco motivos para isso. O primeiro motivo discutido pelo autor, é que a reforma não apresenta novidades, sendo apenas a materialização do compromisso do governo proponente com o mercado. Para isso, apoia-se na flexibilização de natureza neoliberal conservadora, que antecipa a formação profissional para o nível médio. Assim, obriga os e as jovens a partir de 14 anos de idade a fazerem escolhas profissionais precocemente, o mesmo que a ditadura militar tentou fazer na década de 1970.

O segundo motivo para o fracasso da reforma, apontado por Grabowski (2019), consiste em sua centralidade na mudança curricular sem oferecer condições para sua implementação. A situação de sucateamento das estruturas físicas necessárias para o desenvolvimento de aprendizagens nas escolas públicas brasileiras já é bastante conhecida, além da precarização do trabalho dos e das docentes, que são desvalorizados e desvalorizadas na carreira, desprestigiados e desprestigiadas socialmente, e, atualmente, nem mesmo os seus salários estão recebendo em dia (este é o caso da REERS) (GRABOWSKI, 2019).

O terceiro motivo apresentado para o fracasso consiste na previsão de uma BNCC que deveria ser implementada futuramente, já na gestão de outro governo federal (GRABOWSKI, 2019). Somado a isso, o fato de que o EM é de responsabilidade prioritária dos estados, que detêm a maioria das matrículas, e, possuem seus sistemas próprios de ensino, com autonomia administrativa e pedagógica, ainda que o poder e os recursos sejam centralizados na União (GRABOWSKI, 2019).

O empobrecimento do currículo já fragilizado foi apontado como o quarto motivo para o fracasso da reforma. Segundo Grabowski (2019), a centralidade de apenas três disciplinas (Matemática, Português e Inglês) revoltaria professores e

professoras, estudantes, famílias, sociedade, e até mesmo o mercado. Este último, por atualmente demandar trabalhadores e trabalhadoras capazes de projetar, executar e avaliar, e não mais trabalhadores e trabalhadoras superespecializados e superespecializadas (GRABOWSKI, 2019).

Por fim, o quinto motivo para o fracasso consiste na manipulação dos e das jovens com o que pode ser considerada uma “pseudoautonomia” na escolha dos itinerários formativos (GRABOWSKI, 2019). Isso, devido às ofertas fechadas que as redes estaduais de ensino serão capazes de fazer, diante da crise financeira dos estados e das necessidades do próprio mercado de trabalho.

De modo semelhante, as autoras e autores apresentados e apresentadas no capítulo de revisão da produção acadêmico-científica desta dissertação convergem nas ideias e são unânimes em afirmar prognósticos pessimistas quanto aos possíveis desdobramentos da reforma do EM para as escolas públicas e para a educação da juventude brasileira. Diante das proporções das alterações provocadas, suas publicações denunciam o desmonte que as políticas sociais e educacionais estão sofrendo no Brasil atualmente. Embora suas análises tenham sido aprofundadas em diferentes pontos da reforma, alguns temas centrais podem ser identificados: justificativas para a reforma; concepção e finalidades do EM; alterações na organização curricular; financiamento do “Novo EM”; e desvalorização da docência.

Os argumentos apresentados para justificar a necessidade de uma reforma do EM são discutidos por Corti (2019), Ferreira (2017), Ferreira e Ramos (2018), e Ferreti e Silva (2017). Corti (2019) afirma que o discurso hegemônico sobre a reforma do EM se constrói pautado na constatação de que esta etapa escolar está em crise. Segundo a autora, discursos provenientes de grupos diversificados, e até mesmo antagônicos, se articulam e compartilham a compreensão de que existe uma situação crítica e insatisfatória na oferta do EM no Brasil.

Nesse sentido, Arroyo (2014) entende que os e as jovens que chegam ao EM atualmente têm origens econômicas, raciais, étnicas e sociais diferentes daqueles e daquelas jovens que antigamente chegavam a essa etapa de ensino. Portanto, um dos fatores que parece contribuir com a ideia de crise de legitimidade refere-se ao fato de que o EM e sua dinâmica ainda utiliza como parâmetro os e as jovens que sempre o frequentaram. Com isso, se mantém uma relação de comparação,

classificação e inferiorização dos e das jovens que atualmente estão acessando ao EM público (ARROYO, 2014).

A partir do discurso de crise, as principais justificativas decorrem do baixo desempenho dos e das estudantes no IDEB (CORTI, 2019; FERREIRA; RAMOS, 2018; FERRETI; SILVA, 2017; MOTTA; FRIGOTTO, 2017), o que de acordo com a ênfase econômica atual, tem impactos para o desenvolvimento nacional (FERREIRA; RAMOS, 2018). Além disso, há o argumento da necessidade de atrair e manter os e as jovens no EM, que não tem se conectado aos seus projetos de vida, o que se atribui ao excesso de disciplinas curriculares (FERREIRA; RAMOS, 2018; FERRETI; SILVA, 2017). Por solução, está proposta a flexibilização do currículo (FERREIRA, 2017; FERRETI; SILVA, 2017) e a ampliação do tempo de permanência na escola (FERREIRA, 2017; FERREIRA; RAMOS, 2018), ou seja, o ensino em tempo integral.

A atual reforma do EM atende aos interesses da elite econômica brasileira, ligados aos organismos financeiros internacionais. Está explícito que a flexibilização curricular do EM tem a expectativa de que os e as jovens das classes populares escolham as disciplinas nas quais tenham menos dificuldades, a fim de melhorar o desempenho do Brasil nas avaliações em larga escala (IDEB e PISA) (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

Além disso, dentre esses autores e autoras, há compreensão de que o “Novo EM” não apresenta novidade alguma, pois configura-se em um retrocesso às políticas neoliberais de décadas passadas, a exemplo da LDB/1971, dos PCNs e das DCNEM da década de 1990 (BUNGENSTAB; LAZZAROTTI FILHO, 2017; FERREIRA, 2017; MOLINA NETO et al., 2017; MOTTA; FRIGOTTO, 2017; SILVA, 2018). Segundo Silva (2018), essas políticas educacionais estavam alicerçadas em uma concepção de formação humana voltada para a adequação à lógica do mercado e para a adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania. Assim, o objetivo dos grupos dominantes continua consistindo em investir no capital humano a fim de alcançar maior produtividade, e isso de acordo com a necessidade de mão de obra para o crescimento econômico (MOTTA; FRIGOTTO, 2017; SOUZA; RAMOS, 2017).

Com isso, a reforma do EM reproduz o histórico dualismo das políticas educacionais para o EM no Brasil, e reforça as desigualdades sociais entre os e as jovens de acordo com a origem de classe. Para os filhos e as filhas das elites, o EM

que possibilita a continuidade dos estudos no ES, para os filhos e as filhas da classe trabalhadora, o EM que acelera a formação para a inserção precipitada no mercado de trabalho (BUNGENSTAB; LAZZAROTTI FILHO, 2017; FERREIRA, 2017; KUENZER, 2017; LEÃO, 2018; MACIEL, 2019).

Outro aspecto a ser retomado refere-se à expansão do acesso ao EM a partir da LDB/1996, que, segundo Silva (2018), Souza e Ramos (2017), ocasionou a necessidade de conter a demanda pelo ES e de corrigir o fluxo das classes trabalhadoras para as ocupações disponíveis no mercado de trabalho, já que as políticas educacionais que estavam em curso possibilitaram esse nível de ensino a jovens que antes passavam longe (SILVA, 2018; SOUZA; RAMOS, 2017).

De acordo com Ferreira (2017), Molina Neto et al. (2017) e Silva, Pires e Pereira (2017), a urgência para realizar a reforma do EM decorre da pressa em apagar o legado das políticas sociais e educacionais dos governos anteriores ao governo liderado por Michel Temer. A concepção de Estado presente nas políticas neoliberais defende o mercado e o Estado mínimo, havendo o entendimento de que a interferência da política nas questões sociais gera ineficiência e improdutividade (SILVA; PIRES; PEREIRA, 2017). Nesse sentido, há pressa para o apagamento das políticas sociais e as políticas atuais se articulam para a destruição dos direitos e das subjetividades dos trabalhadores e das trabalhadoras (SILVA; PIRES; PEREIRA, 2017).

Seguindo essa mesma linha ideológica, a BNCC para o EM apresenta uma concepção de educação voltada para o desenvolvimento de competências que facilitem o ingresso no mercado de trabalho, formal ou informal, ou que proporcionem ocupações que venham a gerar renda. Desse modo, está alinhada aos processos de padronização da educação, atendendo aos interesses da agenda global de organismos internacionais ligados ao capital financeiro (FERRETI; SILVA, 2017). Aliado a isso, estão os interesses conservadores do Movimento Escola sem Partido, que defendem a despolitização das práticas educativas, e que, dentre outras medidas, pressiona pela retirada de temas como as questões de gênero do currículo escolar (MOLINA NETO et al., 2017; MOTTA; FRIGOTTO, 2017; SILVA; PIRES; PEREIRA, 2017).

Em análise à BNCC, Silva (2018) afirma que a noção de competências como referência para a formação humana permite pautar a organização dos currículos nas escolas em critérios como eficiência e produtividade, com a finalidade de

administração e de controle da formação, e com os sentidos dos saberes escolares restritos a uma dimensão utilitarista. Nessa concepção, o que importa é a aplicabilidade prática do que é aprendido na escola em situações da vida cotidiana, de maneira que a experiência formativa que oportuniza a reflexão e a crítica fica impedida (SILVA, 2018). A escola precisa se ajustar constantemente de modo mecânico e imediato às mudanças do mundo do trabalho, que requer inovações de caráter tecnológico e organizacional, o que Silva (2018) considera um grande desrespeito pela condição do professorado, cuja capacidade de exercitar a análise e a crítica vem sendo desvalorizada.

O que o “Novo EM” tem a oferecer para os e as jovens estudantes das escolas públicas é uma formação fragmentada (LEÃO, 2018). Por outro lado, as escolas privadas, que têm mais recursos estruturais e financeiros, além da possibilidade de aumentar as mensalidades, garantirão a permanência em tempo integral na escola e a oferta dos diversos itinerários formativos, ou seja, um currículo rico, que permita a aprovação nos vestibulares para ingresso no ES (HERNANDEZ, 2020). Desse modo, há um rompimento com a concepção de formação integral dos e das jovens que estudam em escolas públicas, e com os pressupostos para a formação comum que incluíram o EM como etapa final da EB, presentes na Constituição Federal, na LDB/1996, nas DCNEM/2012 e no PNE/2014-2024 (FERRETI; SILVA, 2017; FONSECA et al., 2019; GARIGLIO; ALMEIDA JUNIOR; OLIVEIRA, 2017; KUENZER, 2017; MACIEL, 2019; MOTTA; FRIGOTTO, 2017; SILVA; PIRES; PEREIRA, 2017; SOUZA; RAMOS, 2017).

Costa e Coutinho (2018) acrescentam que há um rompimento com a concepção de que a EPT tem o compromisso de formar o trabalhador e a trabalhadora em sua integralidade para que, ao vender sua força de trabalho para o capital, não o faça de forma submissa e alienada. Quanto ao EM noturno, aparentemente “esquecido” na reforma, a ampliação da carga horária inviabilizará a permanência no EM dos e das jovens que trabalham (CORTI, 2019; KUENZER, 2017; LEÃO, 2018; MACIEL, 2019). Além disso, a evasão poderá ser agravada diante da possibilidade de ampliação da carga horária em EAD, pois, conforme pesquisa realizada em 2015, 49% dos domicílios brasileiros não possui acesso à internet, e 50% não possui computador (GRABOWSKI, 2019). Evidências dessa exclusão têm sido observadas durante o ERE na REERS em 2020, pois a maioria dos e das estudantes não conseguiu acompanhar as aulas pelas plataformas *online*

disponibilizadas pelo governo estadual, principalmente, devido à falta de acesso à internet e a aparelhos eletrônicos adequados à demanda.

No que diz respeito à EFI, especificamente, as principais discussões estão em torno da obrigatoriedade suprimida na MP nº 746/2016 e do retorno na Lei nº 13.415/2017 como “estudos e práticas”, além da não obrigatoriedade nos três anos do EM (BASTOS; SANTOS JUNIOR; FERREIRA, 2017; BUNGENSTAB; LAZZAROTTI FILHO, 2017; CUNHA, 2017; FERRETI; SILVA, 2017; GARIGLIO; ALMEIDA JUNIOR; OLIVEIRA, 2017; MOLINA NETO et al., 2017; SOUZA; RAMOS, 2017).

Molina Neto et al. (2017) afirmam que a retirada da obrigatoriedade da EFI no EM compõe o ataque à formação integral dos cidadãos, ao desconsiderar a importância dos valores éticos, estéticos e morais das juventudes. Com isso, Fonseca et al. (2019) analisam que a permanência da EFI como componente curricular obrigatório na LDB/1996 não assegura seu atual estatuto epistemológico que vem sendo construído, vinculado à área das linguagens e com sua especificidade assumindo como objeto de estudo a Cultura Corporal de Movimento.

Além disso, na conjuntura atual, com a elevada carga horária destinada aos itinerários formativos (3000 horas) e a possibilidade de atuação de profissionais com “notório saber” no itinerário técnico-profissionalizante, poderá ser aberto espaço para os “Amigos da Escola”, os “Sábios de Notório Saber”, o “Edunegócio”, os convênios com clubes e escolinhas de iniciação esportiva (MOLINA NETO et al., 2017), para a atuação de ex-atletas, de militares, e de outras pessoas com vasta experiência em algum esporte de rendimento (BUNGENSTAB; LAZZAROTTI FILHO, 2017).

Souza e Ramos (2017), ao considerarem o processo histórico da EFI no EM, entendem que, embora tenham ocorrido importantes contraposições ideológicas, predominou a sua submissão ao sistema econômico capitalista. Com isso, o esporte esteve em destaque, ao priorizar princípios de rendimento, competição, seleção e individualismo, contribuindo para o desenvolvimento dos princípios do capital, seja através da concepção higienista, militarista, tecnicista ou desportivista (SOUZA; RAMOS, 2017).

Nesse sentido, Gariglio, Almeida Junior e Oliveira (2017) consideram que a EFI está ainda mais desafiada a produzir novos sentidos às suas práticas no EM, por meio do diálogo com as juventudes, com o mundo do trabalho (e não com o

mercado de trabalho), com o mundo do lazer e com a necessidade de construção de uma educação comprometida com os direitos humanos universais.

Portanto, o que está em jogo no cenário atual da educação pública brasileira, é a consolidação de uma EB que inclua EI, EF e EM, conforme previsto na LDB/1996, e, isso de acordo com os princípios da educação integral, presentes nas DCNEM/2012 e no PNE/2014-2024. O que está em jogo é a garantia de que todos os jovens e todas as jovens possam cursar e concluir o EM com possibilidades de construção de itinerários profissionais interessantes, com acesso ao universo cultural, que permite a elevação do espírito humano, às tecnologias que ampliam horizontes, e à construção de um pensamento que interpele o mundo para permanentemente conhecê-lo, colocando o saber a serviço da vida (MOLL, 2015).

5 O ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO SUL

A presente pesquisa objetiva compreender a seguinte questão: quais são as implicações do processo de implementação da reforma do EM nas escolas-piloto da REERS e qual o lugar da EFI nesse contexto? Para isso, foi desenvolvida através de um estudo de caso etnográfico, no qual o campo de pesquisa está localizado na REERS, e, isso, no recorte temporal de 2018 a 2020.

Sendo assim, neste capítulo apresento conhecimentos que auxiliam na compreensão da questão de pesquisa. Analiso informações acerca da REERS, e, das políticas públicas para o EM imediatamente anteriores à reforma, para, em seguida, passar às implicações da reforma do EM na REERS.

5.1 A REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL

De acordo com o Censo da EB, realizado em 2019 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o estado do RS atualmente possui 9.946 escolas (BRASIL, 2020). Dessas escolas, 2.466 estão na REERS, conforme pode ser verificado na Tabela 01.

Tabela 01 - Escolas de Educação Básica no RS em 2019, por dependência administrativa

ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA/ RS 2019		
DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	NÚMERO DE ESCOLAS	PERCENTUAL DO TOTAL DE 9.946 ESCOLAS
FEDERAL	49	0,5%
ESTADUAL	2.466	24,8%
MUNICIPAL	4.754	47,8%
PRIVADA	2.675	26,9%

Fonte: Elaborada pela autora com base no Censo da Educação Básica 2019 (BRASIL, 2020).

Dentre as 9.946 escolas de EB existentes no RS, 1.503 oferecem o EM, das quais 74% pertencem à REERS (BRASIL, 2020). Esse percentual corresponde ao número de 1.112 escolas (Tabela 02).

Tabela 02 - Escolas de Ensino Médio no RS em 2019, por dependência administrativa

ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO/ RS 2019		
DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	NÚMERO DE ESCOLAS	PERCENTUAL DO TOTAL DE 1.503 ESCOLAS
FEDERAL	46	3,1%
ESTADUAL	1.112	74%
MUNICIPAL	22	1,5%
PRIVADA	323	21,5%

Fonte: Elaborada pela autora com base no Censo da Educação Básica 2019 (BRASIL, 2020).

A partir dos dados supracitados, podemos perceber que a maioria das escolas, e, por consequência, das ofertas de vagas no EM no RS, estão nas escolas estaduais. Isso significa que as alterações decorrentes da reforma do EM na REERS atingirão a formação da grande maioria dos e das jovens gaúchos e gaúchas nos próximos anos. As proporções dessa política educacional para as juventudes do RS ficam ainda mais evidentes ao verificarmos os números referentes às matrículas.

Os dados apresentados a partir do Censo da EB (BRASIL, 2020), mostram que em 2019 o estado do RS registrou 2,3 milhões de matrículas distribuídas entre EI, EF, EM, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Profissional e Educação Especial. Dentre essas matrículas, 838.776 estão na REERS, o que corresponde a 36% das matrículas na EB no RS, conforme pode ser observado na Tabela 03.

Tabela 03 - Matrículas na Educação Básica no RS em 2019 por dependência administrativa

MATRÍCULAS EDUCAÇÃO BÁSICA/RS 2019		
DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	NÚMERO DE MATRÍCULAS	PERCENTUAL DO TOTAL DE 2,3 MILHÕES DE MATRÍCULAS
FEDERAL	27.977	1,3%
ESTADUAL	838.776	36,5%
MUNICIPAL	987.343	43%
PRIVADA	440.229	19,2%

Fonte: Elaborada pela autora com base no Censo da Educação Básica 2019 (BRASIL, 2020).

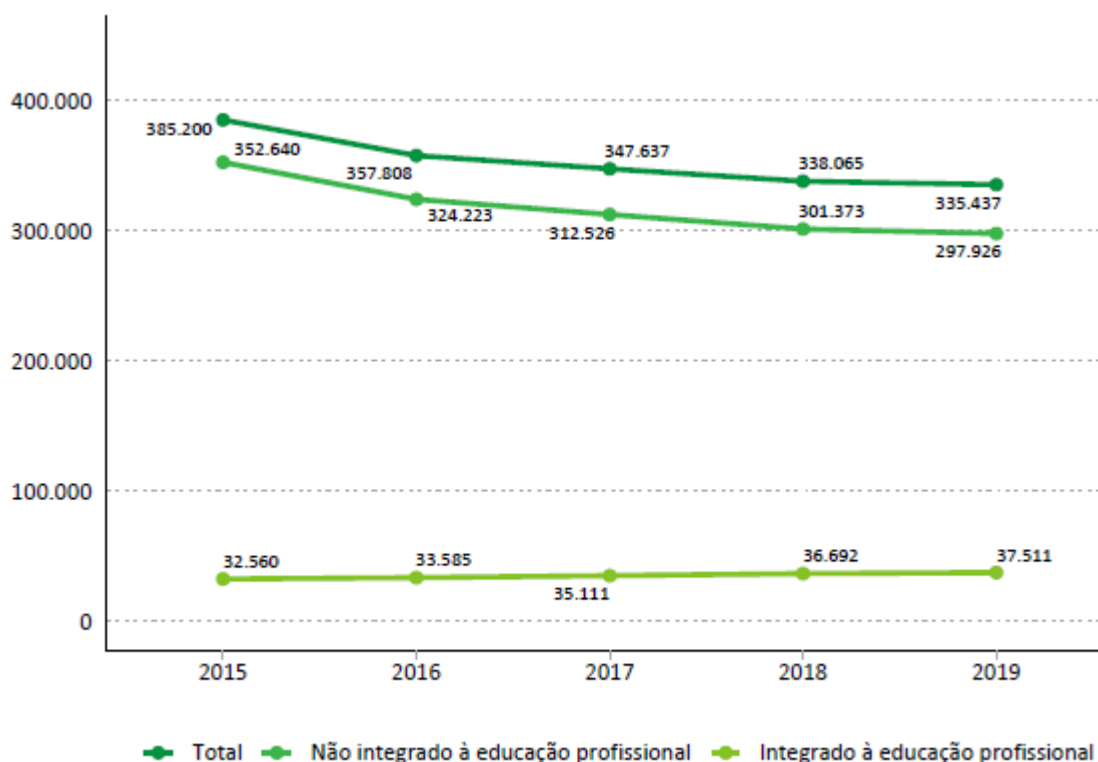
Quanto ao EM, estão registradas 335.437 matrículas no estado do RS em 2019, das quais a maior parte (82,2%) está na REERS. A Tabela 04 apresenta a distribuição das matrículas no EM no RS por dependência administrativa.

Tabela 04 - Matrículas no Ensino Médio no RS em 2019, por dependência administrativa

MATRÍCULAS ENSINO MÉDIO/RS 2019		
DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	NÚMERO DE MATRÍCULAS	PERCENTUAL DO TOTAL DE 335.437 MATRÍCULAS
FEDERAL	16.100	4,8%
ESTADUAL	275.729	82,2%
MUNICIPAL	3.689	1,1%
PRIVADA	40.252	12%

Fonte: Elaborada pela autora com base no Censo da Educação Básica 2019 (BRASIL, 2020).

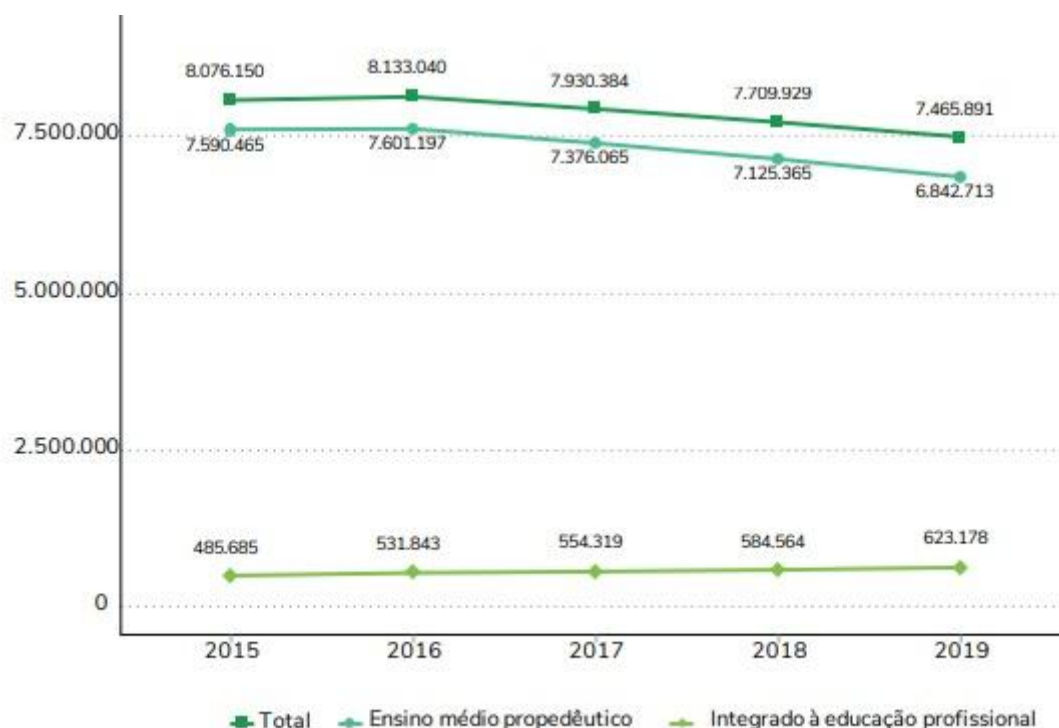
O Censo da EB (BRASIL, 2020) apresenta, ainda, que o número total de matrículas no EM no RS vem reduzindo, de modo que o percentual de matrículas no ano de 2019 é 12,9% menor do que em 2015. Além disso, conforme a Figura 01, o EM não integrado à EPT apresentou uma redução de 15,5% no número de matrículas, enquanto o EM integrado à EPT apresentou um aumento de 15,2% no período de 2015 a 2019.

Figura 01 - Número de Matrículas no Ensino Médio no RS de 2015 a 2019 total, não integrado e integrado à Educação Profissional Técnica

Fonte: Censo da Educação Básica 2019 (BRASIL, 2020)

As tendências dos números de matrículas no EM no RS, observadas na figura 02, acompanham o que vêm ocorrendo no Brasil, conforme apresentado na Figura a seguir.

Figura 02 - Número de Matrículas no Ensino Médio no Brasil de 2015 a 2019 total, não integrado/propedêutico e integrado à Educação Profissional Técnica



Fonte: Censo da Educação Básica 2019
(BRASIL, 2020)

A redução do número total de matrículas observada nos dados do Censo da EB de 2019 (BRASIL, 2019) tanto no Brasil quanto em nível local, no RS, contrariam a meta 03 do PNE/2014-2024, que consiste em “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no EM para 85% (oitenta e cinco por cento)” (BRASIL, 2014). Conforme visto anteriormente, Moll e Garcia (2020) apresentam que em 2020 a taxa líquida de matrículas no EM encontra-se em torno de 60% dos e das jovens de 15 a 17 anos.

Esses dados demonstram que segue a histórica seletividade e a descontinuidade dos estudos no EM no Brasil. Segundo Moll e Garcia (2020), as desigualdades estão relacionadas à distribuição do número de vagas, à qualidade

dos espaços e da formação, que fazem com que milhares de jovens que conseguem chegar ao EM desistam já ao final do 1º Ano, diante da reprovação.

Nas escolas-piloto da reforma do EM pesquisadas, essa tendência pode ser observada e vem se acentuando mediante a ampliação da carga horária anual de 800 para 1400 horas a partir de 2018. Nas palavras do vice-diretor do turno da tarde, a Escola Vida aderiu à proposta de se tornar uma escola-piloto por “questão de sobrevivência” (Diário de Campo, 28/05/2019), pois a evasão escolar estava alta e haveria o fechamento de turmas, sendo possível que a oferta do EM na escola fosse reduzida apenas a um turno. Com a adesão, a equipe diretiva buscou manter a escola funcionando em dois turnos. No entanto, a procura pelo EM de 1400 horas/ano aumentou inicialmente, mas logo em seguida diminuiu, segundo a professora Joana, devido à falta de estrutura oferecida.

O pessoal meio que curtiu e então entraram em 2018. Teve bastante gente, só que depois teve uma queda bem grande, porque algumas coisas não foram como eles esperavam. A escola prometeu algumas coisas e nem tudo foi cumprido. Em turno integral, para segurar adolescentes, tem que colocar atrativos pra que eles fiquem dentro da escola. E então, algumas turmas tinham matemática de manhã e de tarde, então tu imaginas ter cinco períodos de matemática num dia, eles saíam com a cabeça virada numa bomba explosiva. Então, muitos saíam: - Não, não quero mais ficar! - Prefiro trabalhar no outro turno do que ficar o dia inteiro na escola! Que às vezes não tem nada. Óbvio que eles cansavam, eles não tinham tempo de uma atividade de lazer diferenciada (Professora Joana, 14/12/2020).

Sendo assim, a Escola Vida atualmente possui 06 turmas de 1º Ano, 06 turmas de 2º Ano e 04 turmas de 3º Ano, todas com 20 a 25 estudantes no máximo. Antes da ampliação da carga horária, as turmas já estavam diminuídas, mas algumas chegavam a ter aproximadamente 30 estudantes.

Na Escola Esperança, antes da ampliação da carga horária havia 04 turmas de 1º Ano, 03 turmas de 2º Ano e 02 turmas de 3º Ano, com um limite de 35 estudantes por turma. Com a ampliação da carga horária, a escola passou a ter 04 turmas de 1º Ano, 02 turmas de 2º Ano e 01 turma de 3º Ano, todas com uma média de 25 estudantes. Conforme a diretora Celina:

As matrículas caíram, as nossas turmas sempre eram no mínimo de 32 a 35 alunos, tentávamos estabelecer o limite de 35 porque é o que a metragem das salas permite, e, ainda assim, tínhamos lista de espera. E agora sempre temos vagas sobrando, e tivemos que fechar turmas. Nós tínhamos 09 turmas de EM com tempo regular antes, e hoje estamos

trabalhando com 07 turmas, todas com vagas sobrando (Diretora Celina, Entrevista - 21/09/2020).

Assim, compreendo que a ampliação da carga horária, que vem sendo proposta como solução para tornar o EM mais atrativo aos e às jovens (FERREIRA, 2017; FERREIRA; RAMOS, 2018), não tem produzido os resultados esperados, ainda que esteja de acordo com a meta 06 do PNE/2014-2024 de “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos e das alunas da EB” (BRASIL, 2014). Isso, devido ao fato dessa ampliação não estar acontecendo acompanhada das estratégias previstas no PNE/2014-2024 (MACIEL, 2019), dentre as quais estão: ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos; fomento para articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários; e medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos e das alunas na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais (BRASIL, 2014). Nada disso tem sido efetivado nas escolas-piloto pesquisadas.

Outro aspecto que precisa ser considerado nos dados do Censo da EB de 2019 (BRASIL, 2020), é a diminuição do número de matrículas no EM não integrado à EPT e o aumento da procura pelo EM integrado à EPT. Esses dados corroboram com a justificativa apresentada para a introdução do Itinerário de Formação Técnica e Profissional no currículo proposto pela Lei nº 13.415/2017 (FERRETI; SILVA, 2017). Diante dos dados do Censo da EB, dos relatos das participantes da presente pesquisa, e do ocorrido com a criação do SENAI e do SENAC na década de 1940, quando esse sistema de formação técnica e profissional paralelo configurou-se como uma opção mais atrativa para os e as jovens das classes populares (ALVES; CORSETTI, 2015), as evidências apontam para uma grande adesão dos e das jovens ao Itinerário de Formação Técnica e Profissional.

Nesse sentido, acrescento que o Itinerário Técnico Profissional, possivelmente, será o percurso formativo principal dos e das jovens menos

favorecidos e favorecidas dentre os e as estudantes das escolas públicas estaduais. Em ambas as escolas pesquisadas são esses e essas jovens que têm permanecido a partir da ampliação da carga horária para 1.400 horas anuais. O relato da diretora Celina, da Escola Esperança, contribui para as evidências desse fato:

A partir de 2018, com a implantação do EM em tempo integral, alunos com renda mais baixa têm procurado a escola. Alunos que não têm condições de pagar cursos de idiomas em escolas privadas, ou de ir à academia. Antes, a nossa escola tinha uma clientela socioeconômica de classe média até classe média alta. Esses alunos faziam o EM conosco no horário regular e na parte da tarde faziam cursinho de inglês em escola particular de idiomas, alguns iam para a academia, outros procuravam cursos técnicos que quisessem fazer, outros faziam cursinho e já iam se testando para o vestibular e para o ENEM. Com a vinda do EM em tempo integral, a partir de 2018, a nossa clientela mudou bastante, para situação socioeconômica mais baixa, que antes estavam em escolas mais próximas das suas casas. Como agora eles têm a possibilidade do tempo integral, com 04 refeições, que eles podem passar mais tempo dentro da escola, os pais escolheram trazê-los para cá, em função disso. Como são alunos sem muita perspectiva do que fazer no turno inverso, e para evitar que ficassem ociosos em casa ou pela rua na vila²⁰, melhor estarem dentro da escola, com certeza (Diretora Celina, Entrevista -14/12/2020).

Do mesmo modo, tem ocorrido na Escola Vida, onde:

Ultimamente, de dois ou três anos pra cá mudou bastante o perfil dos alunos. Quando eu entrei lá na escola em 2013, ainda eram muito os alunos ali da volta que estudavam, do bairro Auxiliadora, alguns do Moinhos, outros do Higienópolis. Agora não, agora têm alunos que vêm do Belém Novo, tem gente que vem da Restinga. Mudou bastante, não existe mais um perfil, tipo: - Ah! Os alunos ali são mais elitizados. Antigamente o colégio Vida era considerado o particular dos colégios do estado, pelo perfil dos alunos. Mudou bastante agora [...] Pais que trabalham próximo da escola estão procurando. Muitos estão optando pelo tempo de ficar na escola pra não ficar em casa. Então a procura é por isso, pelo tempo que eles ficam dentro da escola, os pais querem que os filhos fiquem o dia inteiro na escola, e que fiquem lá esperando enquanto estão trabalhando. É bem assim (Professora Joana, Entrevista - 14/12/2020).

Conforme pode ser observado, as escolas em tempo integral têm sido uma opção a qual as famílias têm recorrido para dar conta da situação de vulnerabilidade social, para evitar que seus filhos e suas filhas fiquem expostos e expostas ao tráfico e à violência das ruas. Diante disso, compreendo que a organização curricular e o

²⁰ De modo geral, vila é a nomenclatura utilizada em Porto Alegre/RS para localidades das periferias, onde as condições de vida da população são de maior vulnerabilidade social. Assim, as vilas de Porto Alegre podem ser consideradas equivalentes ao que se conhece por favelas em outros estados brasileiros.

projeto de formação oferecido não têm sido o principal motivo para a procura por escolas de EM em tempo integral.

Portanto, com a flexibilização curricular a partir de diversos itinerários formativos, apresentada em conjunto com a ampliação da carga horária como solução no discurso da reforma do EM (FERREIRA, 2017; FERRETI; SILVA, 2017), a seletividade deste nível de ensino (MOLL; GARCIA, 2020) inaugura uma nova modalidade. Se antes chegavam e permaneciam apenas os e as “melhores” no EM, agora os e as jovens menos favorecidos e favorecidas estão sendo atraídos e atraídas, e mantidos e mantidas em escolas precarizadas, que não terão condições de oferecer além da formação restrita e desigual que está proposta.

5.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO SUL

Estamos diante de uma reforma educacional em nível nacional que determina reformulações nas redes estaduais e municipais, públicas e privadas de ensino no Brasil. Na REERS, o modelo que vem sendo implementado a partir da reforma específica do EM recebe a denominação de “Novo EM”²¹. Essa política, em nível estadual no RS, acompanha a tentativa de apagamento das políticas educacionais alinhadas ideologicamente ao governo federal do período de 2003 a 2016.

Nesse sentido, considero necessário contextualizar, ainda que brevemente, a Proposta Pedagógica para o EM Politécnico (RIO GRANDE DO SUL, 2011), alvo da tentativa de apagamento na REERS; e as políticas que estiveram e estão no bojo da atual reforma educacional, ou seja, a Reestruturação Curricular do EM (RIO GRANDE DO SUL, 2016) e o Referencial Curricular Gaúcho (RIO GRANDE DO SUL, 2018). Além disso, descrevo alguns desdobramentos do Novo EM (RIO GRANDE DO SUL, 2019) na REERS, que atingem não apenas as escolas-piloto da reforma do EM²².

A Proposta Pedagógica para o EM Politécnico (RIO GRANDE DO SUL, 2011) estava em vigência na REERS desde 2012, quando sua implementação foi iniciada

²¹ A nomenclatura “Novo Ensino Médio” é idêntica à utilizada pelo MEC para apresentar as mudanças propostas pela Reforma do Ensino Médio.

²² A compreensão dos desdobramentos que vêm ocorrendo na REERS para além das escolas-piloto pesquisadas teve a contribuição das aprendizagens realizadas no Estágio de Docência no Ensino Superior do Curso de Mestrado Acadêmico do PPPCMH. Realizei este estágio em 2020/1, supervisionado pela professora Denise Grosso da Fonseca, na disciplina de Estágio de Docência em EFI no EM, junto a duas escolas de EM da REERS, sendo uma delas a Escola Vida (participante da presente pesquisa) e outra escola que não faz parte dos projetos pilotos da reforma do EM.

no governo liderado por Tarso Genro (PT), com José Clovis de Azevedo à frente da SEDUCRS. Segundo Azevedo (2020b), essa reforma educacional do EM no RS ocorreu em um contexto histórico de avanços políticos e normativos na educação pública brasileira, que incluíram a criação e a regulamentação do FUNDEB, a Lei nº 11.741/2008 definindo a possibilidade de integração entre educação profissional e educação geral com vistas à superação da tradicional dualidade da educação brasileira, as DCNEM/2012 e as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Médio. Desse modo, a proposta do EM Politécnico na REERS estava alinhada às discussões acerca das reformulações presentes nas DCNEM/2012 (FONSECA, 2016; PONTES, 2016) e ao Programa EM Inovador do governo federal (LOPES, 2016). Para dar conta das mudanças necessárias, estava estruturada nos seguintes eixos: reestruturação física das escolas e modernização tecnológica; reestruturação curricular e formação continuada; qualificação do sistema e democratização da gestão; e valorização profissional (AZEVEDO, 2020b).

Essa proposta teve sua concepção embasada na dimensão politécnica, que deveria se constituir no aprofundamento da articulação das áreas de conhecimentos (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza) e suas tecnologias, com os eixos cultura, ciência, tecnologia e trabalho, na perspectiva de que a apropriação e a construção de conhecimento embasam e promovem a inserção social da cidadania (RIO GRANDE DO SUL, 2011). Assim, os pressupostos presentes nos referenciais teóricos da politecnia apontam na direção da educação integral, do trabalho como princípio educativo, da interdisciplinaridade, da não separação entre os binômios: teoria e prática; pensar e fazer; ciência e tecnologia (AZEVEDO, 2020b). De acordo com esse entendimento:

No EM, formar o educando para o mundo do trabalho significa possibilitar-lhe a elaboração do seu projeto de vida, garantir-lhe vivências e conhecimentos sobre o mundo do trabalho, capacitando-o a ação e interação com a ciência, a cultura, a tecnologia, a economia e a sociedade política. O domínio da ciência, da técnica, da cultura, a compreensão das relações que orientam o funcionamento do edifício social, a constituição dos poderes e da apropriação do produto do trabalho humano são as bases do enunciado de uma educação politécnica (AZEVEDO, 2020a, p. 97).

Nesse sentido, Lopes (2016) salienta quatro princípios presentes na proposta, que deveriam ser assumidos na organização política e curricular da REERS: (a) retomada dos conceitos teóricos da Educação Libertadora e Crítico-Emancipatória;

(b) resgate da indissociabilidade do EM e da EPT; (c) formação humana articulada ao conhecimento, à cultura do trabalho e à tecnologia; d) introdução dos Seminários Integrados garantindo a interdisciplinaridade e a articulação entre a cultura e a iniciação científica no EM (LOPES, 2016).

Conforme Azevedo (2020b), o EM Politécnico não estava voltado para o adestramento e o treinamento de habilidades específicas, como tradicionalmente é feito nas políticas educacionais conservadoras, mas para um projeto curricular onde ensino e pesquisa são articulados em unidade. Com esse modelo de ensino, o principal resultado pretendido era o desenvolvimento da cultura de investigação nas escolas e de práticas pedagógicas que não mais concebessem ensino sem pesquisa (AZEVEDO, 2020a). Nesse sentido:

O SI constitui-se como espaço e tempo destinado à articulação interdisciplinar e a socialização dos temas desenvolvidos pelos projetos de pesquisa, elaborados a partir das áreas do conhecimento. É o local, o momento onde educador e educando exercitam o aprendizado da pesquisa aprendem o método e a operacionalização da investigação, elaboram e comunicam os resultados para seus pares. É o novo espaço curricular onde pesquisa e ensino articulam as ações pedagógicas, colocando os conteúdos programáticos em diálogo com a vida, investigada em suas dimensões reais. O educando como protagonista e sujeito na construção do conhecimento pode, pelo exercício da investigação, começar a forjar gradativamente os contornos de um projeto de vida, respeitando o seu direito à formação geral, sem ser forçado a escolhas precoces: construindo sua autonomia intelectual; localizando-se como cidadão; e, no âmbito da formação básica (AZEVEDO, 2020b, p. 156).

O Currículo do EM Politécnico deveria ser desenvolvido em 03 anos, com o aumento de 2400 para 3000 horas totais, o que implicaria no acréscimo de 600 horas distribuídas entre os 03 anos. Essas 600 horas acrescentadas atendiam ao disposto na meta 06 do PNE/2014-2024, e, deveriam ser destinadas ao Seminário Integrado. Haveria possibilidades de estágios ou aproveitamento de situações de trabalho (formal ou informal), desde que seu conteúdo compusesse projetos desenvolvidos nos Seminários Integrados, tornando-os assim parte do currículo (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Quanto à organização curricular, deveria articular dois blocos distintos. Um dos blocos, denominado de formação geral ou núcleo comum, compreendia o trabalho interdisciplinar entre as Áreas de Conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; e Ciências da natureza e suas Tecnologias. O outro bloco, denominado

de parte diversificada, pretendia focar o mundo do trabalho e era composto por dez eixos temáticos transversais: Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos; Cultura e Artes; Cultura Digital; Prevenção e Promoção da Saúde; Comunicação e Uso de Mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; e Educação Econômica e Áreas da Produção (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

A articulação dos dois blocos supracitados ocorreria por meio de projetos construídos nos Seminários Integrados, com a interlocução entre as Áreas de Conhecimento e os eixos temáticos transversais, oportunizando apropriação e possibilidades do mundo do trabalho. Assim, os currículos, o planejamento e a avaliação deveriam ser elaborados por Área de Conhecimento e não mais pelas disciplinas isoladamente (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Na proposta do EM Politécnico, a sugestão apresentada para a distribuição da carga horária anual entre a formação geral e a parte diversificada pode ser observada na Tabela 05:

Tabela 05 - Ensino Médio Politécnico: carga horária para a formação geral e para a parte diversificada por Ano do EM.

Ano do EM	Formação geral	Parte diversificada
1º Ano	75%	25%
2º Ano	50%	50%
3º Ano	75%	25%

Fonte: Elaborada pela autora a partir de RIO GRANDE DO SUL (2011).

Conforme descrito no capítulo de aproximação à questão de pesquisa da presente dissertação, em 2016 tive a oportunidade de realizar o Estágio de Docência em EFI no EM, do Curso de Licenciatura em EFI da ESEFID/UFRGS, em uma escola da REERS que ainda estava desenvolvendo o EM Politécnico. As principais mudanças implementadas nessa escola foram o Seminário Integrado e as avaliações através de conceitos por Área de Conhecimento. Havia resistência e desinvestimento do corpo docente em relação às mudanças propostas, devido ao entendimento de que seria mais uma política que seria desmontada assim que assumisse um próximo governo estadual. Em 2017, quando permaneci observando as atividades nessa escola, por ocasião da pesquisa do meu TCC, o que os professores e professoras supunham de fato ocorreu. O EM Politécnico foi eliminado

da REERS, de modo que as escolas voltaram a organizar o currículo e as avaliações por componentes curriculares e através de notas.

De modo semelhante, nas escolas-piloto da reforma do EM que compõe o estudo de caso da presente pesquisa, durante o EM Politécnico, o Seminário Integrado foi a principal mudança realizada no que diz respeito ao currículo. Segundo os relatos das participantes desta pesquisa, identifiquei que as atividades realizadas eram bastante semelhantes às que observei na escola em que estagiei e realizei a pesquisa do TCC em 2016 e 2017. O Seminário Integrado foi compreendido como um novo componente curricular, no qual os e as estudantes desenvolviam projetos de pesquisa de acordo com seus interesses. A descrição da diretora Celina sintetiza a resistência dos e das docentes em relação à política, e de que modo os Seminários Integrados ocorriam nas escolas alcançando o envolvimento dos e das estudantes:

Na época do Politécnico também foi extremamente confuso, porque o governo quis implantar, foi uma política de governo, não de estado. O governo quis implantar, mas também não sabia a fórmula daquilo. Então, como é que nós desenvolvemos aqui na escola? Os alunos elegiam um tema gerador por turma e trabalhavam na pesquisa daquele tema. Depois, eles tinham que passar por uma banca avaliadora, eles organizavam uma apresentação e nós fazíamos uma semana dessas apresentações. A intenção era proporcionar essa questão da pesquisa, a questão da organização, meio que simulando mesmo uma banca depois, de uma graduação, de um mestrado, de um doutorado, de uma especialização lato sensu. Nós víamos que naqueles trabalhos em grupo mais simples eles já eram muito travados, então tentamos associar tudo isso no Politécnico. A parte da pesquisa, o escrever, o colocar a pesquisa no papel direitinho com autoria, baseado em referenciais teóricos, mas ter a sua produção própria também, eles sabiam utilizar recursos para uma apresentação, com PowerPoint, Prezi, e outros que eles quisessem utilizar, e também essa parte da oralidade, eles fazendo essa apresentação para uma banca de professores. Funcionou bem! Funcionava bem, a gurizada se envolvia, fazia bem isso assim (Diretora Celina, Entrevista - 21/09/2020).

Segundo Azevedo (2020a), as resistências à política do EM Politécnico nas escolas não se expressaram em argumentos conceituais, mas na impossibilidade de mudar as práticas pedagógicas enquanto não fossem superadas as dificuldades estruturais e materiais. Além disso, Azevedo (2020a) aponta a falta de discussão um argumento comum às críticas recebidas pela proposta. Quanto a isso, esse autor, que foi também gestor educacional nesse período, entende que toda a experiência de mudança inovadora está “condicionada pelos limites do processo histórico e

pelos ritmos da força inercial dos segmentos orientados pelo conservadorismo, na sociedade e na educação brasileira” (AZEVEDO, 2020a, p. 90).

De acordo com Lopes (2018), o governo que teve início em 2015 no RS, liderado por José Ivo Sartori (PMDB), retomou uma linha de atuação ideológica gerencialista pautada no discurso da eficiência e eficácia, dedicada prioritariamente a “reorganizar” as finanças do estado, por meio de redução de custos e de investimentos nas políticas sociais, e, portanto, nas políticas educacionais. Com isso, a proposta do EM Politécnico passou por progressivo desgaste junto às escolas da REERS. Embora essa gestão não tenha demonstrado protagonismo na proposição de políticas educacionais, algumas orientações flexibilizando tarefas de ordem pedagógica foram direcionadas às escolas por meio de circulares internas em 2017 (LOPES, 2018). Dentre elas:

A possibilidade das escolas reordenarem seus sistemas de avaliação (alterando de conceitos para nota, se esse fosse o desejo), o retorno da obrigatoriedade do ensino religioso em caráter obrigatório ao currículo, a perda dos espaços e da carga horária para o ensino de pesquisa - garantidos até então pela política antecessora com os Seminário Integrados - e a manutenção da ampliação da carga horária (1000h anuais) (LOPES, 2018, p. 177).

Azevedo (2020b) afirma que com o governo conservador liderado por José Ivo Sartori assumindo em 2015 houve uma desmobilização da Proposta Pedagógica do EM Politécnico que estava em curso e que necessitava ser consolidada como política de Estado. Assim, a política de formação continuada foi reduzida a atividades pontuais, o Seminário Integrado foi substituído pela criação da Área de Cultura Religiosa e a pesquisa foi desinstitucionalizada (AZEVEDO, 2020b). Com isso, índices que vinham melhorando desde 2012 voltaram a piorar, por exemplo, os índices do IDEB passaram a ser os mais baixos registrados desde 2005, e, os índices de reprovação e de abandono escolar retornaram aos percentuais da década de 1970, quando começaram a ser registrados (AZEVEDO, 2020b).

Além disso, segundo Azevedo (2020b), esse desmonte causado pela gestão gerencialista das políticas educacionais vem acompanhado da precarização das relações de trabalho. Desde 2015 os gestores e as gestoras da SEDUCRS ligados e ligadas à área da educação foram substituídos e substituídas por dirigentes ligados e ligadas ao setor empresarial. Com isso, educadores e educadoras da REERS passaram a ter seus salários atrasados e parcelados, não tiveram mais reposições

salariais, e, não houve mais concursos públicos de modo que o ingresso tem ocorrido por meio de contratos temporários precarizados (AZEVEDO, 2020b).

O documento orientador para a política educacional elaborado pela gestão que teve início em 2015 foi denominado de Reestruturação Curricular. Segundo esse documento, o currículo deveria ser baseado em competências e habilidades, e subdividido em cinco áreas de conhecimentos: (a) Área de Ciências Humanas; (b) Área de Linguagens; (c) Área de Matemática; (d) Área de Ciências da Natureza; e (e) Área de Ensino Religioso (RIO GRANDE DO SUL, 2016). Essa proposta apresentou a recomendação de que os currículos, tanto do EF quanto do EM, deveriam observar as discussões acerca da BNCC que estavam ocorrendo em nível nacional. Além disso, para a organização dos “conceitos estruturantes” (conteúdos curriculares) e a definição das habilidades a desenvolver, deveria ser consultado o Referencial Curricular: Lições do Rio Grande, elaborado em 2009, no período do governo Yeda Crusios (PSBD). Ou seja, um apagamento do EM Politécnico sem apresentar uma nova proposta, mas um retorno à política educacional proposta pelo governo de direita²³ anterior.

Em 2018, já no atual governo do RS, sob a liderança de Eduardo Leite, foi publicado o Referencial Curricular Gaúcho para a EI e o EF (RIO GRANDE DO SUL, 2018). Esse documento, decorrente da reforma educacional a nível federal, foi elaborado a partir da BNCC²⁴ para a EI e o EF, publicada pelo governo federal liderado por Michel Temer em 2017. A partir disso, os currículos das escolas de EI e de EF no RS têm sido reformulados de acordo com as recomendações do Referencial Curricular Gaúcho. No entanto, nesse documento não há nenhuma recomendação a respeito do EM.

Quanto ao EM, em decorrência da Lei nº 13.415/2017, o Decreto nº 53.913/2018, foi publicado em 08 de fevereiro de 2018 (RIO GRANDE DO SUL, 2018) (Anexo IV), instituindo o Programa de Educação em Tempo Integral no EM. A partir desse decreto foram estabelecidas as escolas-piloto da reforma do EM, que passaram a ser consideradas escolas de EM em Tempo Integral, com a carga horária ampliada para 1400 horas anuais já em 2018, horas-aulas com duração de 60 (sessenta) minutos, e currículo organizado conforme o Quadro 09.

²³ Governo de direita aqui compreendido como conservador dos privilégios das elites e orientado pelos modelos gerencialistas, próprios das políticas neoliberais.

²⁴ A BNCC da EI e do EF podem ser acessadas na mesma referência apresentada para a BNCC do EM (BRASIL, 2018a).

Quadro 09 - Organização Curricular do Ensino Médio em Tempo Integral nas escolas-piloto da REERS.

Área de Conhecimento	Componente Curricular	Períodos Semanais		
		1º Ano	2º Ano	3º Ano
Linguagens	Arte	01	-	-
	Educação Física	02	02	02
	Língua Inglesa	01	01	01
	Língua Espanhola	-	01	01
	Literatura	01	01	01
	Língua Portuguesa	05	05	05
Matemática	Matemática	05	05	04
Ciências Humanas	Geografia	02	02	02
	História	02	02	02
	Filosofia	01	01	01
	Sociologia	01	01	01
	Ensino Religioso	01	01	01
Ciências da Natureza	Biologia	02	02	02
	Física	02	02	02
	Química	02	02	02
Parte Diversificada	Estudo Orientado	01	01	01
	Projeto de Pesquisa	01	01	01
	Culturas Juvenis**	02	02	02
	Projeto de Vida	01	01	01
Totais de Cargas Horárias	Semanal	33	33	32
	Anual	1400	1400	1400

*No componente curricular Culturas Juvenis podem ser oferecidas atividades opcionais de acordo com as escolhas de cada escola.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações e de documentos recebidos nas escolas-piloto pesquisadas.

Essa organização curricular está de acordo com o estabelecido no Decreto nº 53.913/2018 (RIO GRANDE DO SUL, 2018):

A carga horária estabelecida na matriz curricular das escolas estaduais de educação em tempo integral no EM será de, no mínimo, dois mil, duzentos e cinquenta minutos semanais, com um mínimo de trezentos minutos semanais de língua portuguesa, trezentos minutos semanais de matemática e quinhentos minutos semanais dedicados para as atividades da parte flexível (RIO GRANDE DO SUL, 2018, Art. 5º, § 1º).

Assim, o currículo do EM em Tempo Integral implementado nas escolas-piloto da reforma do EM a partir de 2018 apresentou maior carga horária direcionada para Língua Portuguesa e Matemática, conforme estava previsto na Lei nº 13.415/2017 (e posteriormente na BNCC, que até a elaboração desse currículo não estava concluída). Dentre os componentes curriculares da Área das Linguagens, após

Língua Portuguesa, a EFI recebeu a maior carga horária, com 02 períodos semanais em cada Ano do EM. Já o componente curricular Arte ficou presente apenas no 1º Ano, com um único período semanal.

Na parte diversificada do EM em Tempo Integral iniciado pelas escolas-piloto da REERS, foram introduzidos quatro novos componentes curriculares: Estudo Orientado, Projeto de Pesquisa, Culturas Juvenis, e Projeto de Vida. A carga horária somada desses quatro componentes curriculares em cada ano do EM ficou estabelecida em 05 horas semanais, ou seja, aproximadamente 15% do total da carga horária foram destinados à parte diversificada. Quanto aos conteúdos que deveriam compor tanto a parte comum quanto a parte diversificada do currículo, nesse primeiro momento não houve deliberações por parte da SEDUCRS, ficando por conta das escolas-piloto o processo de adequação à BNCC a partir da sua publicação no final de 2018. Assim, no ano de 2019 se intensificaram as discussões em torno dos conteúdos que deveriam compor a parte comum de acordo com a BNCC e da elaboração dos itinerários formativos que deveriam compor a parte diversificada.

Após esses primeiros passos da reforma do EM na REERS, em 27 de novembro de 2019 foi publicada a Portaria nº 289/2019 (RIO GRANDE DO SUL, 2019) (Anexo V), que dispõe acerca da organização curricular do EF e do EM na REERS. Nessa normativa, o capítulo que trata da organização do EM inicia no Artigo 13 com a apresentação das finalidades do EM de acordo com o Art. 35 da LDB/1996 (BRASIL, 2017a). Na continuidade, a pressa e o descuido na elaboração dessa normativa são perceptíveis nos Art. 14 e 15. No Art. 14 os princípios específicos do EM apresentados são das DCNEM/2012, e, no Art. 15 (que define a organização do currículo em 03 anos composto pela BNCC e por uma parte diversificada) a referência citada também é das DCNEM/2012. No entanto, as DCNEM/2012 foram substituídas pelas DCNEM/2018, que apresentam alterações significativas na formulação dos princípios específicos do EM em relação ao texto anterior, ou seja, houve um “copia e cola” de um trecho das diretrizes que já não estão em vigência.

Quanto à carga horária, a Portaria nº 289/2019 (RIO GRANDE DO SUL, 2019) estabelece que para o EM diurno deva ser no mínimo de 1.000 (mil) horas e para o EM noturno de 800 (oitocentas) horas, sendo em ambas as modalidades distribuídas em 200 (duzentos) dias letivos, com hora-aula de 60 (sessenta) minutos. Diante disso, são apresentadas três matrizes curriculares (Anexo V) com

determinação de vigência a partir de 2020, nas quais a parte comum do currículo do EM está organizada em áreas de conhecimento: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; e Ciências humanas e sociais aplicadas (RIO GRANDE DO SUL, 2019). Essas matrizes apresentam, por área de conhecimento, quantos períodos semanais cada componente curricular deve ter no EM diurno (em escolas que ainda não estão implementando o Novo EM), no Novo EM (em escolas diurnas que iniciariam a implementação do Novo EM em 2020) e no EM noturno. No Quadro 10, apresento a matriz curricular para o Novo EM:

Quadro 10 - Matriz Curricular do Novo Ensino Médio na REERS

Área do Conhecimento	Componente Curricular	Períodos Semanais		
		1º ano	2º ano	3º ano
Linguagens	Arte	01	-	-
	Educação Física	01	01	-
	Língua Estrangeira – Língua Inglesa	-	01	01
	Língua Estrangeira*	01	01	-
	Literatura	01	-	-
	Língua Portuguesa	03	02	03
Matemática	Matemática	04	03	03
Ciências Humanas	Geografia	01	01	01
	História	02	01	01
	Filosofia	01	01	-
	Sociologia	01	01	-
	Ensino Religioso	01	-	-
Ciências da Natureza	Biologia	01	01	-
	Física	01	01	-
	Química	01	01	01
Parte Diversificada	Projeto de Vida	01	01	01
	(Percurso Formativo)**	04	09	14
Totais de Carga Horárias	Semanal	25	25	25
	Anual	1000	1000	1000

*Língua Estrangeira como componente curricular, em caráter opcional, preferencialmente o espanhol, após consulta à comunidade e verificada a disponibilidade de docentes, locais e horários.

**Os componentes curriculares que compõem o percurso formativo da Parte Diversificada serão definidos pela escola, após consulta à comunidade escolar, resguardadas as orientações da Mantenedora.

Fonte: Portaria nº 289/2019 (RIO GRANDE DO SUL, 2019).

Dentre as principais alterações criticadas no modelo proposto pela reforma do EM está o currículo centrado em Língua Portuguesa e Matemática, de maneira que são as únicas disciplinas obrigatórias nos três anos do EM, o que evidencia e aprofunda ainda mais a hierarquização das disciplinas escolares em nome da

pretendida melhora nos índices das avaliações em larga escala (CASTRO, 2017; CUNHA, 2017; FERREIRA, 2017; KUENZER, 2017). Na matriz curricular elaborada para o Novo EM na REERS (Quadro 10), pode ser identificada a adesão à proposta, pois fica bastante evidente a prioridade para Matemática e Língua Portuguesa em relação aos demais componentes curriculares da parte comum, o que cumpre com a recomendação da Lei nº 13.415/2017 e da BNCC.

Além disso, na matriz curricular para o Novo EM na REERS (Quadro 10) os componentes curriculares Artes, EFI, Língua Inglesa, Língua Espanhola (opcional), Literatura, Filosofia, Sociologia, Ensino Religioso, Biologia e Física não estão presentes nos 03 anos do EM. Esse tratamento desigual entre as disciplinas vem sendo discutido na literatura a partir da centralidade de Matemática e Língua Portuguesa, mas também mediante a tentativa de retirada de EFI, Artes, Sociologia e Filosofia do currículo do EM na MP nº 746/2016 (BASTOS; SANTOS JÚNIOR; FERREIRA, 2017; CASTRO, 2017; CUNHA, 2017; FERREIRA; RAMOS, 2018; GARIGLIO; ALMEIDA JUNIOR; OLIVEIRA, 2017; MACIEL, 2019; MOLINA NETO et al., 2017; NAZÁRIO; SANTOS; FERREIRA NETO, 2020; SILVA, 2018; SOUZA; RAMOS, 2017). Embora essas disciplinas (EFI, Arte, Filosofia e Sociologia) tenham retornado ao currículo na Lei nº 13.415/2017, a não obrigatoriedade nos 03 anos do EM reduziu drasticamente a carga horária no Novo EM proposto para a REERS, o que se estendeu aos componentes Língua Inglesa, Língua Espanhola (opcional), Literatura, Ensino Religioso, Biologia e Física.

No que diz respeito à EFI, especificamente, no Novo EM da REERS terá apenas 01 período no 1º Ano e 01 período no 2º Ano, e não estará presente no 3º Ano. Nas outras duas matrizes (que podem ser verificadas no anexo V) o número de períodos semanais de EFI por Ano do EM consta na Tabela 06.

Tabela 06 - Períodos semanais de EFI no EM Diurno e no EM Noturno na REERS

-	1º Ano	2º Ano	3º Ano
EM Diurno	02	02	01
EM Noturno	01	01	-

Fonte: Elaborada pela autora a partir da Portaria nº 289/2019 (RIO GRANDE DO SUL, 2019).

Na parte diversificada da matriz curricular do Novo EM (Quadro 10) foi acrescentado o componente curricular “Projeto de Vida” e a carga horária destinada

aos percursos formativos foi aumentada consideravelmente ao longo dos 03 anos. Assim, a parte diversificada aumentará de 05 para 10 e depois para 15 horas semanais, o que reduzirá a carga horária da parte comum de 20 para 15 e depois para 10 horas semanais.

Diante de todas essas evidências, fica constatada de que maneira está sendo negado aos e às estudantes da REERS o direito ao EM enquanto EB e à formação integral, princípios estes presentes na Constituição Federal de 1988, na LDB/1996, nas DCNEM/2012 e no PNE/2014-2024, conforme discutido por Ferreti e Silva, (2017), Frigotto (2019), Gariglio, Almeida Junior e Oliveira (2017), Kuenzer (2017), Lima e Maciel (2018), Maciel (2019), Moll (2015), Motta e Frigotto (2017), Silva, Pires e Pereira (2017).

Convém ressaltar, ainda, que embora a Portaria nº 289/2019 (RIO GRANDE DO SUL, 2019) tenha estabelecido uma matriz curricular para o Novo EM com vigência a partir do ano letivo de 2020, o Referencial Curricular Gaúcho para o EM (de acordo com a BNCC) e os percursos formativos da parte diversificada, ainda não haviam sido organizados. Apenas em setembro de 2020, a SEDUCRS lançou um edital de “Transferência Temporária para Dedicção Exclusiva à Escrita do Currículo do Novo EM no Rio Grande do Sul (RS)” (RIO GRANDE DO SUL, 2020). Com isso, foram selecionados e selecionadas 18 docentes, sendo 02 de Matemática, 02 de Língua Portuguesa, e 01 de cada dos demais componentes curriculares, para integrar a equipe de redatores e de redatoras do currículo do Novo EM na REERS, com dedicação exclusiva de 20 horas semanais. Os critérios de seleção foram o currículo profissional desses e dessas docentes, que deveriam possuir pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*, e o desempenho em uma entrevista.

Desse modo, identifico a reprodução do padrão de urgência/pressa no apagamento da política anterior, característico da reforma do EM em nível federal (MOLINA NETO et al., 2017; MOTTA; FRIGOTTO, 2017), que, iniciada por meio da MP nº 476/2016, ao ser convertida na Lei nº 13.415/2017 apresentou a centralidade da BNCC para o EM que não estava concluída. No âmbito da REERS, o mesmo ocorreu com a Portaria nº 289/2019, de 27 de novembro de 2019, que determinou uma matriz curricular para o Novo EM, que deveria iniciar em 2020, sem que existisse um Referencial Curricular Gaúcho para embasar a construção do currículo do Novo EM, e, sem nenhuma definição acerca dos percursos formativos que preencherão, aproximadamente, 40% da carga horária do Novo EM na REERS.

Logo em seguida, no dia 06 de dezembro de 2019, o governo federal publicou a Portaria nº 2.116/2019 (BRASIL, 2019), estabelecendo novas diretrizes, parâmetros e critérios para o programa de fomento às escolas de EM em Tempo Integral (EMTI), em conformidade com a Lei nº 13.415/2017. Diante disso, outras escolas (além das escolas-piloto) passariam a trabalhar em tempo integral em 2020.

Com a chegada do ano de 2020, trazendo consigo a intercorrência da pandemia da COVID-19, e, por consequência, o ERE, a SEDUCRS encaminhou às escolas uma “Matriz de Referência para o Modelo Híbrido de Ensino”²⁵. Essa matriz foi elaborada por componente curricular, estabelecendo as aprendizagens essenciais que os e as docentes deveriam trabalhar com os e as estudantes durante o ano letivo de 2020, de maneira presencial (se houvesse) e não presencial (que foi o que ocorreu durante todo o ano letivo). A matriz de Referência para o Modelo Híbrido de Ensino segue uma estrutura na qual apresenta os objetos de conhecimento, as habilidades e as transversalidades que devem ser trabalhadas na parte da formação geral²⁶ pelos componentes curriculares em cada Ano do EM. Os quadros 11, 12 e 13 exemplificam com as orientações apresentadas para a EFI:

Quadro 11 - Matriz de Referência para o Modelo Híbrido de Ensino: 1ª Ano do EM/ Educação Física

OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADES	TRANSVERSALIDADES
Esportes de Invasão; Esportes de Rede; Esportes de Marca; Exercícios Físicos e Saúde: Exercícios de Resistência Muscular.	Identificar e reconhecer a influência dos elementos de desempenho esportivo, na atuação de um atleta ou equipe nos esportes escolhidos, para saber praticar de forma autônoma; Entender e problematizar as relações entre esporte, saúde e a aprendizagem de valores sociais; Realizar de forma autônoma exercícios para o desenvolvimento das capacidades físicas; Perceber as alterações corporais resultantes do programa de exercícios físicos realizados;	Educação Ambiental- incentivar esportes que valorizem os espaços da comunidade escolar, criando o pertencimento ao seu espaço; Educação ambiental- Resgatar valores socioculturais valorizando o outro na compreensão de viver em uma sociedade; Resgatar jogos que permitam a valorização da cooperação e empatia. Educação ambiental- Debater e refletir práticas que são consideradas por algumas culturas como esportivos culturais, como vaquejadas e rodeios, as quais ferem direitos dos animais como seres sencientes. Culturas e Histórias dos Povos Indígenas:

²⁵ A Matriz de Referência para o Modelo Híbrido de Ensino pode ser acessada na íntegra em: <https://educacao.rs.gov.br/matriz-de-referencia>.

²⁶ A Matriz de Referência para o Modelo Híbrido de Ensino apresentada para a parte da formação geral do currículo da REERS foi a mesma para as modalidades: EM regular, Novo EM, Curso Normal, EM em Tempo Integral e EJA.

	Reconhecer e refletir sobre as características dos programas Físico elaborados (planejamento, organização, método, locais, equipamentos, etc.) estabelecendo relações com os seus efeitos.	Conhecer e pesquisar os jogos dos povos indígenas.
--	--	--

Fonte: Matriz de Referência para o Modelo Híbrido de Ensino 2020 da REERS.

Quadro 12 - Matriz de Referência para o Modelo Híbrido de Ensino: 2ª Ano do EM/ Educação Física

OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADES	TRANSVERSALIDADES
Exercício físico; Esportes de Invasão; Esportes de Rede; Esportes de precisão; Esportes técnico-combinatórios; Danças; Práticas corporais de Aventura.	<p>Perceber a importância do exercício físico e de obter um bom condicionamento físico para a saúde;</p> <p>Compreender conceitos de esforço, intensidade e frequência, aplicando-as em suas práticas corporais;</p> <p>Identificar as capacidades físicas e habilidades motoras necessárias para a realização dos exercícios;</p> <p>Realizar de forma autônoma exercícios para o desenvolvimento das capacidades físicas;</p> <p>Perceber as alterações corporais resultantes do programa de exercícios físicos realizados;</p> <p>Identificar e reconhecer a influência dos elementos de desempenho esportivo, na atuação de um atleta ou equipe nos esportes escolhidos;</p> <p>Entender e problematizar as relações entre esporte, saúde e a aprendizagem de valores sociais;</p> <p>Experimentar, fruir e praticar esportes de precisão adaptando o material ao ambiente em que se encontra;</p> <p>Relembrar e praticar movimentos relativos à modalidades de esportes técnico-combinatórios de acordo com a possibilidade do material e ambiente;</p> <p>Observar questões culturais por trás dos ritmos e danças, quebrando paradigmas relacionados aos mesmos.</p>	<p>Educação ambiental- incentivar esportes que valorizem os espaços da comunidade escolar, criando o pertencimento ao seu espaço;</p> <p>Educação ambiental- Resgatar valores socioculturais valorizando o outro na compreensão de viver em uma sociedade;</p> <p>Resgatar jogos que permitam a valorização da cooperação e empatia;</p> <p>Educação ambiental- Debater e refletir práticas que são consideradas por algumas culturas como esportivos culturais, como vaquejadas e rodeios, as quais ferem direitos dos animais como seres sencientes;</p> <p>Culturas e Histórias dos Povos Indígenas: Conhecer e pesquisar os jogos dos povos indígenas.</p>

Fonte: Matriz de Referência para o Modelo Híbrido de Ensino 2020 da REERS.

Quadro 13 - Matriz de Referência para o Modelo Híbrido de Ensino: 3ª Ano do EM/ Educação Física

OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADES	TRANSVERSALIDADES
<p>Esportes (de marca, precisão, de rede, de invasão e de combate);</p> <p>Exercícios Físicos e Saúde.</p>	<p>Identificar os diferentes tipos de esporte, reconhecer e dissertar sobre a influência que os mesmos exercem no cotidiano das pessoas;</p> <p>Identificar e reconhecer a influência dos elementos de desempenho esportivo, na atuação de um atleta ou equipe nos esportes escolhidos;</p> <p>Entender e problematizar as relações entre esporte, saúde e a aprendizagem de valores sociais;</p> <p>Realizar de forma autônoma exercícios para o desenvolvimento das capacidades físicas;</p> <p>Perceber as alterações corporais resultantes do programa de exercícios físicos realizados;</p> <p>Reconhecer a associação promovida pelas mídias entre ginástica e padrões de beleza.</p>	<p>Educação Ambiental- incentivar esportes que valorizem os espaços da comunidade escolar, criando o pertencimento ao seu espaço.</p> <p>Educação ambiental- resgatar valores socioculturais valorizando o outro na compreensão de viver em uma sociedade;</p> <p>Resgatar jogos que permitam a valorização da cooperação e Empatia;</p> <p>Educação Ambiental- Debater e refletir práticas que são consideradas por algumas culturas como esportivos culturais, como vaquejadas e rodeios, as quais ferem direitos dos animais como seres sencientes;</p> <p>Culturas e Histórias dos Povos Indígenas: Conhecer e pesquisar os jogos dos povos indígenas.</p>

Fonte: Matriz de Referência para o Modelo Híbrido de Ensino 2020 da REERS

A mesma estrutura adotada na Matriz de Referência para o Modelo Híbrido de Ensino para a parte comum do currículo foi utilizada para determinar os objetos de conhecimento, as habilidades e as transversalidades dos componentes da parte diversificada, de modo que três modalidades de EM foram contempladas (ao EM regular - entendido como o EM que ainda está em vigência nas escolas que não iniciaram as alterações propostas pela reforma - e ao EM na EJA foi encaminhada apenas a Matriz de Referência para a parte comum do currículo, que ficou igual para todas as modalidades de EM). No Quadro 14 estão apresentados os componentes da parte diversificada encaminhados ao EM no Curso Normal, ao EM em Tempo Integral e ao Novo EM.

Quadro 14 - Parte diversificada determinada pela Matriz de Referência para o Modelo Híbrido de Ensino para as modalidades de Ensino Médio

Curso Normal	Ensino Médio em Tempo Integral	Novo Ensino Médio
Componentes Curriculares	Componentes Curriculares	Itinerários Formativos
<p><u>1º Ano</u></p> <p>Psicologia da Educação; Estrutura e Funcionamento da Educação Básica; Libras; Didática Geral; Didática da Linguagem/Letramento e Alfabetização; Didática da Literatura Infantil.</p> <p><u>2º Ano</u></p> <p>Filosofia da Educação; Sociologia da Educação; Psicologia da Educação; Libras; Didática Geral; Didática da Linguagem /Letramento e Alfabetização; Didática da Arte Educação; Didática da Educação Física; Didática da Matemática; Didática das Ciências da Natureza; Didática das Ciências Humanas; Didática do Ensino Religioso; Didática da Literatura Infantil</p> <p><u>3º Ano</u></p> <p>Filosofia da Educação; Sociologia da Educação; História da Educação; Estrutura e Funcionamento da Educação Básica; Libras; Didática Geral; Didática da Linguagem/Letramento e Alfabetização; Didática da Arte Educação; Didática da Educação Física; Didática da Matemática; Didática das Ciências da Natureza; Didática das Ciências Humanas; Didática do Ensino Religioso; Didática da Literatura Infantil.</p>	<p>Estudo Orientado</p> <p>Projeto de Pesquisa</p> <p>Culturas Juvenis</p>	<p>Empreendedorismo I, II e III</p> <p>Cidadania e Gênero I, II e III</p> <p>Educação Financeira I, II e III</p> <p>Expressão Corporal I, II e III</p> <p>Expressão Cultural I, II e III</p> <p>Profissões I, II e III</p> <p>Relações Interpessoais I, II e III</p> <p>Saúde I, II e III</p> <p>Sustentabilidade</p> <p>Tecnologia</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Matriz de Referência para o Modelo Híbrido de Ensino 2020 da REERS

Para o EM no Curso Normal e o EM em Tempo Integral, os Componentes Curriculares da parte diversificada não são opcionais, de modo que, para cada Ano

do EM, são apresentadas as habilidades e as transversalidades, mas não são apresentados objetos de conhecimento (conteúdos). No caso do EM em Tempo Integral (para escolas contempladas a partir de 2020), os componentes curriculares apresentados são os mesmos do EM em Tempo Integral iniciado em 2018 nas escolas-piloto da reforma do EM.

Para o Novo EM, são apresentados 10 itinerários formativos que não correspondem aos determinados pela Lei nº 13.415/2017 e pela BNCC, que são: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; e Formação Técnica e Profissional (BRASIL, 2017b, Art. 4º). Isso se deve ao fato da SEDUCRS ter decidido trabalhar os itinerários formativos por temas e não por Áreas de Conhecimento. Assim, para cada Itinerário Formativo são determinados os componentes curriculares que deverão ser trabalhados, bem como são indicadas duas Áreas de Conhecimento correspondentes, identificadas pelos algarismos romanos I, II e III logo após o título de cada Itinerário²⁷. O Quadro 15 exemplifica a partir das possibilidades para os Itinerários “Expressão Corporal I, II e III”.

Quadro 15 - Relação Itinerários Formativos/Componente Curricular/Área do Conhecimento na Matriz Curricular do Novo Ensino Médio na REERS.

Itinerário Formativo	Componente Curricular	Área do Conhecimento
Expressão Corporal I	Projetos Esportivos: Metodologia e Prática	Linguagens
	Biomecânica	Ciências da Natureza
	Linguagem Corporal	Linguagens
	Fisiologia dos Esportes I	Ciências da Natureza
	Ética no esporte	Linguagens
	A Língua na Atuação Social	Linguagens
	Saúde e Bem-Estar	Ciências da Natureza
	A Expressão Corporal e suas Linguagens	Linguagens
	Fisiologia dos Esportes II	Ciências da Natureza
	Linguagens Estruturais e Artísticas	Linguagens
	Produções de Linguagens Corporais	Linguagens
	Projetos Esportivos: Metodologia e Prática	Linguagens
	Impactos Sociais do Esporte	Ciências Humanas e Sociais
	Linguagem Corporal	Linguagens
	Inclusão Social no esporte	Ciências Humanas e Sociais
	Ética no Esporte	Linguagens
	A Língua na Atuação Social	Linguagens

²⁷ No ANEXO VI desta dissertação está disponível o catálogo fornecido pela SEDUCRS para que as escolas-piloto do Novo EM fizessem a escolha dos itinerários formativos. Esse documento foi fornecido para fins da presente pesquisa pela diretora Celina, da Escola Esperança.

Expressão Corporal II	Expressividade e Cidadania	Ciências Humanas e Sociais
	A Expressão Corporal e suas Linguagens	Linguagens
	Expressões Artístico-Culturais	Ciências Humanas e Sociais
	Linguagens Estruturais e Artísticas	Linguagens
	Produções de Linguagens Corporais	Linguagens
Expressão Corporal II	Projetos Esportivos: Metodologia e Prática	Linguagens
	Estatística I	Matemática
	Linguagem Corporal	Linguagens
	Projetos Matemáticos e a Expressão Corporal Ética no Esporte	Matemática
	Ética no Esporte	Linguagens
	A Língua na Atuação Social	Linguagens
	Números como forma de Expressão Corporal	Matemática
	A Expressão Corporal e suas Linguagens	Linguagens
	Estatística II	Matemática
	Linguagens Estruturais e Artísticas	Linguagens
	Produções de Linguagens Corporais	Linguagens

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Matriz de Referência para o Modelo Híbrido de Ensino 2020 da REERS

Portanto, tendo em vista o que está apresentado no Quadro 15, por exemplo: se uma escola oferecer o Itinerário Formativo “Expressão Corporal I”, significa que terá ênfase e será ministrado pelos e pelas docentes das Áreas das Linguagens e das Ciências da Natureza. Ou seja, os Algarismos I, II e III não correspondem aos três Anos do EM, como poderíamos supor, mas às Áreas de Conhecimento a partir das quais os componentes curriculares serão trabalhados.

Nesse arranjo, elaborado pela SEDUCRS, não constam componentes curriculares para o Itinerário Formativo “Profissões I, II e III” (constam apenas os objetos de conhecimento, as habilidades e as transversalidades), pois, segundo uma nota colocada na Matriz de Referência para o Novo EM, este Itinerário estará relacionado aos cursos técnicos integrados e as escolas deverão aguardar

orientações. Por enquanto, há um componente curricular do Itinerário Formativo Empreendedorismo I, II e III que recebe o nome “Profissões”.

Importante perceber que a Matriz de Referência para o Modelo Híbrido de Ensino, provavelmente, foi elaborada tendo em vista a Portaria nº 2.116/2019 (BRASIL, 2019). Por isso, foi encaminhada às escolas para ser utilizada desde o início do ano letivo de 2020 (que iniciou em junho em decorrência da pandemia). Isso, devido ao fato dessa portaria exigir, em seus critérios de elegibilidade para a política de fomento, que as escolas candidatas ao EM em Tempo Integral tivessem um plano de implementação que apresentasse uma matriz curricular adequada às orientações presentes na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2019, Art. 11), e, pronta para iniciar o ano letivo de 2020 com a carga horária ampliada e com a nova matriz curricular implementada (BRASIL, 2019, Art. 12). Porém, conforme dito anteriormente, o edital para seleção dos e das docentes que elaborariam o Referencial Curricular Gaúcho para o Novo EM foi publicado apenas em setembro de 2020. Assim, a Matriz de Referência para o Modelo Híbrido de Ensino, que foi definida às pressas pela SEDUCRS e seguida pelas escolas de EM da REERS em 2020, provavelmente, será modificada nos próximos anos, o que evidencia a confusão e as discontinuidades dentro da mesma proposta.

6 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS-PILOTO PESQUISADAS

Embora a reforma do EM seja uma política de nível federal, com pretensão de configurar uma política de Estado para o EM brasileiro, responsabilidades, decisões e desdobramentos foram repassadas aos sistemas estaduais de ensino, gerando efeitos previsíveis e imprevisíveis. Dentre as alterações na LDB/1996 provocadas pela Lei nº 13.415/2017 cujas indefinições ficaram a cargo dos sistemas de ensino estão: a carga horária mínima destinada ao cumprimento da BNCC, pois foi definido apenas que não poderá ser superior a 1800 horas; a organização de diferentes arranjos para oferta dos itinerários formativos; a regulamentação da oferta do itinerário de formação técnica e profissional; e o reconhecimento de profissionais com notório saber que poderão ministrar aulas no itinerário de formação técnica e profissional (BRASIL, 2017b). Segundo o marco legal, os sistemas de ensino deveriam estabelecer cronograma de implementação no primeiro ano letivo subsequente à homologação da BNCC - portanto, em 2019 - e iniciar o processo de implementação seguindo esse cronograma a partir do segundo ano letivo subsequente à homologação da BNCC - portanto, em 2020 (BRASIL, 2017b, Art. 12º).

Foi a partir da identificação dessa situação que assumi o desafio de pesquisar os desdobramentos da reforma no acontecimento, buscando compreender junto com as gestoras escolares e as professoras participantes da pesquisa o processo de implementação que vem ocorrendo nas duas escolas-piloto da reforma do EM na REERS localizadas em Porto Alegre. Essas escolas iniciaram o processo de implementação da reforma em 2018, de modo que nos permitem compreender também as pretensões do que deverá ocorrer com o EM em toda a REERS nos próximos anos.

Tendo em vista as discussões acerca da reforma do EM, é possível perceber que está pautada em duas providências de grandes proporções para as escolas: a ampliação da carga horária, a partir da implementação de escolas de EM em Tempo Integral; e a flexibilização do currículo, composto pela BNCC e pela oferta de itinerários formativos que deveriam ser opcionais. Na REERS, o processo de reforma do EM desencadeado pela lei federal nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017b) vem sendo implementado a partir do desdobramento em duas políticas educacionais, anunciadas pela SEDUC/RS e compreendidas nas escolas-piloto como duas

políticas distintas, a saber: EM em Tempo Integral e Novo EM. Portanto, embora o termo reforma do EM tenha sido anunciado pelo governo federal e seja utilizado nos debates acadêmicos, já nas visitas preliminares percebi que não estava presente nas escolas pesquisadas. Nas primeiras conversas com as participantes da pesquisa em 2018, estas afirmavam que as escolas não estavam implementando a reforma do EM, mas o “Integral”, conforme costumam se referir ao EM em Tempo Integral.

Sendo assim, compreender as implicações do processo de implementação da reforma do EM nas escolas-piloto da REERS e qual o lugar da EFI nesse contexto passa por compreender os desdobramentos da política do EM em Tempo Integral e da política do Novo EM.

6.1 O ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL

Começamos o Integral com mil promessas e nenhuma delas foi cumprida [...] e assim ficamos desamparados, fazendo o melhor que podemos dentro das condições precárias que temos (Diretora Celina, Entrevista - 21/09/2020).

Imagina tentar fazer com que eles [os estudantes] fiquem atentos. Isso é bem difícil em uma hora ou duas horas. Isso foi o que me prejudicou bastante, essa uma hora de período (Professora Joana, Entrevista - 14/12/2020).

A Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017b) teve sua origem na polêmica MP nº 746/2016 (BRASIL, 2016) e promoveu alterações na LDB/1996 (BRASIL, 2017a). Dentre essas alterações, um elemento que pode ser considerado central diz respeito à ampliação gradativa da carga horária anual mínima exigida, que passará de 800 (oitocentas) para 1400 (mil e quatrocentas) horas, distribuídas em 200 (duzentos) dias letivos. Para isso, os sistemas de ensino deverão oferecer pelo menos 1000 (mil) horas no prazo máximo de cinco anos, a contar do dia 02 de março de 2017, logo, até o início do ano letivo de 2022 (BRASIL, 2017b).

Visando subsidiar a ampliação da carga horária, foi instituída a política de fomento à implementação de escolas de EM em tempo integral. No entanto, para que as escolas fossem contempladas por essa política, conforme a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017b), precisariam cumprir uma série de exigências, dentre elas, a formalização de um termo de compromisso, atendendo aos seguintes critérios:

I- Identificação e delimitação das ações a serem financiadas; II - metas quantitativas; III- cronograma de execução físico-financeira; IV - previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas (BRASIL, 2017a, Art.13º).

Além disso, para que as escolas recebessem as transferências de recursos da União precisariam cumprir os critérios de elegibilidade estabelecidos na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017b, Art. 14) e no regulamento apresentado pela Portaria nº 727/2017 (BRASIL, 2017c), que estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de EM em Tempo Integral. Dentre as exigências para que fossem elegíveis, as escolas deveriam possuir pelo menos 04 dos seguintes itens de infraestrutura com as metragens sugeridas: biblioteca ou sala de leitura com 50 m²; 08 salas de aula com no mínimo 40 m² cada; quadra poliesportiva com 400 m²; vestiário masculino e feminino com 16 m² cada; cozinha com 30 m²; e refeitório (BRASIL, 2017c, ANEXO III).

Em decorrência dessas normativas jurídico-políticas, foi publicado em 08 de fevereiro de 2018 o Decreto nº 53.913/2018 (RIO GRANDE DO SUL, 2018) (Anexo IV), instituindo o Programa de Educação em Tempo Integral no EM na REERS. Conforme dito no capítulo anterior, a partir desse decreto foram estabelecidas as escolas-piloto da reforma do EM que passaram a ser consideradas escolas de EM em Tempo Integral, com a carga horária ampliada para 1400 horas anuais já em 2018 (anteriormente, essas escolas já estavam com 1000 horas anuais). Segundo esse Decreto,

O Programa de Educação em Tempo Integral no EM tem por finalidade:

- I – executar a Política Nacional de Ensino Médio, em consonância com as diretrizes das políticas educacionais fixadas pela SEDUCRS;
- II – sistematizar e difundir inovações pedagógicas e de gestão escolar;
- III – difundir o conceito de educação em tempo integral no EM do Estado;
- IV – integrar as ações desenvolvidas nas escolas estaduais de educação em tempo integral em todo o Estado, oferecendo atividades que qualifiquem o processo de aprendizagem e de enriquecimento cultural;
- V – promover e apoiar a expansão do EM em tempo integral, gradativamente, na rede estadual de ensino;
- VI – consolidar o modelo de gestão para resultados nas escolas estaduais de educação em tempo integral em todo o Estado, com o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e avaliação;
- VII – estimular a participação coletiva da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola;
- VIII – viabilizar parcerias com instituições de ensino e de pesquisa, entidades públicas ou privadas que visem a colaborar com a expansão do Programa de Educação em Tempo Integral no âmbito Estadual;

IX – promover ações compartilhadas com o MEC para a melhoria do EM, e a perspectiva de universalização do acesso e da permanência de todos os adolescentes de 15 a 17 anos nesta etapa da EB;
 e X – atender a meta 03 do PNE, [...] e a meta 06²⁸, do Plano Estadual da Educação [...] (RIO GRANDE DO SUL, 2018, Art. 2º).

No excerto supracitado, percebe-se que o EM em Tempo Integral deverá ser ampliado²⁹ na REERS, para além das escolas-piloto, que têm sido utilizadas apenas para iniciar e validar esse processo. Diante disso, emergem alguns questionamentos: quais escolas de EM da REERS terão condições de atender aos critérios de elegibilidade para ampliação de carga horária? O que acontecerá com as escolas que não conseguirem atender? Os valores repassados pela União às escolas serão suficientes para que realizem todas as adaptações necessárias ao atendimento em tempo integral?

Segundo a diretora Celina e a supervisora Sônia, as escolas pesquisadas foram convidadas a participar do projeto piloto da reforma do EM, principalmente, devido às finanças estarem em dia, além de já apresentarem estrutura e organização adequadas, ou seja, nas palavras da Celina: foram convidadas porque eram “escolas que já funcionavam bem” (Diário de Campo, 12/02/2019). No caso da Escola Vida, por exemplo, Sônia afirma que outro motivo para o convite se deve ao *“fato de estarmos sempre prontos para o novo, para o desafio, e, em primeiro lugar, pelo perfil do colégio de estar sempre à procura de uma educação de qualidade”* (Supervisora Sônia, Questionário - 09/01/2021).

Isso corrobora as afirmações de Bastos, Santos Júnior e Ferreira (2017) e de Leão (2018) a respeito da escolha das escolas-piloto. Segundo esses autores, para legitimar a proposta seria utilizada a estratégia de potencializar escolas que não precisariam de grandes recursos, mas de pequenos reajustes, ou seja, o governo se apropriaria do que as comunidades escolares já vêm desenvolvendo para formar escolas de referência (BASTOS; SANTOS JÚNIOR, FERREIRA, 2017). Para Leão

²⁸ A Meta 03 do PNE/2014-2024 é universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência desse PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento); e a Meta 06 do Plano Estadual de Educação do RS/2015-2025 tem a mesma redação da Meta 06 do PNE, que é oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica.

²⁹ Conforme apresentado no capítulo 05 desta dissertação, em 2019 a Portaria nº 2.116/2019 (BRASIL, 2019), estabeleceu novas diretrizes, parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Com isso, já haveria uma ampliação do EM em Tempo Integral para outras escolas da REERS em 2020 (se não tivesse ocorrido a suspensão das aulas presenciais devido à pandemia de COVID-19).

(2018), esse fato das escolas modelo ou piloto receberem investimentos para garantia do discurso de que a política educacional é um sucesso evidencia a existência do que considera uma segunda dualidade histórica da escola pública no Brasil: a divisão entre escolas boas e escolas precárias.

No entanto, devido às proporções das alterações em um curto espaço de tempo e ao descompasso com outros aspectos importantes (recursos humanos, por exemplo), mesmo as escolas Vida e Esperança possuindo melhores estruturas e condições financeiras do que a maioria das outras escolas da REERS, ainda assim, estão enfrentando muitas dificuldades. O que é preocupante e merecerá investigações quando as implicações da reforma do EM atingirem as demais escolas da REERS.

A ampliação da carga horária do EM de 800 ou de 1000 para 1400 horas/ano implica em manter os e as estudantes 07 horas diárias nas escolas (08 horas se forem contados os intervalos), com 05 períodos de aula no turno da manhã e 02 no turno da tarde. Com isso, nas escolas-piloto pesquisadas foi necessário que ocorresse gradativamente. Assim, em 2018 apenas as turmas de 1º Ano tiveram a carga horária ampliada, em 2019 as turmas de 1º e 2º Ano, e, em 2020 as turmas de 1º, 2º e 3º Ano teriam ampliado a carga horária se não estivessem em ERE.

Essa estratégia de ampliação da carga horária gradativa implicou em dificuldades nas aulas de EFI da professora Joana na Escola Vida. Manter os e as estudantes engajados e engajadas nas aulas por mais tempo tem sido um grande desafio. Além disso, ocorreram dificuldades em função dos ajustes que foram necessários para conciliar os horários dos e das docentes e o uso dos espaços disponíveis na escola. As turmas que permaneceram no modelo chamado de EM regular em 2018 e em 2019 mantiveram períodos de aula de 50 minutos, enquanto as turmas do EM em Tempo integral passaram a ter períodos de 60 minutos, e, todas com 02 períodos semanais de EFI.

Com isso, Joana passou a enfrentar desafios para conciliar os horários das aulas de EFI, pois passou a atender turmas aglutinadas, inclusive de Anos diversos do EM. Houve casos em que a professora ministrava aulas para as turmas de 1º Ano (60 minutos) junto com turmas de 2º ou de 3º Ano (50 minutos), de modo que essas aulas acabavam para uma parte dos e das estudantes e a outra parte precisava ficar mais 10 minutos. Além disso, esse desencontro de horários fazia com que algumas aulas iniciassem com atrasos, pois os e as estudantes precisavam aguardar o final

da aula anterior enquanto o tempo da sua aula já estava correndo. Para piorar ainda mais essa situação, havia turmas que em um dos períodos semanais estavam aglutinadas com determinadas turmas, e, no outro período semanal estavam aglutinadas com outras turmas, nos casos em que os 02 períodos semanais não ocorriam no mesmo dia. Diante disso, o planejamento das aulas, segundo Joana, “*ia por água abaixo*” (Professora Joana, Entrevista - 14/12/2020).

Do mesmo modo, a Escola Esperança vem enfrentando dificuldades nesse sentido, devido ao fato de conciliar a oferta do EF e do EM. As aulas do EM em Tempo Integral ocorrem das 7h30 às 15h15. Essa adequação da carga horária fez com que fosse necessário reorganizar também os horários do EF, pois antes o EM acontecia apenas a tarde. O tempo dos períodos de aula dos anos finais do EF, que antes era de 60 minutos, precisou ser modificado para 50 minutos, a fim de conciliar os sinais sonoros dos períodos do EF e do EM. Com isso, alguns professores e algumas professoras do EF tiveram que assumir componentes curriculares no EM para completar a carga horária.

Além disso, em 2018 e 2019 a Escola Esperança enfrentou dificuldades em conciliar os horários de saída do turno da manhã com as turmas do EF e as turmas de EM que não estavam em Tempo Integral. Isso, porque não é permitido que os e as estudantes do EM em Tempo Integral saiam da escola no intervalo do almoço. Sendo assim, como a escola não possui funcionário ou funcionária para cuidar da portaria, as professoras e professores precisaram assumir essa função, de modo que se revezavam no seu intervalo de almoço para cuidarem da saída do turno da manhã. Assim, em meio à circulação de muitos e de muitas estudantes ao mesmo tempo, precisavam ficar atentos e atentas às crianças dos anos iniciais do EF e aos e às jovens do EM em Tempo Integral que tentavam fugir em meio aos e às estudantes das turmas de EM que ainda estudavam em apenas um turno.

Segundo a diretora Celina (Diário de Campo, 14/02/2019), o principal motivo para as tentativas de fuga no intervalo do almoço estava relacionado às refeições oferecidas pela escola, devido à quantidade insuficiente para dar conta do apetite dos e das estudantes e ao cardápio bastante restrito determinado pela SEDUCRS³⁰. Os e as estudantes do EM em Tempo Integral têm direito a 04 refeições por dia, e, para isso, a escola recebe R\$ 2,00 por estudante/dia, ou seja, R\$ 0,50 por refeição

³⁰ Exemplos de cardápios determinados pela SEDUCRS para o almoço dos estudantes: (1) arroz com feijão; (2) couve com farofa e arroz; (3) polenta com frango.

para cada estudante. Diante disso, não suportando ver os e as estudantes nessa situação, a equipe diretiva da Escola Esperança precisou comprar alguns fornos de micro-ondas (e pretende comprar mais) para que os e as estudantes pudessem levar comida de casa e aquecer no horário do almoço, deixando assim um pouco mais para os e as estudantes que precisam da alimentação fornecida pela escola.

O mesmo acontece com a verba para os produtos de limpeza nas escolas-piloto pesquisadas, que permaneceu a mesma (também R\$ 2,00 por estudante/dia), apesar da permanência dos e das estudantes por mais tempo nas escolas. Com isso, há escassez de produtos básicos, como papel higiênico nos banheiros e detergente para a louça, por exemplo.

Outras dificuldades enfrentadas na Escola Esperança envolvem as obras não concluídas de um novo refeitório e de vestiários com duchas, exigidos para fazer parte da política do EM em Tempo Integral. Embora a Escola Esperança possuísse 15 salas de aula e infraestrutura suficiente para ser elegível ao Programa de Fomento do governo federal, a média de 1200 estudantes entre EF e EM aos quais atende já implicava em escassez de espaços para as aulas e outras atividades pedagógicas. Com a ampliação da carga horária do EM que vem ocorrendo desde 2018, essas dificuldades se agravaram. A escola passou a lidar com a perda de salas de aula para dar conta da exigência de oferecer um refeitório improvisado, o que também ocasionou a perda de laboratórios, das salas de multimídia e da biblioteca, pois tiveram que virar salas de aula. No início do trabalho de campo da pesquisa, a equipe diretiva não sabia como daria conta de acomodar os estudantes nos próximos anos, e, mesmo com as obras que ainda não haviam saído do papel, ao que tudo indicava, a tendência seria que essa escola com o tempo deixasse de ofertar o EF (Diário de Campo, 14/02/2019). Por enquanto, com o fechamento de turmas devido à diminuição do número de matrículas no EM em Tempo Integral teriam conseguido acomodar os e as estudantes em 2020 se as aulas tivessem ocorrido de modo presencial. Diante desse fato, a diretora Celina reage com o desabafo: *“essa é uma conta que me entristece muito sabe, em relação ao integral, porque não recebemos o investimento que foi prometido, e, em parte, com isso perdemos muitos alunos”* (Diretora Celina, Entrevista - 21/09/2020).

As obras na Escola Esperança iniciaram pelo refeitório, mas estão paradas devido a conflitos com o setor de obras da SEDUCRS, que não está aceitando

sugestões da equipe diretiva da escola em relação ao projeto. No relato da professora Celina é possível perceber a complexidade da situação:

A pessoa que fez o projeto fez de um jeito, e quando veio o primeiro engenheiro em 2019, nós pedimos uma pequena alteração, com o consentimento do conselho escolar, que era remover uma divisória, que cortaria o nosso saguão ao meio. Então, pedimos para deslocar essa divisória por alguns motivos: porque a orientação da vigilância sanitária é que o refeitório tem que ser fechado, e com aquela divisória do projeto original não ficaria fechado, a parte de cima ficaria aberta, porque era uma divisória de 2m ou 2,10m, e a poeira que vem do pátio, a terra vermelha, insetos, cabelos, isso tudo continuaria ali, e seríamos autuados pela vigilância sanitária de novo; e porque nos cortaria o único espaço que temos para receber a comunidade. Com essa alteração de divisória, teríamos que alterar a janela do passa pratos, trocar de uma parede para outra. O primeiro engenheiro concordou, o segundo também, o terceiro também. Quando veio o quarto engenheiro, que é o autor do projeto, eu acho que ele ficou desgostoso porque não gostaram dessa parte do projeto dele, e, então, ele trancou tudo. Ele disse que todo o projeto foi alterado, que ele não iria liberar a obra. Estamos nessa briga desde então. Travou tudo! Porque eles começaram pelo refeitório. Então, assim, trocar toda a cerca da quadra não foi feito, a escada para a quadra não foi feita, a adequação do espaço para uma sala de aula nova não foi feita, o vestiário não foi feito, a troca da porta da sala de aula para poder fazer a rampa adequada para o refeitório, a colocação da porta não foi feita, então uma série de coisas... Praticamente, vamos ter 30% só do projeto feito até agora. E de mudança que pedimos dá pra dizer que aquilo ali é 5% do projeto, e ele diz que todo o projeto foi mudado. É complicado! (Diretora Celina, Entrevista - 21/09/2020).

Diante de toda essa situação, a diretora Celina se viu pressionada pela comunidade escolar, ao ponto de decidir dar uma entrevista ao vivo a um telejornal da TV aberta em março de 2020. Sobre a entrevista, Celina me disse que, em meio a tantas cobranças, foi o meio que encontrou para explicar à comunidade que a escola estava fazendo sua parte, mas que a contrapartida da SEDUC/RS não estava acontecendo, e, que, devido à burocracia para a liberação das obras de infraestrutura, estas estavam paradas há mais de um ano.

Outra dificuldade enfrentada pelas escolas-piloto é decorrente da maneira pela qual os recursos da União são repassados às escolas. Na Lei nº 13.415/2017, não houve definições quanto a isso, mas uma explicação evasiva: “a transferência de recursos será realizada anualmente, a partir de valor único por aluno, respeitada a disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação” [grifo meu] (BRASIL, 2017b, Art.14º, §2º). Ou seja, a maneira como a distribuição de verba seria operacionalizada ficou incógnita e sujeita

a deliberações posteriores, que criaram ainda mais dificuldades às escolas-piloto pesquisadas.

Além de serem insuficientes, parte dos recursos da União foram enviados à SEDUCRS e não diretamente às escolas-piloto, sob o argumento da possibilidade de redução dos custos mediante licitação única para compras de materiais para as 12 escolas-piloto ao mesmo tempo. Assim, o valor de R\$ 2,00 por estudante/dia para alimentação é creditado diretamente em conta corrente para as escolas. Outros R\$ 2,00 por estudante/dia para investimento em materiais e equipamentos pedagógicos são repassados para administração da SEDUCRS. Fora esses valores, as escolas continuam recebendo apenas os mesmos recursos que já recebiam antes do EM em Tempo Integral.

Diante disso, embora as escolas Esperança e Vida tenham preenchido no final de 2017 e de 2018 planilhas com as necessidades das escolas, onde constavam inclusive materiais de expediente, equipamentos de informática, e materiais para adequações dos espaços escolares, não receberam praticamente nada do que foi solicitado. A Escola Esperança recebeu apenas 02 *notebooks*, 01 *datashow*, 06 bebedouros, alguns *kits* de ping-pong, bolas de voleibol, bolas de futebol e apitos. A Escola Vida recebeu apenas os *kits* de ping-pong, as bolas de voleibol e de futebol, e os apitos. Esses materiais foram recebidos ainda em 2018, depois disso nenhum outro material foi recebido. Segundo a supervisora Sônia:

Tudo iniciou muito bem, recebemos dinheiro para a alimentação e as promessas de melhorias e incentivos para a educação nesse novo sistema. Mas o que ocorreu é que nós fizemos a nossa parte, e fizemos de forma excelente, em contrapartida os recursos ficaram nas promessas. Se hoje temos uma quadra fechada, se temos mobiliário, que auxiliam para que os alunos fiquem nas dependências da escola durante o dia todo, foi por doações de ordem privada ou de parcerias com outros órgãos públicos. O sonho do Programa de Fomento para o Ensino em Tempo Integral esbarra na burocracia e na falta de vontade dos gestores públicos para seguir com o programa (Supervisora Sônia, Questionário, 09/01/2021).

Quanto ao currículo do EM em Tempo Integral nas escolas-piloto pesquisadas, conforme apresentado no capítulo 05 desta dissertação de pesquisa, não houve deliberações da SEDUCRS acerca dos conteúdos que deveriam ser trabalhados, mas apenas quais seriam os componentes curriculares da parte comum e da parte diversificada, assim como a distribuição da carga horária³¹. Os

³¹ Apresentado no quadro 10 na página 138 desta dissertação.

componentes curriculares por áreas de conhecimento da parte comum permaneceram os mesmos que havia nas escolas anteriormente.

Portanto, não foram realizadas mudanças nos conteúdos trabalhados, até porque a BNCC para o EM não estava concluída quando o currículo do EM em Tempo Integral foi elaborado. As mudanças ocorreram com a inserção de novos componentes curriculares da parte diversificada. Porém, as escolas-piloto pesquisadas não receberam orientações sobre o que deveriam trabalhar em Estudo Orientado, Projeto de Pesquisa, Culturas Juvenis e Projeto de Vida. Com isso, cada escola desenvolveu o que pôde, diante da falta de espaços, de materiais e de docentes para assumir esses novos componentes curriculares, de modo que não tem sido possível oferecer esses 04 componentes para todos os Anos do EM.

Na Escola Esperança, as experiências de sucesso com o Seminário Integrado do EM Politécnico³² fizeram com que fosse retomado no componente Projeto de Pesquisa da parte diversificada do EM em Tempo Integral. No componente Projeto de Vida, também foram desenvolvidos projetos de pesquisa conforme o interesse dos e das estudantes. Nesse sentido, a diretora Celina afirma que a permanência dos e das estudantes na escola em turno integral favoreceu o desenvolvimento desses projetos com mais qualidade, de modo que as turmas de EF sentiram-se influenciadas a desenvolver seus próprios projetos (o componente curricular Projeto de Vida também está presente nos anos finais do EF). Essa evidência de pesquisa corrobora com afirmações de Azevedo (2020b), pois este sublinha que pesquisas a respeito do EM Politécnico na REERS destacam o Seminário Integrado como o principal ponto que produziu novos comportamentos e práticas que ampliaram o protagonismo da juventude nas ações pedagógicas (AZEVEDO, 2020).

No componente de Culturas Juvenis, a Escola Esperança ofereceu alguns Clubes, que foram sendo criados a partir do diálogo entre docentes e estudantes, de modo que as docentes responsáveis por Culturas Juvenis se desdobraram para dar conta de proporcionar os diversos Clubes, pois aconteciam todos no mesmo horário. Os clubes oferecidos até o final de 2019 foram: Robótica, Desenho, Teatro, Xadrez, Dança e Esportes. Os e as estudantes escolhiam em qual dos Clubes gostariam de

³² O Seminário Integrado era o espaço e tempo destinado ao desenvolvimento de projetos de pesquisa na Proposta Pedagógica do EM Politécnico na REERS, implementada pelo governo liderado por Tarso Genro e que esteve em vigência no período de 2012 a 2016.

participar, sendo obrigatória a matrícula em um deles. Acerca dessa experiência, a diretora Celina considera que:

Gostaria muito de poder manter as Culturas Juvenis como a gente vem fazendo, porque tem dado bom retorno. Os alunos têm gostado de participar, de fazer, porque é por afinidade. Até temos, assim, a mesma professora às vezes coordena dois, três clubes diferentes, porque foram sugestões dos alunos que foram aparecendo e elas foram dando conta (Diretora Celina, Entrevista - 21/09/2020).

Na Escola Esperança, a EFI ganhou espaço no componente curricular Culturas Juvenis, no Clube de Esportes. Além dos 02 períodos semanais de EFI, os e as estudantes que optaram, passaram a ter mais 02 períodos semanais dedicados ao Clube de Esportes, totalizando 04 horas semanais em contato com os e as docentes de EFI. A professora Fernanda, inicialmente, tratou esse novo espaço como uma extensão das suas aulas de EFI:

A minha participação nas Culturas Juvenis, na realidade, era uma extensão das minhas aulas. Procurava fazer um treinamento e achei muito produtivo, porque o elo entre os alunos aumentava em função da maior convivência. Mais tempo juntos e a gente acaba conhecendo um pouco mais o aluno, as dificuldades dele, como é a vida dele cotidiana, e, também, incentivando a prática esportiva. Foi muito produtiva essa experiência (Professora Fernanda, Questionário - 17/09/2020).

A partir disso, o Clube de Esportes passou a ser direcionado ao treinamento de equipes de handebol, de futebol, de voleibol e de atletismo para representarem a escola nos Jogos Escolares do RS (JERGS). Assim, a escola que há muito não tinha representação nessas competições voltou a participar em 2019.

O foco no treinamento para o JERGS fez com que Fernanda buscasse o auxílio do professor de EFI do EF para o Clube de Esportes, pois, segundo ela, seu colega possui mais experiência com o treinamento esportivo. Com isso, esse professor acabou assumindo o Clube de Esportes, e, atendendo todas as modalidades nos mesmos horários, ou seja, distribuindo os grupos de alunos e de alunas de cada esporte pelos espaços disponíveis na escola e coordenando todos os grupos ao mesmo tempo.

Na Escola Vida, os e as docentes vêm enfrentando dificuldades para lidar com os novos componentes curriculares da parte diversificada, de modo que foram assumidos por docentes que tinham melhores condições de atender a essa demanda, por questões de formação para tal, principalmente, e por conciliação de

horários. Projeto de Vida, por exemplo, foi assumido por uma professora de Física, que precisou abandonar as aulas de Física e se dedicar exclusivamente ao novo componente curricular. Conforme a professora Joana:

Em Projeto de Vida os alunos precisam aprender a estudar, a se planejar... Então, a questão é tu saber como vai fazer. São matérias, ideias muito boas para trabalhar nesses projetos e tudo mais, mas também tu tens que ter aquela criatividade para fazer com que os alunos se prendam naquilo ali (Professora Joana, Entrevista - 14/12/2020).

A professora Joana explica que desafio semelhante ocorre para que seja oferecido o componente curricular Projeto de pesquisa:

Também é aquela coisa, ensinar os alunos a fazerem uma pesquisa, tem toda essa questão de tu saber fazer... Se, às vezes, nem a gente sabe, né? Têm colegas que não sabem fazer uma pesquisa como se faz pra um mestrado, para uma pós, pois é diferente do que foi feito há muitos anos. Então, tem colegas que apanham com isso (Professora Joana, Entrevista - 14/12/2020).

Em Culturas Juvenis, a Escola Vida vem desenvolvendo um projeto que envolve docentes de diversos componentes curriculares em torno de um “Minissarau”, que ocorre a cada semestre. Nessas ocasiões, os e as estudantes fazem apresentações de teatro, de dança, de declamações, que envolvem leituras e releituras de contos, de poemas e de músicas. As docentes da Área das Linguagens, principalmente as de Artes e de Literatura, têm protagonizado esse projeto junto aos e às estudantes.

Joana relata que tentou participar do projeto desenvolvido em Culturas Juvenis, e, que, contribuiria com o desenvolvimento de conhecimentos sobre anatomia, através dos quais os e as estudantes montariam um esqueleto humano. Porém, precisou abandonar o projeto devido aos horários, que começaram a colidir com as aulas de EFI.

Em ambas as escolas, Esperança e Vida, esse processo de adaptação curricular e de aprendizagens para que os e as docentes ministrassem novos componentes curriculares esteve marcado pela falta de recursos humanos.

Essa questão de projetos, mesmo a gente sabendo que vem verba, que vem recurso do governo federal, esse aporte de recursos humanos tem que partir da SEDUCRS. A contrapartida da SEDUCRS é essa, é o recurso humano. E a gente entra ano e sai ano, a gente começa e termina ano sem

professor. E não é só a gente, são todas as escolas. Então, nos sentimos muito inseguros com essas implantações, com essas novidades. Porque além de ser algo novo, que a gente tem que aprender como vai funcionar, a gente teria que ter uma certeza e uma segurança de que a gente teria todo o necessário para colocar em prática. E a gente não tem! Não temos nenhuma segurança na verdade (Diretora Celina, Entrevista - 21/09/2020).

Segundo as participantes da presente pesquisa, até mesmo para os componentes curriculares que têm sido priorizados na reformulação curricular tem havido falta de docentes. No caso da Escola Vida, em 2019 e 2020 foram vários meses com falta de docentes de Matemática e de Língua Portuguesa.

Tendo em vista as implicações da política do EM em Tempo Integral nas escolas-piloto pesquisadas, é possível compreender porque o maior tempo de permanência está sendo motivo para que muitos e muitas jovens saiam das escolas-piloto, conforme apresentado no capítulo 05 desta dissertação. Embora nos discursos da reforma seja apresentado como uma das soluções para os problemas do EM, o que as escolas estão enfrentando com o EM em Tempo Integral é o descaso com a falta de estrutura e de recursos humanos. O financiamento público (quando é repassado) tem sido insuficiente para cumprir as exigências do cruel “modelo de gestão para resultados [...] com o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e avaliação” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, Art. 2º). Conforme esta dissertação tem evidenciado, as exigências estão ocorrendo, mas as promessas não estão sendo cumpridas.

Com todas as dificuldades apresentadas pelas escolas-piloto pesquisadas, fica gritante o que Molina Neto et al (2017) problematizam quanto às alterações propostas, que evidenciam o abandono à ideia de formação integral prevista na LDB/1996 (BRASIL, 2017^a, Art. 35º, § 7º). As escolas estão restritas a trabalhar apenas no plano da educação em tempo integral, na medida em que ampliam o tempo de permanência dos e das estudantes nas escolas, mas não têm supridas as condições materiais necessárias (MOLINA NETO et al., 2017). Nesse sentido, percebo que, devido ao envolvimento com tantas dificuldades para adequações ao modelo de EM em Tempo Integral, está havendo um descuido/confusão com os conceitos de Ensino Integral e de Ensino em Tempo Integral nas escolas pesquisadas, de modo que o termo “Integral” tem sido utilizado de maneira esvaziada de conteúdo que sustente essa ideia de educação.

Maciel (2019) define o conceito de Ensino Integral como ensino integrado dos conteúdos das diferentes disciplinas, de maneira transdisciplinar, propiciando formação integral e completa dos e das estudantes. Quanto ao conceito de Ensino em Tempo Integral, a autora entende como a ampliação da carga horária escolar e a respectiva adaptação do espaço escolar para receber os e as estudantes por mais tempo (MACIEL, 2019).

O que está acontecendo nas escolas Esperança e Vida é que os e as estudantes estão permanecendo mais tempo nas escolas, mas sem que os espaços escolares estejam adequados para tal, e sem que haja docentes suficientes e com formação adequada para trabalhar no modelo curricular proposto. Dessa maneira, as alterações que vêm ocorrendo estão longe de garantir as condições necessárias para uma educação de qualidade fundamentada nos pressupostos da Educação Integral.

6.2 O NOVO ENSINO MÉDIO

Não é possível desenvolver plenamente um projeto dessa proporção sem espaços adequados - salas, quadras esportivas, laboratórios, e sem ter professor em sala de aula (Diretora Celina, Questionário - 21/09/2020).

Ainda não estamos totalmente convencidos dessa modalidade, vejo os professores com muitas incertezas, medos e dificuldades para a arrancada, é um trabalho de desconstrução e construção o tempo todo (Supervisora Sônia, Questionário - 09/01/2021).

Em 2019, as escolas-piloto da reforma do EM na REERS foram convidadas a participar do projeto para a implementação do Novo EM³³ a partir de 2020. A diretora Celina descreve de que maneira se deu o convite, em uma das reuniões que essas escolas costumavam participar com representantes da SEDUCRS:

Nossa escola já é piloto do EM em Tempo Integral, e por já ter alguma experiência em organizar a parte diversificada, foi convidada pela 1ª Coordenadoria de Educação a participar do piloto do Novo EM. Como a previsão é de que em 2022 todas as escolas estejam organizadas com esse novo “formato”, consideramos benéfico participar do piloto, porque assim teríamos mais tempo para organizar, planejar, rever pontos de insucesso e reformular o que não estivesse satisfatório (Diretora Celina, Questionário - 21/07/2020).

³³ Além das escolas Esperança e Vida, outras 296 escolas estão participando do projeto piloto do Novo EM na REER, das quais 08 pertencem à 1ª CRE (Porto Alegre).

A partir do aceite, as gestoras das escolas Esperança e Vida passaram a participar de reuniões, geralmente mensais, com a SEDUCRS (representada pela 1ª CRE). Nessas reuniões, as representantes das escolas participantes do projeto piloto no Novo EM “recebiam orientações, esclareciam dúvidas e compartilhavam experiências com práticas escolares exitosas” (Supervisora Sônia, Questionário, 09/01/2021).

No entanto, aderir a essa etapa da reforma naquele momento não proporcionou o repasse de novos recursos financeiros, com a justificativa de que as escolas-piloto do EM em Tempo Integral já estavam recebendo os recursos desse outro projeto. Diante disso, novamente, expectativas das equipes diretivas e das docentes foram frustradas:

E assim ficamos desamparados, fazendo o melhor que podemos dentro das condições precárias que temos. Como já somos do projeto piloto do EM em Tempo Integral, não recebemos recursos do Novo EM, ou seja, continuamos sem recurso algum para implantação dos dois projetos³⁴ (Diretora Celina, Entrevista - 21/09/2020).

A política do Novo EM na REERS decorre das alterações curriculares promovidas pela reforma do EM na LDB/1996 (BRASIL, 2017a), de modo que, com a redação dada pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017b):

O currículo do EM será composto pela BNCC 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, a saber: I - Linguagens e suas Tecnologias; II - Matemática e suas Tecnologias; III - Ciências da Natureza e suas Tecnologias; IV - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; V - Formação Técnica e Profissional” (BRASIL, 2017a, Art. 36º).

Considero importante retomar que a determinação supracitada ocorreu antes da BNCC para o EM estar concluída, e, sem que houvesse orientações quanto aos itinerários formativos. Sendo assim, as alterações curriculares foram propostas sob indefinições em aspectos centrais, justificadas por uma suposta autonomia concedida aos sistemas de ensino para a elaboração dos currículos.

Diante disso, cada sistema de ensino passou a ser responsável pela organização curricular das Áreas de Conhecimento e das respectivas competências e habilidades, de acordo com suas possibilidades e com o contexto histórico,

³⁴ Os dois projetos aos quais a diretora Celina se refere são o EM em Tempo Integral e o Novo EM.

econômico, social, ambiental e cultural (BRASIL, 2017b). Quanto aos arranjos curriculares que deverão ser oferecidos, a Lei nº 13.415/2017 informa que “a critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto Itinerário Formativo Integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da BNCC e dos itinerários formativos” (BRASIL, 2017b, Art. 4º, §3). Assim, em nome do discurso da necessidade de flexibilização curricular, a Lei nº 13.415/2017 não fornece maiores indicações sobre de que maneira poderão ser realizadas tais composições.

Em termos legais, a BNCC tem sua origem na Constituição Federal de 1988, pois determina que “serão fixados conteúdos mínimos para o EF, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL 1988, Art. 210º). Alguns anos depois, na LDB/1996 (BRASIL, 2017a), foi determinado que:

Os currículos da EI, do EF e do EM devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2017a, Art.26º).

Sendo assim, a BNCC “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da EB” (BRASIL, 2018a, p. 07). As proporções que a formulação da BNCC atingirá na Educação brasileira são enormes, tendo em vista que se trata de um documento normativo que deverá ser referência para a elaboração dos currículos de todas as redes públicas e privadas de ensino, nos âmbitos federal, estadual e municipal. Com isso, influenciará as políticas relativas à formação de professores e de professoras, à avaliação e ao financiamento de todos os níveis educacionais no Brasil (BRASIL, 2018a).

Em 2014, durante o governo liderado por Dilma Rousseff, houve a II CONAE, a partir da qual foi redigido um documento referencial para o processo de construção da BNCC. No mesmo ano, foi aprovado o PNE/2014-2024 estabelecendo 20 metas a serem alcançadas no prazo de 10 anos, das quais dependeria o sucesso das mudanças almejadas para melhorar a qualidade da Educação no Brasil.

Na sequência, em 2015, foi realizado o I Seminário Interinstitucional para a elaboração da BNCC, que instituiu uma Comissão de Especialistas com a atribuição de elaborar uma proposta para a BNCC. A partir dessas discussões foi lançado o

portal da BNCC³⁵, com o intuito de configurar canais de comunicação para a participação da sociedade durante todo o processo de construção do documento.

Desse modo, a BNCC estava em discussão desde 2014, sendo construída e reformulada de acordo com as contribuições da sociedade mediante consulta pública, de maneira que já haviam sido elaboradas uma primeira e uma segunda versão. Com o golpe de Estado consolidado em setembro de 2016, o texto que vinha sendo construído coletivamente foi modificado, e, uma terceira versão foi finalizada e homologada, modificando e desconsiderando o trabalho dos e das especialistas escolhidos e escolhidas por reconhecimento da comunidade acadêmica e as contribuições da comunidade escolar e da sociedade brasileiras.

Houve uma apropriação do processo que vinha sendo construído democraticamente antes do golpe de Estado, como se a versão homologada tivesse respeitado e cofigurasse o desfecho do processo iniciado em 2014. Atualmente, ao acessarmos o portal da BNCC, que foi modificado, encontramos o seguinte texto:

A Base foi elaborada em cumprimento às leis educacionais vigentes no País e contou com a participação de variadas entidades, representativas dos diferentes segmentos envolvidos com a EB nas esferas federal, estadual e municipal, das universidades, escolas, instituições do terceiro setor, professores e especialistas em educação brasileiros e estrangeiros. Sua primeira versão, disponibilizada para consulta pública entre os meses de outubro de 2015 e março de 2016, recebeu mais de 12 milhões de contribuições dos diversos setores interessados. Em maio de 2016, uma segunda versão, incorporando o debate anterior, foi publicada e novamente discutida com cerca de 9 mil professores em seminários organizados por Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), em todas as unidades da federação, entre 23 de junho e 10 de agosto de 2016. Os resultados desses seminários foram sistematizados pela UnB (Universidade de Brasília) e subsidiaram a produção de um relatório expressando o posicionamento conjunto de Consed e Undime. Esse relatório foi a principal referência para a elaboração da versão final, que também foi revista por especialistas e gestores do MEC com base nos diversos pareceres críticos recebidos e que foi colocada em consulta pública, a partir da qual recebeu-se mais de 44 mil contribuições (Portal da BNCC).

A versão final da BNCC para a EI e para o EF foi homologada em dezembro de 2017, enquanto para o EM foi homologada apenas em dezembro de 2018. A BNCC propõe um currículo codificado e voltado para o desenvolvimento de competências, e, na versão final para o EM ficou centrado nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Nesse documento, a definição de competência está

³⁵ Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 07/01/2021.

apresentada de forma que não há indicação do embasamento teórico, e permite a interpretação de que competência está ligada à utilidade dos conhecimentos (saber), de forma que possam ser traduzidos em comportamentos observáveis (saber fazer algo). Ou seja, não basta saber, mas é preciso saber o que é útil para as exigências da vida contemporânea.

Segundo Alves e Corsetti (2015), a pedagogia das competências é embasada no pensamento de Philippe Perrenoud, e, nessa concepção, a mudança fundamental no currículo ocorre em relação ao referencial a partir do qual os conteúdos são selecionados, não mais a partir das ciências, mas das práticas ou das condutas esperadas³⁶. Essa ideia está alinhada com a possibilidade de oferta do itinerário de “Formação Técnica e Profissional” apresentada no texto da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017b), onde fica evidente a intenção de que o currículo inclua conhecimentos direcionados às demandas do mercado de trabalho que precisam ser atendidas pelos e pelas jovens das classes populares, e de que isso se efetive por meio de financiamentos de instituições privadas com recursos públicos.

No texto da BNCC, o EM é considerado problemático no que diz respeito à garantia do direito público dos cidadãos brasileiros e das cidadãs brasileiras à EB. São apresentados alguns fatores que “explicam” essa situação: o desempenho insuficiente dos e das estudantes nos anos finais do EF; a organização curricular do EM com excesso de componentes curriculares; e, uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017b). Além disso, a necessidade de universalizar o atendimento, garantindo a permanência e as aprendizagens dos e das estudantes, e, respondendo às suas aspirações presentes e futuras, é apontada como um grande desafio desse nível de ensino na atualidade (BRASIL, 2017b).

Para dar conta de “solucionar” esses problemas apresentados, a estrutura proposta pela BNCC do EM apresenta as disciplinas escolares organizadas em quatro áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; e, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Sendo que, apenas para os componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática (que são os únicos que deverão estar presentes nos três

³⁶ Essa concepção de currículo, pautado no desenvolvimento de competências, corrobora perfeitamente com a atual conjuntura brasileira, cuja radicalização da agenda neoliberal está pautada nos fundamentalismos econômico, político e religioso (FRIGOTTO, 2019).

Anos do EM), são apresentados conteúdos, competências e habilidades específicas que deverão ser desenvolvidas. Para os demais componentes curriculares, essas orientações estão apresentadas por Área de Conhecimento, de maneira geral. Diante disso, críticas apresentadas às alterações curriculares propostas na BNCC para o EM estão direcionadas ao aprofundamento da hierarquização entre as disciplinas escolares, visto que o currículo está focado em Língua Portuguesa e Matemática (CASTRO, 2017; CUNHA, 2017; FERREIRA, 2017; KUENZER, 2017).

Segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005), “intenções políticas podem conter ambiguidades, contradições e omissões que fornecem oportunidades particulares para serem debatidas no processo de sua implementação” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 432). Nesse sentido, no que diz respeito à parte comum do currículo, entendo que as principais questões quanto à proposta da reforma do EM não estão relacionadas à prescrição de conteúdos (o que também considero um problema), mas à falta dessa prescrição para a maioria dos componentes curriculares. Assim, as intenções estão muito mais evidentes nas omissões que existem nos textos das normativas jurídico-políticas da reforma do que propriamente no que eles apresentam de maneira explícita.

Assim, diante de tantas ambiguidades, contradições e omissões, diversos questionamentos são suscitados: por que o “excesso” de disciplinas no EM é pouco atrativo aos e às jovens e desconectado dos seus projetos de vida? Ou será que é desconectado do projeto que a classe dominante tem para as vidas dos e das jovens menos favorecidos e favorecidas? Jovens das classes populares não podem construir seus projetos de vida e fazer escolhas com mais possibilidades a partir do acesso à diversidade de conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade?

Esses questionamentos me trazem à lembrança a fala de uma das estudantes do 3º Ano do EM que participou do grupo de discussão realizado na pesquisa do meu TCC da Licenciatura em EFI, quando explicou que a escola pública é importante para oferecer e ensinar “nem que seja o básico do básico”, conforme ela e seus e suas colegas pareciam estar acostumados e acostumadas. Ao que tudo indica, com a atual reforma do EM esse “básico do básico” caminha para ficar cada vez mais restrito.

Quanto aos itinerários formativos, que compõem a parte diversificada do currículo do Novo EM, já estavam presentes nas DCNEM/2012 (BRASIL, 2012), mas

embasados em princípios que se diferenciavam do caráter impositivo e restritivo da atual legislação (FONSECA et al., 2019). Nas DCNEM/2012 (BRASIL, 2012), a oferta e a organização de itinerários formativos deveriam cumprir as seguintes recomendações:

XI - A organização curricular do EM deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento;

XII - Formas diversificadas de itinerários podem ser organizadas, desde que garantida a simultaneidade entre as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, e definidas pelo projeto político-pedagógico, atendendo necessidades, anseios e aspirações dos sujeitos e a realidade da escola e do seu meio (BRASIL, 2012, Art. 14º).

Diante disso, Fonseca et al. (2019) e Ferreira (2017), entendem que a maneira como a nova proposta está apresentada reedita um modelo de ensino precarizado e voltado à profissionalização precoce e compulsória, a exemplo das reformas instituídas para o EM na Era Vargas, na Ditadura Militar e nos anos 1990. Sob o discurso da flexibilização e da liberdade de escolha, está em curso um desmonte do que vinha sendo pretendido através das DCNEM/2012 (FONSECA et al., 2019). Essa intenção fica evidente através das lacunas explicitadas nos seguintes questionamentos:

Como atender as demandas dos jovens que farão suas escolhas de acordo com seu projeto de vida? Quais as possibilidades de garantir formação integral, melhoria na qualidade da educação quando não há garantia de condições para a materialização da formação integral pretendida para essa etapa da EB? De qual projeto de vida estarão se referindo os atuais arautos do novo EM, na propaganda enganosa veiculada nos diferentes meios de comunicação quando estabelece um caminho que reedita a dualidade histórica do EM, rumo à formação segmentada e restritiva e uma profissionalização precoce, precária e perversa, ao estabelecer áreas eletivas ou cursos técnicos? (FONSECA et al., 2019, p. 74-75).

Nesse sentido, as principais críticas quanto às alterações curriculares propostas pela reforma do EM envolvem a flexibilização do currículo e estão direcionadas aos itinerários formativos, principalmente, ao de Formação Técnica e Profissional. Apesar de haver a demanda de muitos e de muitas jovens pelo ensino técnico-profissional (BASTOS; SANTOS JÚNIOR; FERREIRA, 2017; BRASIL, 2020; FERRETI; SILVA, 2017), a maneira como esse Itinerário está inserido promove a

fragmentação da formação, e, com isso, o acirramento das desigualdades educacionais e sociais (CUNHA, 2017). Trata-se da retomada da concepção dualista do EM presente em políticas educacionais anteriores, cujos propósitos consistem na profissionalização dos e das jovens menos favorecidos e favorecidas para inserção imediata no mercado de trabalho, forçando a antecipação das decisões profissionais em uma fase da vida em que ainda não estão preparados e preparadas (COSTA; COUTINHO, 2018; GARIGLIO; ALMEIDA JUNIOR; OLIVEIRA, 2017; MACIEL, 2019). Evidências disso estão demonstradas no capítulo 05 desta dissertação, visto que são os e as jovens das classes menos favorecidas que estão buscando e permanecendo nas escolas Esperança e Vida, pois as famílias que têm condições de pagar uma escola cara e dispendiosa estão buscando outros cursos em instituições privadas que oferecem melhores recursos e estruturas.

Castro (2017), Leão (2018), Maciel (2019) e Kuenzer (2017), chamam atenção, ainda, para a impossibilidade de mudar de percurso ao longo do EM, e, para o fato de que as escolas poderão ofertar apenas um dos itinerários formativos. Nesse sentido, esses autores questionam a autonomia que os sistemas de ensino terão para definirem a organização curricular (FERREIRA; RAMOS, 2018). Denunciam que a flexibilização do currículo é uma falácia, pois as redes públicas de ensino ofertarão os itinerários formativos de acordo com suas possibilidades, mas sem a garantia de recursos financeiros para tal (COSTA; COUTINHO, 2018; GARIGLIO; ALMEIDA JUNIOR; OLIVEIRA, 2017; LIMA; MACIEL, 2018), o que vem ocorrendo com as escolas-piloto pesquisadas. Sendo assim, Bungenstab e Lazzarotti Filho (2017) entendem que o discurso de que os e as jovens terão autonomia para fazerem escolhas é mera ilusão, embora o governo federal o tenha afirmado por meio de peças publicitárias e do apelo midiático para o convencimento da população.

Na página do Novo EM³⁷, elaborada pelo MEC, a propaganda inicial se destina ao público em geral e apresenta uma síntese das principais mudanças propostas (Figura 03). Além dessa síntese, outras em formato semelhante são apresentadas com os textos ajustados para o convencimento específico dos e das estudantes, dos professores e das professoras, e dos gestores e das gestoras escolares.

³⁷ Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/pagina-inicial>>. Acesso em: 11 jan. 2021.

Figura 03 - Síntese das principais mudanças propostas pelo Novo Ensino Médio



Fonte: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/pagina-inicial>

Esses argumentos apresentados na Figura 03 são justificados por dados atribuídos a uma pesquisa IBOPE de 2016, na qual: 72% dos brasileiros e das brasileiras são a favor de mudanças no EM; 85% são a favor da ampliação do número de escolas com tempo integral; e 70% são a favor de que os e as estudantes possam escolher em quais disciplinas se aprofundarão, e, de que possam optar pela formação técnica no EM. Com isso, é possível percebermos o investimento para que as pessoas acreditem que se trata de uma proposta democrática e alinhada aos anseios da maioria da população.

Do mesmo modo, na REERS o Portal da Educação do governo do RS³⁸ informa e faz a propaganda do “novo” modelo de EM. Ao acessarmos o conteúdo

³⁸ Disponível em: <<http://portal.educacao.rs.gov.br/novo-ensino-medio>>. Acesso em: 11 jan. 2021.

relativo ao EM, somos direcionados para uma página onde o primeiro elemento gráfico em destaque que vemos é a logomarca do Novo EM elaborada pelo MEC, que consta na Figura 04.

Figura 04 - Logomarca do Novo Ensino Médio



Fonte: <http://portal.educacao.rs.gov.br/novo-ensino-medio>

Conforme pode ser observado, a ideia a ser transmitida é de um Novo EM que oferece a possibilidade de seguir diversos percursos, representados graficamente por cinco setas, que remetem aos cinco itinerários formativos. É significativo notar que, dentre as cinco setas, a de cor azul está sobreposta às demais e apresenta um caminho “reto e descomplicado”, se comparado aos percursos sinuosos e entrelaçados representados pelas demais setas. Além disso, a cor azul, utilizada no percurso “reto e descomplicado”, é a mesma utilizada na escrita de “Ensino Médio”, ou seja, esse percurso está em destaque e permite a interpretação de que representa um Itinerário principal e mais alinhado à nova proposta para o EM. Ao que as evidências indicam, trata-se do Itinerário de Formação Técnica e Profissional.

O texto introdutório referente ao Novo EM no Portal da Educação do RS, do mesmo modo que a logomarca, ocupa posição de destaque na página, anunciando que:

O Novo EM coloca o jovem no centro da vida escolar, de modo a promover uma aprendizagem com maior profundidade e estimule o seu desenvolvimento integral, **por meio do incentivo ao protagonismo, à autonomia e à responsabilidade do estudante por suas escolhas e seu futuro.** A partir da garantia de aprendizagens essenciais e comuns a todos, referenciadas na BNCC, e da oferta de itinerários formativos organizados e estruturados pedagogicamente, **o estudante poderá escolher, entre diferentes percursos, a formação que mais se ajusta às suas**

aspirações e aptidões e ao seu projeto de vida [grifo meu] (Portal da Educação do RS).

Portanto, fica anunciado desde o início que as aprendizagens essenciais de acordo com a BNCC e a oferta de itinerários formativos estarão garantidos, cabendo aos e às estudantes de 15 anos de idade (que ainda não tiveram acesso aos conhecimentos das diversas áreas a serem estudados no EM), a escolha e a responsabilidade pelo próprio futuro. Diante disso, no capítulo a seguir, apresento de que maneira vem sendo construído o currículo do Novo EM nas escolas-piloto pesquisadas e as reais possibilidades de escolhas que vêm sendo oferecidas aos e às estudantes na REERS.

7 A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS-PILOTO PESQUISADAS

Tudo já vem um pouco delimitado por parte do governo, tanto estadual quanto federal (Diretora Celina, Questionário - 21/09/2020).

Para tratar das implicações da reforma o EM no que diz respeito à adequação do currículo à BNCC e aos itinerários formativos, conforme o modelo do Novo EM na REERS, retomo algumas questões que apresentei no capítulo de aproximação à questão de pesquisa e que me acompanharam durante todo o processo de investigação: em que medida estaria garantida a autonomia para fazer escolhas e o estímulo ao protagonismo juvenil (tão exaltados nas peças publicitárias do governo federal) se os sistemas de ensino fariam os arranjos e as ofertas de acordo com suas possibilidades? Tomando como referência a REERS, supomos que as redes públicas de ensino estão sucateadas em nosso país. Então, que possibilidades ofereceriam? E que escolhas os e as jovens das classes menos favorecidas teriam direito de fazer?

Nos capítulos 05 e 06 desta dissertação, analiso e discuto os desdobramentos da reforma do EM na REERS, e, com isso, os arranjos curriculares formulados pela SEDUCRS. Dando continuidade ao processo analítico, neste capítulo apresento de que maneira estão ocorrendo as reformulações curriculares nas escolas Esperança e Vida, e o que seria possível oferecer aos e às estudantes em 2020 (se as aulas tivessem ocorrido de modo presencial) diante do financiamento e dos recursos humanos e estruturais insuficientes que têm recebido dos governos federal e estadual para a implementação da reforma do EM (EM em Tempo Integral e Novo EM).

Com a adesão ao projeto piloto do Novo EM na REERS, nas escolas-piloto pesquisadas, as discussões em torno da BNCC e dos itinerários formativos foram realizadas no decorrer do ano de 2019, quando as alterações curriculares foram apresentadas aos e às docentes em 04 reuniões de formação, chamadas de “Dias D”³⁹. Chama à atenção o simbolismo presente na metáfora utilizada para anunciar e

³⁹ O primeiro Dia D ocorreu em 06 de março de 2018, e foi instituído pelo MEC como o dia nacional de discussão sobre a BNCC. A partir disso, outras datas foram sendo utilizadas com o mesmo propósito, de que secretarias estaduais e municipais, e escolas de todo o Brasil conhecessem e discutissem a estrutura da BNCC seguindo um roteiro de atividades elaborado pelo MEC (Movimento

ênfatizar os momentos em que os grupos de professoras e de professores seriam invadidos e confrontados com a reforma educacional proposta. Essa figura de linguagem utilizada pelo MEC remete ao evento ocorrido em 1944 durante a Segunda Guerra Mundial, conhecido como Operação *Overlord*, quando a costa francesa foi invadida por tropas aliadas dos exércitos dos Estados Unidos, da Grã-Bretanha e do Canadá. O Dia D refere-se ao desembarque das tropas aliadas nas praias da Normandia, com a missão de derrotar o exército nazista, o que só foi possível devido ao planejamento tático de guerra desenvolvido especialmente para essa ofensiva. Assim, um enorme arsenal logístico e bélico, além de milhares de soldados, foi desembarcado rapidamente em local inóspito, e, portanto, inesperado pelos inimigos, o que permitiu avançar para os territórios que estavam tomados pelas tropas nazistas. Rapidamente, cabe sublinhar que muitos desses soldados que desembarcaram na Normandia no Dia D perderam ali sua vida. Segundo Campos (2017), essa operação foi de vital importância na conjuntura que envolvia relações político-sociais entre os aliados ocidentais e o mundo socialista soviético. Sendo assim:

A invasão da Normandia ocorreu em um período crucial dentro das perspectivas que os processos das conjunturas geopolíticas e sociais da época foram por assim dizer: determinantes para o fato. Uma vez que essa operação foi fundamental para a execução de um dos mais importantes pontos de partida para o fim do conflito, além de ser executado sob âmbito de fundamentos ideológicos que se entrelaçavam nas relações e alianças internacionais mais peculiares possíveis com intuito de deter a “máquina de guerra alemã” [grifo do autor] (CAMPOS, 2017, p. 120).

Diante disso, em um momento histórico em que cargos do MEC (e dos demais Ministérios no Brasil) desde 2018 vêm sendo distribuídos entre militares conservadores e fundamentalistas religiosos e religiosas, por que foi utilizada essa metáfora e não outra qualquer? A partir das leituras realizadas e das experiências no campo de pesquisa, considero que os Dias D nas escolas brasileiras expressam a violência da guerra que vem sendo travada historicamente contra a Educação pública, gratuita, laica e de qualidade no Brasil. Representa a tentativa de uma imposição decisiva do projeto das classes dominantes para a Educação, de um “xeque-mate” na escola democrática, de modo que as ciências, os professores e as

professoras, e o pensamento crítico são considerados a “máquina de guerra” a ser atacada.

7.1 A CONSTRUÇÃO DA PARTE COMUM DO CURRÍCULO DE ACORDO COM A BNCC

Nos dois primeiros Dias D que ocorreram em 2019, foram apresentadas e discutidas as competências e as habilidades sugeridas na BNCC do EM para cada Área de Conhecimento. A partir das atividades realizadas nesses momentos, as escolas-piloto do Novo EM deveriam elaborar seus currículos para a parte comum, tendo por referência a BNCC. Com isso, foi solicitado que os e as docentes reunissem sugestões para o Referencial Curricular Gaúcho do EM, mas segundo a supervisora Sônia:

Não foi uma tarefa fácil, visto que esse tema gerou muitas controvérsias e resistências, mas o estudo foi trazendo mais consciência e segurança ao processo. Em determinadas formações, foram solicitadas a participação efetiva dos professores na organização do referencial gaúcho, embora tenhamos discutido e providenciado algumas contribuições, [os sistemas online para contribuição das escolas] nunca foram abertos ao EM (Supervisora Sônia, Questionário - 09/01/2021).

A diretora Celina e a professora Fernanda entendem que houve esse espaço na construção do Referencial Curricular Gaúcho do EF (Diretora Celina, Questionário - 21/09/2020; Professora Fernanda, Questionário - 17/09/2020). Os e as docentes da Escola Esperança participaram de reuniões por Áreas de Conhecimento e por Componentes Curriculares, a partir das quais preencheram formulários *online* com suas contribuições para o EF.

Diante disso, é possível constatar que não houve as mesmas possibilidades de contribuições das escolas na elaboração do Referencial Curricular Gaúcho para todos os níveis de ensino. Para o EM houve apenas um espaço geral para consulta pública⁴⁰, que ficou disponível entre os dias 30 de novembro e 14 de dezembro de 2020, o que dificultou essa participação por parte dos e das docentes, por se tratar de um período de intenso trabalho com o fechamento de avaliações e com

⁴⁰ A página para consulta pública quanto ao Referencial Curricular Gaúcho para o EM esteve disponível em: <<https://curriculo.educacao.rs.gov.br/>>. Acesso em: 01 dez. 2020.

demandas de preenchimento de planilhas da SEDUCRS devido ao ERE, além do ano letivo ainda em curso.

Na Escola Esperança a tarefa de elaborar o currículo da parte comum de acordo com a BNCC não foi realizada em 2019, pois a equipe diretiva e o corpo docente ainda estavam envolvidos na elaboração do currículo do EF de acordo com o Referencial Curricular Gaúcho (que havia sido publicado no final de 2018 para esse nível de ensino). Com isso, as reuniões para a formulação do currículo do EM iniciariam em 2020, o que não foi possível devido às dificuldades com a recuperação do período de greve ocorrido no final de 2019, com a falta de professores e de professoras e com as consequências do ERE. Segundo a diretora Celina:

Não conseguimos começar a organizar a mudança, porque estávamos num período retornando de greve, então recuperando greve. Logo que terminou a greve estávamos naquela situação toda de matrículas de novo, e criando calendário em sistema [...]. Quando a gente iniciou em 18 de fevereiro, naquela loucura, faltando um monte de professores, então corremos só apagando incêndio. Quando achamos que daria uma acalmada [...] veio a pandemia e acabou com tudo, tivemos que nos readequar, que adaptar as coisas, aprender muitas coisas, reaprender, outras aprender mesmo né... (Diretora Celina, Entrevista - 21/09/2020).

Na Escola Vida, diante da resistência dos professores e das professoras à proposta, a supervisora Sônia acabou assumindo a tarefa de elaborar o currículo da parte comum de acordo com a BNCC. Com isso, passou noites em claro estudando a BNCC e elaborando o currículo para os Componentes Curriculares de cada Área de Conhecimento. No entanto, afirma que os professores e as professoras sequer olharam os arquivos por ela enviados, o que lhe causou certa frustração (Diário de Campo, 24/10/2019).

Desse modo, tanto na Escola Vida quanto na Escola Esperança, os e as docentes permaneceram trabalhando com os conteúdos dos Componentes Curriculares da parte comum da maneira que costumavam fazer anteriormente. Nas salas dos professores e das professoras, ouvi conversas a respeito da precarização do trabalho docente. Segundo o vice-diretor do turno da tarde da Escola Vida, alguns e algumas docentes optam por “não fazerem nada e outros por se manterem fazendo o que sempre fizeram, o tradicional que é o que já sabem fazer” (Diário de Campo, 28/05/2019). Isso, o vice-diretor atribuiu ao fato das políticas mudarem constantemente, não havendo tempo para que os e as docentes se apropriem das propostas, pois não há tempo para planejamento na escola, além dos e das

docentes precisarem trabalhar em mais de uma escola devido aos baixos salários recebidos (Diário de Campo, 28/05/2019).

Além disso, alguns e algumas docentes da Escola Vida afirmavam que tudo que vinha sendo feito não passaria de perda de tempo, pois, possivelmente, quando mudasse o ano letivo para 2020, as orientações seriam modificadas. Isso, porque tinham o entendimento de que a demanda apresentada não se restringia aos aspectos pedagógicos, mas que envolveria a necessidade de conciliação com mudanças em procedimentos administrativos que seriam inviáveis (Diário de campo, 13/11/2019).

Os relatos a seguir expressam a contrariedade da professora Joana e o entendimento de que as mudanças foram impostas durante o processo de implementação do Novo EM na Escola Vida:

É aquela velha história: tu vens trabalhando de um jeito... às vezes tens que ir reformulando é claro, pra dar uma melhorada. Mas mudar completamente de cara assim é um susto, né? A gente leva um susto, leva um baque: - Pum! Ó, agora tu vais ter que trabalhar assim e te vira (Professora Joana, Entrevista - 14/12/2020).

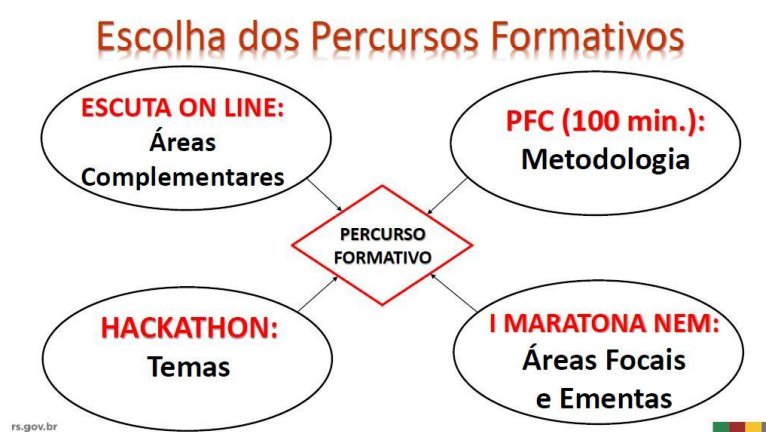
Simplesmente foi uma coisa assim, vai ser assim e não tem o que fazer, sabe? Te moldas ao que tem e se não der, paciência. Mas é assim, tu vais ter que trabalhar nesse quadrado. É mais ou menos assim. É tempo, é matéria, é tudo, é muita coisa, e está bem embaralhado. Acho que mais embaralhado que trabalhar na pandemia. Ficou bem confuso, é o que eu penso (Professora Joana, Entrevista - 14/12/2020).

Sendo assim, o fato dos e das docentes das escolas pesquisadas terem mantido suas escolhas curriculares e suas práticas pedagógicas de acordo com o que vinham fazendo anteriormente está de acordo com conhecimentos produzidos e compartilhados por pesquisadores e pesquisadoras que vêm analisando a implementação de políticas educacionais nas escolas. Ao investigarem de que maneira as determinações das políticas educacionais são apropriadas e colocadas em prática, compreendem que os e as docentes se recusam a aceitar o que entendem ser imposto e não dialogado. Nesse sentido, Lopes (2018), embasado em Hernandez et al. (2000) e em Sarason (2003), apresenta que os professores e as professoras não são bons executores e executoras de projetos alheios, de modo que, sem seu consentimento e envolvimento, os objetivos das políticas educacionais se esvaziam e até mesmo se perdem.

7.2 A CONSTRUÇÃO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS

Em 2019, o foco das discussões proporcionadas pela SEDUCRS esteve voltado para a elaboração dos itinerários formativos, que deveriam ser oferecidos pelas escolas-piloto do Novo EM em 2020. Com isso, ocorreram diversas reuniões da SEDUCRS com representantes das equipes diretivas e da supervisão escolar dessas escolas para que recebessem instruções a respeito de atividades que deveriam ser realizadas com os e as docentes e com os e as estudantes. Na Figura 05, constam as atividades que foram realizadas em 2019.

Figura 05 - Atividades elaboradas pela SEDUCRS para a construção dos Itinerários Formativos nas escolas-piloto do Novo Ensino Médio



Fonte: Apresentação de *Power Point* elaborada pela SEDUCRS para apresentação nas escolas (Fornecida pela diretora Celina).

A Escuta *Online* foi a primeira atividade realizada, que consistiu em um levantamento diagnóstico a respeito do que os e as estudantes mais gostavam de estudar nas escolas. Para isso, a SEDUCRS organizou um formulário *online* padrão, que foi disponibilizado aos e as estudantes em um *hotsite*, ao qual deveriam acessar e responder algumas questões. Segundo a diretora Celina, nesse formulário “constavam perguntas nesse sentido: de que disciplina gostavam mais, de que disciplina gostavam menos, o que achavam desnecessário” (Diretora Celina, Entrevista - 21/09/2020).

Os e as estudantes da Escola Esperança tiveram muita dificuldade de acesso para o preenchimento do formulário *online*, pois os *notebooks* que a escola tinha

estavam sem formatação e sem condições de carregar a página do *hotsite* da SEDUCRS. Diante disso, para que os e as estudantes não ficassem de fora dessa consulta, a equipe diretiva buscou solucionar o problema fazendo um levantamento dos endereços de e-mails dos e das estudantes. Assim, um link de acesso ao questionário foi enviado por e-mail para cada estudante, na tentativa de estimulá-los e de estimulá-las a responder através do celular. No entanto, o “*retorno foi baixíssimo nessa escuta online*” (Diretora Celina, Entrevista - 21/09/2020).

O Plano de Flexibilização Curricular (PFC), mais conhecido nas escolas-piloto pesquisadas como “100 minutos”, foi outra atividade utilizada em 2019. Ao longo de todo o ano, as escolas tinham que, semanalmente, fazer uso de 100 minutos da carga horária com os professores, as professoras, os e as estudantes, proporcionando “*espaços de discussão, de debates, de oficinas, de palestras, de uma forma geral, onde os alunos refletissem sobre o que iriam querer trabalhar no novo EM no ano seguinte*” (Diretora Celina, Entrevista - 21/09/2020).

Nesse sentido, na Escola Esperança, foram realizadas parcerias com as universidades UniRitter e UFRGS, e com a faculdade QI, para que proporcionassem aos e às estudantes testes vocacionais e palestras sobre o e a jovem no mercado de trabalho. Na Escola Vida, as Áreas de Conhecimento se organizaram em torno de atividades que procuravam mostrar aos e às estudantes as especificidades de cada Área, objetivando instrumentalizá-los e instrumentalizá-las para uma escolha mais consciente dos itinerários formativos.

Assim, ao longo de 2019, o colégio engajou-se nesse processo, organizando cronograma de atividades que foram desenvolvidas obedecendo aos seguintes passos: pensar, discutir, organizar e projetar a atividade em sala de aula; e levar a atividade (exposições, apresentações como teatro, monólogos, dança, música, palestras, etc.) para fora da sala de aula, isto é, compartilhando com todo o colégio (Supervisora Sônia, Questionário - 09/01/2021).

Desse modo, a atividade “100 minutos” na Escola Vida abarcou o “Minissarau” que já vinha sendo realizado semestralmente em Culturas Juvenis, que compõe a parte diversificada do currículo do EM em Tempo Integral. No entanto, não foi possível manter a atividade “100 minutos” com a frequência semanal recomendada pela SEDUCRS, devido às demandas com a preparação dos roteiros, dos ensaios, da organização das apresentações e conciliação de horários para todas essas tarefas que envolviam a participação de muitas pessoas.

O terceiro e o quarto Dias D em 2019 foram destinados, respectivamente, à apresentação da proposta e à elaboração de sugestões de temas para os itinerários formativos, que deveriam ser oferecidos aos e às estudantes do 1º Ano do EM das escolas-piloto do Novo EM em 2020. Com isso, a I Maratona NEM (Novo Ensino Médio) foi subsidiada pelas produções desenvolvidas nas atividades realizadas no 4º Dia D. Segundo a supervisora Sônia:

A elaboração das competências a serem desenvolvidas nos itinerários formativos foi organizada através da escuta às escolas em uma maratona que reuniu as escolas do estado. Ali foram formuladas as respectivas habilidades e competências que se transformaram na Matriz de Referência para os itinerários formativos⁴¹. Essas matrizes foram encaminhadas para as escolas no intuito de organizarem suas grades curriculares e seus respectivos Planos de Ação (Supervisora Sônia, Questionário - 09/01/2021).

Quando ocorreu o 4º Dia D, ainda me encontrava em trabalho de campo presencial, o que me permitiu observar e registrar em diário de campo as atividades realizadas com o grupo de professores e de professoras da Escola Vida nesse dia. Fui convidada pela supervisora Sônia para participar do 4º Dia D na Escola Vida, que ocorreu em 13/11/2019, nos turnos da manhã e da tarde. A pauta dessa reunião foi a elaboração dos itinerários formativos, que seriam oferecidos para as turmas de 1º Ano do EM das escolas-piloto em 2020⁴². Estiveram presentes 18 professoras e 03 professores dos diversos componentes curriculares.

Nessa ocasião, inicialmente, houve uma exposição teórica de slides fornecidos pela SEDUCRS, onde constava a seguinte definição de itinerários formativos:

Conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais áreas de conhecimento com carga horária total mínima de 2400 horas (Diário de Campo, 13/12/2019).

⁴¹ A Supervisora Sônia refere-se à parte da Matriz de Referência para o Novo EM que apresenta as orientações para os Itinerários Formativos.

⁴² Segundo informações recebidas da SEDUCRS (pela diretora Celina e pela supervisora Sônia) o Novo EM com a oferta dos Itinerários Formativos tem previsão para iniciar nas demais escolas da REERS em 2022. Essa previsão coincide com o prazo para ampliação da carga horária para pelo menos 1000 (mil) horas determinado na Lei nº 13.415/2017. Com isso, será possível que as alterações que estão ocorrendo gradativamente nas escolas-piloto sejam exigidas das demais escolas todas ao mesmo tempo (ampliação da carga horária, currículo de acordo com a BNCC e oferta de Itinerários Formativos).

Quanto à possibilidade de escolha dos e das estudantes, foi apresentado que os itinerários formativos poderão ser oferecidos em três modalidades diversas, a critério de cada escola:

- I - Fixo: o estudante tem que fazer o que for oferecido (sem escolha);
- II - Parte fixa e parte livre: o estudante tem que fazer uma parte fixa e pode escolher o que fazer na parte livre;
- III - Livre: o estudante pode escolher o que fazer (Diário de Campo, 13/12/2019).

Em seguida, os e as docentes foram levados à organização das propostas para os itinerários formativos a partir de um jogo de tabuleiro elaborado pela SEDUCRS para esse momento. A supervisora Sônia, que havia participado de reuniões com representantes da SEDUCRS e passado por treinamento prévio, conduziu todo o processo. No turno da manhã, a elaboração dos itinerários formativos até que ocorreu, relativamente, sem maiores dificuldades, pois o “agora faça isso” e “depois faça aquilo”, que a estratégia do jogo de tabuleiro conduziu com maestria, direcionou e facilitou o processo.

Para participar do jogo de tabuleiro, foi solicitado aos e às docentes que se reunissem em grupos por Áreas de Conhecimentos. Inicialmente, foram discutidos e sugeridos temas e objetos de conhecimentos a serem aprofundados nos itinerários formativos. Isso, levando em consideração os temas que vinham sendo sugeridos pelos e pelas estudantes durante atividades realizadas ao longo do ano letivo de 2019 (*escuta online e 100 minutos*). Nesse momento acompanhei a discussão do grupo da Área das Linguagens, no qual havia 09 professoras.

Os temas sugeridos por cada Área do Conhecimento foram os que estão descritos no Quadro 16.

Quadro 16 - Temas Escolhidos pelos professores e pelas professoras da Escola Vida para os Itinerários Formativos

Área do Conhecimento	Temas escolhidos	Objetos de Estudo
Ciências da Natureza	Seres Vivos	Considerando todo o ambiente natural, não apenas os seres humanos.
	Energia	Aspectos científicos, econômicos, sociais e tecnológicos.
	Tecnologia	Pensando não apenas nos aparelhos eletrônicos, mas no conceito que envolve a transformação do conhecimento no uso de ferramentas; processos e

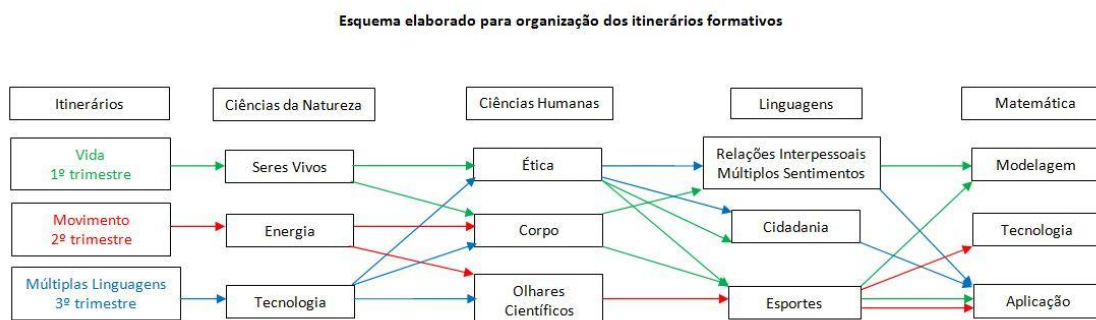
		materiais criados e utilizados a partir de tal conhecimento.
Ciências Humanas	Ética	Considerando as relações universais, os direitos humanos, os direitos fundamentais na sociedade ocidental, e, também a socialização, os exemplos e a reprodução de padrões.
	Corpo	Olhar antropológico; dominação dos corpos.
	Olhares científicos	Métodos científicos; autores clássicos; construção do conhecimento com embasamento científico; sair do senso comum.
Linguagens	Relações interpessoais/múltiplos sentimentos	Valores; religiões; sexualidade; emoções; etc.
	Cidadania	2020 será um ano eleitoral.
	Esportes	2020 será um ano olímpico ⁴³ .
Matemática	Modelagem	O e a estudante propõe e pesquisa as informações.
	Tecnologia	Envolvendo os aparelhos eletrônicos.
	Aplicação	Onde o conhecimento é utilizado no cotidiano.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da observação do 4º Dia D na Escola Vida.

Esses temas foram sendo escritos em colunas no quadro branco pelos grupos de docentes de cada Área de Conhecimento. Em seguida, Sônia solicitou que os e as docentes de todas as Áreas estabelecessem coletivamente relações entre os temas, a fim de construir os itinerários formativos. Assim, orientada pelos professores e pelas professoras, Sônia foi traçando linhas que ligavam os temas de todas as colunas entre si, conforme o grupo entendia que havia maior aproximação entre os conteúdos que poderiam ser trabalhados em conjunto entre as diversas Áreas de Conhecimento. Desse modo, foram construídos 03 itinerários formativos, e, definido pelo coletivo docente da Escola Vida que seriam trabalhados um em cada trimestre de 2020, com os títulos “Vida”, “Movimento” e “Múltiplas Linguagens”. Além disso, foram estabelecidos os objetos de estudo para cada tema escolhido. A Figura 06 demonstra a produção final dessa estratégia utilizada para a construção dos itinerários formativos.

⁴³ Os Jogos Olímpicos que estavam previstos para ocorrerem em Tóquio em 2020 foram adiados para 2021 devido à pandemia de COVID-19.

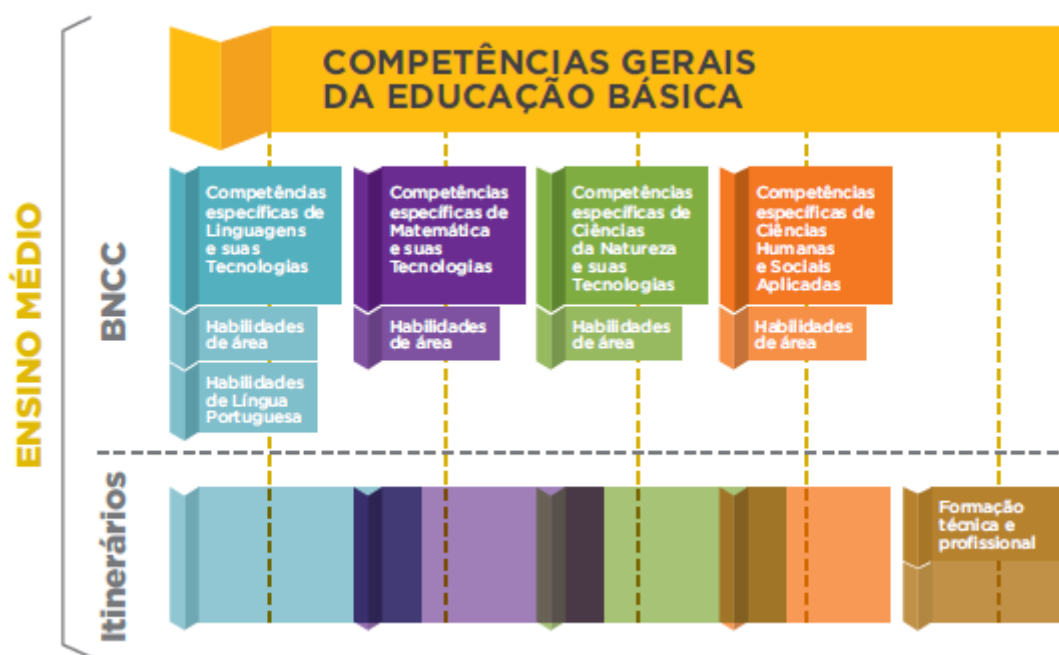
Figura 06 - Esquema construído pelos e pelas docentes da Escola Vida para definição dos Itinerários Formativos para o ano de 2020



Fonte: Elaborado pela autora a partir da observação do 4º Dia D na Escola Vida.

Conforme pode ser observado, os itinerários formativos elaborados pelos e pelas docentes da Escola Vida, em um processo conduzido a partir das orientações recebidas em treinamento da SEDUCRS, apresenta uma proposta discrepante das determinações presentes nas normativas jurídico-políticas da reforma do EM. Isso pode ser verificado na Figura 07, onde consta o esquema apresentado na BNCC para indicar quais devem ser os itinerários formativos e suas correspondências com as Áreas de Conhecimento da parte comum do currículo do EM, conforme determinação da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017b).

Figura 07 - Ilustração apresentada na BNCC para demonstrar a correspondência entre as Áreas de Conhecimento e os itinerários formativos.



Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018b, p. 469)

Conforme apresentado no capítulo 05 desta dissertação, essa discrepância se deve ao fato da SEDUCRS ter decidido oferecer diversos arranjos para os itinerários formativos a partir de temas e não das Áreas de Conhecimento.

Voltando aos fatos observados no 4º Dia D na Escola Vida, após o processo de escolha dos temas, de elaboração dos três itinerários formativos e de definição dos objetos de estudo, a segunda fase do jogo de tabuleiro proposto pela SEDUCRS foi a que gerou questionamentos por parte dos e das docentes. Nesse momento, a exigência foi que os e as docentes estabelecessem os objetivos de aprendizagem para cada itinerário formativo, e, isso, escolhendo dentre objetivos gerais e específicos pré-determinados pela SEDUCRS. Nesse momento, de acordo com o que está previsto nas DCNEM/2018, os objetivos de cada Itinerário Formativo foram definidos a partir de cada um dos seguintes eixos estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo (BRASIL, 2018b, Art. 12º, § 2º).

Essa tarefa também foi realizada com os e as docentes separados e separadas em grupos por Áreas de Conhecimento. Cada grupo recebeu um material impresso fornecido previamente pela SEDUCRS, onde constava uma lista de possíveis objetivos gerais para cada eixo estruturante, e, para cada um desses objetivos gerais, algumas alternativas de objetivos específicos segundo as áreas de conhecimento. Assim, com pouco critério, em uma espécie de “uni duni tê salamê mingüê”, para cada Itinerário Formativo, os objetivos de aprendizagem foram sendo escolhidos pelos grupos de docentes. No Quadro 17, elaborei um exemplo para demonstrar a estrutura dos materiais impressos fornecidos pela SEDUCRS.

Quadro 17 - Estrutura dos materiais impressos fornecidos pela SEDUCRS para a definição dos objetivos gerais e específicos por eixo estruturante para cada itinerário formativo segundo as Áreas de Conhecimento.

Eixo Estruturante: Investigação Científica Área das Linguagens		
Itinerário Formativo	Objetivo Geral	Objetivos Específicos
Movimento	Lista de possíveis objetivos gerais para que fosse escolhido um.	Lista de possíveis objetivos específicos para que fossem escolhidos quantos os e as docentes entendessem que estavam de acordo com o objetivo geral escolhido

Fonte: Elaborado pela autora a partir da observação do 4º Dia D na Escola Vida.

Nesse processo, os e as docentes questionaram diversas vezes o fato dos objetivos de aprendizagem serem estabelecidos de maneira rápida e superficial, sem tempo suficiente para o diálogo e para a reflexão, e, em um ambiente com várias pessoas falando ao mesmo tempo, o que não permitia a concentração necessária para tão importante tarefa. Diante das manifestações de contrariedade dos e das docentes, a Supervisora Sônia tentava acalmar os ânimos transmitindo as orientações que havia recebido no treinamento realizado pela SEDUCRS: de que aquele era o momento de acertar e de errar, sendo a função das escolas-piloto testarem o que posteriormente seria ampliado para as demais escolas. Além disso, havia a exigência por parte da SEDUCRS de que até o final da tarde essa tarefa estivesse concluída.

Assim, nesse momento que deveria proporcionar a construção dos itinerários formativos que comporiam a parte diversificada do currículo de acordo com as necessidades locais, foi perceptível o desconforto e o constrangimento pelo qual os e as 21 docentes que estavam presentes passaram. Algumas docentes da Área das Linguagens (grupo no qual eu estava presente observando) chegaram a verbalizar que se sentiam desrespeitadas, pois um currículo não se constrói desse jeito. Os e as docentes da Escola Vida tiveram apenas dois turnos de trabalho em um mesmo dia para tentarem compreender a proposta, analisar e sugerir temas para os itinerários formativos.

Com base nessa experiência de observação das atividades realizadas no 4º Dia D na Escola Vida, entendo que a autonomia prometida para elaborar o currículo de acordo com a realidade da escola deu lugar ao cumprimento de determinações. Isso, a partir da estratégia do jogo de tabuleiro, no qual os professores e as professoras não tiveram chances para “pular ou voltar casas”. O que vi e ouvi naquele dia, registrei em meu diário de campo como uma estratégia utilizada para dar aparência de participação da comunidade escolar na elaboração dos itinerários formativos. Futuramente, se não estiverem adequados à demanda, provavelmente, a “culpa” será atribuída a quem sugeriu os temas para estudo, ou seja, aos e às estudantes e aos e às docentes das escolas-piloto.

Entendo que os e as docentes da Escola Vida foram ludibriados, pois passaram por todo esse processo do jogo de tabuleiro para elaboração dos itinerários formativos acreditando que esses seriam os oferecidos pela escola no ano seguinte, mas não foi isso que ocorreu. Na realidade, o processo realizado no 4º Dia

D em 2019 nas escolas-piloto do Novo EM serviria de contribuição para que a SEDUCRS elaborasse os itinerários formativos apresentados na Matriz de Referência para o Novo EM a ser implementada nas escolas-piloto em 2020 e nas demais escolas da REERS em 2022. Conforme apresentado no capítulo 05 desta dissertação, os itinerários formativos estabelecidos pela Matriz de Referência do Novo EM são: Empreendedorismo I, II e III; Cidadania e Gênero I, II e III; Educação Financeira I, II e III; Expressão Corporal I, II e III; Expressão Cultural I, II e III; Profissões I, II e III; Relações Interpessoais I, II e III; Saúde I, II e III; Sustentabilidade I, II e III; e Tecnologia I, II e III.

Nesse sentido, o *Hackathon*⁴⁴ foi a última atividade realizada com os e as estudantes no final de 2019, e, ocorreu ao longo de uma semana. A partir da definição dos itinerários formativos na Matriz de Referência para o Novo EM, foi necessário ajustar as sugestões de temas de estudo dos e das estudantes aos temas dos itinerários formativos determinados pela SEDUCRS. Ou seja, nessa atividade, inicialmente, as escolas deveriam escolher dois Itinerários Formativos para ofertarem em 2020. No entanto, diante das dificuldades enfrentadas pela Escola Esperança, a orientação final recebida foi de que deveriam consultar novamente aos e às estudantes no início do ano letivo de 2020 para que escolhessem apenas um Itinerário Formativo (essa consulta não chegou a ocorrer em 2020 devido à suspensão das aulas e ao retorno na modalidade de ERE).

Diante disso, na Escola Vida, os itinerários formativos oferecidos para 2020 seriam Relações Interpessoais III (Área das Ciências Humanas e Matemática) e Expressão Corporal I (Área das Linguagens e das Ciências da Natureza). Na Escola Esperança, o Itinerário Formativo “oferecido” para 2020 seria Saúde ou Educação Financeira (sob quais Áreas de Conhecimento não chegou a ser definido, pois a Escola Esperança não teria professores e professoras disponíveis para trabalharem com o Itinerário Formativo, ou seja, o itinerário seria definido, mas não seria de fato oferecido). A diretora Celina relata de que maneira ocorreu essa “escolha” pelos itinerários formativos Saúde ou Educação Financeira:

⁴⁴ O termo *hackathon* é formado pela junção das palavras da língua inglesa: *hack* e *marathon* e significa maratona de programação. Esse termo, derivado do meio tecnológico, tem sido associado ao trabalho de equipes que se reúnem por um dia ou uma semana em busca de soluções inovadoras em diversas áreas.

Os temas que tiveram mais adesão dos alunos foram: criar um “Terceirão” para intensificar os estudos para o ENEM e os vestibulares, com mais aulas de Redação; e “oficinas” de apoio psicológico a alunos e professores em virtude do índice crescente de automutilação entre os jovens e doenças psiquiátricas entre os professores. A primeira contribuição não foi aceita, porque consideraram [a SEDUCRS] que fugia do caráter formador do Novo EM. A segunda foi aceita dentro do Itinerário de Saúde. Em terceiro lugar, os alunos queriam aprofundar seus conhecimentos em matemática, então o itinerário será Educação Financeira – definido pela CRE, pois não é bem isso que os alunos queriam. Não chegamos a implantar os itinerários, pois devíamos fazer uma reunião com os alunos, registrada em ata, com a escolha de apenas 1 itinerário. Nossa reunião foi marcada para 19/03 e ocorreu a suspensão das aulas presenciais em 18/03 (Diretora Celina, Questionário - 21/09/2020).

Na Escola Vida, as primeiras informações recebidas da SEDUCRS que circularam a respeito dos itinerários formativos davam conta de que a escola não poderia oferecer apenas um (conforme permitido pela lei), mas que seria responsável por oferecer todos os itinerários formativos (Diário de Campo, 24/10/2019). Isso, por ser a única escola de EM do seu bairro. Portanto, se oferecesse apenas uma das opções, os e as jovens que estudam naquela região da cidade não teriam acesso às demais alternativas em outras instituições públicas de EM próximas, pois não existem. Nesse caso, para que de fato pudessem escolher (como tem sido amplamente anunciado pelo discurso da reforma) implicaria em custos com transporte que muitos não têm condições de arcar. Essa dificuldade, provavelmente, afastaria ainda mais estudantes do EM dessa escola, que já apresentava um alto índice de evasão (que vem sendo agravado com o EM em Tempo Integral). No entanto, ao fim e ao cabo, a determinação foi para que oferecesse apenas dois itinerários formativos em 2020, e, se não tivesse condições, poderia ser apenas um, conforme aconteceu com a Escola Esperança.

Nas escolas que já participavam do projeto piloto do EM em Tempo Integral, que é o caso das escolas Esperança e Vida, a orientação recebida foi que os itinerários formativos deveriam ser implementados em substituição e utilizando a carga horária⁴⁵ dos componentes curriculares da parte diversificada (Estudo Orientado, Culturas Juvenis, Projeto de Pesquisa e Projeto de Vida). Lembrando que Projeto de Vida consta como um componente curricular além dos itinerários formativos na parte diversificada do Novo EM proposto para a REERS.

⁴⁵ Nas escolas-piloto do Novo EM que não fazem parte do Projeto Piloto do EM em Tempo Integral, a carga horária ficou definida em 60% para a BNCC e 40% para os Itinerários Formativos.

Quanto à possibilidade de os e as estudantes mudarem de Itinerário Formativo no decorrer dos três Anos do EM, ainda não houve uma decisão. A diretora Celina afirma que, por ora, recebeu orientações confusas por parte da SEDUCRS:

Se no outro ano o interesse daquele grupo de alunos fosse outro, nós poderíamos trocar de itinerário, mas só que daí vira uma salada de frutas né? Penso que quem inicia com um itinerário tem que ir com ele, pelo menos por três anos tem que ser aquele itinerário. Então, na verdade, nem a mantenedora sabe bem o que quer pra nós [...] Eu até penso o seguinte: que se eu Celina no primeiro ano fiz Educação Financeira e vi que aquilo ali realmente não tem nada a ver comigo, tá é produtivo, eu troco então e vou fazer o de saúde, por exemplo, mas não que a escola vá mudar o seu itinerário todo ano [...] Se a maioria não quiser aquilo daí não pode? Aí eu gosto da Educação Financeira, por exemplo, quero continuar, se a maioria não quiser, aí troca tudo e eu vou ter que me encaixar num outro ali de novo. Eu penso que nesse sentido tem que ser diferente, acho que se a gente vai ofertar um ou dois ok, isso não importa, o aluno obrigatoriamente tem que se inserir em pelo menos um deles, e aí o aluno dentro do seus três anos do EM pode passear entre um e outro, mas não a escola toda mudar em função da vontade desse aluno, entende? Para que haja aprofundamento de conhecimentos numa área x, tem que ter uma continuidade (Diretora Celina, Entrevista - 21/09/2020).

Assim, tendo em vista os fatos relativos ao processo de construção do currículo do Novo EM nas escolas-piloto pesquisadas, compreendo que, mesmo diante dos diversos arranjos elaborados pela SEDUCRS, poucas (ou nenhuma) possibilidades de escolha serão oferecidas aos e às estudantes, de modo que o mínimo previsto em lei (01 Itinerário) está sendo transformado no máximo que poderá ser ofertado pelas escolas. Uma evidência concreta disso já estava presente nos materiais elaborados pela SEDUCRS para apresentação às escolas-piloto do Novo EM no 4º Dia D, quando foi anunciada a possibilidade de três modalidades⁴⁶ - fixo, parte fixa/parte livre ou livre - para os itinerários formativos. Com isso, a oferta de itinerário formativo fixo pelas escolas significa que os e as estudantes terão de cursar o que for oferecido, sem opção de escolha.

No início desta pesquisa, o discurso da flexibilidade curricular me parecia uma proposição contraditória, considerando que, concomitantemente, havia o discurso de padronização da qualidade do ensino em nível nacional através da BNCC. No entanto, com o desenrolar do processo analítico da pesquisa, passei a compreender

⁴⁶ A possibilidade de oferta dos itinerários formativos nas modalidades fixo, parte fixo e parte livre ou livre, não foi encontrada nos textos das normativas jurídico-políticas da reforma do EM analisadas na presente pesquisa. Assim, entendo que se trata de uma deliberação interna da SEDUCRS repassada às escolas-piloto.

que a flexibilização do currículo, além de atender ao projeto dos grupos dominantes para a destinação dos e das jovens das classes populares às demandas do mercado de trabalho, também está coerente e extremamente bem articulada a interesses específicos do mercado educacional.

Diante das dificuldades enfrentadas pelas escolas, e, conseqüentemente, da falta de itinerários formativos que sejam do interesse dos e das estudantes, as portas estarão abertas para recebê-los e recebê-las nos cursos técnicos profissionalizantes das instituições privadas. Essas sim terão condições de configurar diversas possibilidades de escolhas, mediante recursos públicos que poderão ser repassados através das parcerias permitidas pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017b).

8 FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO, EDUCAÇÃO FÍSICA E TRABALHO DOCENTE: FRACASSO PARA AS ESCOLAS PÚBLICAS E OPORTUNIDADES PARA A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Então, a gente não tem muitos espaços para poder realmente implantar um currículo atrativo, com uma aprendizagem consistente, tanto para essas disciplinas do integral, que é diversificado, quanto para um Itinerário Formativo (Diretora Celina, Entrevista - 21/09/2020).

A ampliação da carga horária do EM em Tempo Integral e a oferta do Itinerário de Formação Técnica e Profissional do Novo EM são o estopim das discussões acerca do financiamento do EM a partir da reforma que está em curso. Isso, pelo fato dessas propostas ocorrerem em uma conjuntura política-econômica de restrição de recursos. Conjuntura esta, que interdita a meta 20 do PNE/2014-2024, que apresenta a seguinte redação:

Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do PIB do País no 5^o (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (BRASIL, 2014).

Na literatura acadêmica, diversos autores e autoras denunciam a incompatibilidade da proposta de reforma do EM apresentada em 2016 com o congelamento dos gastos primários por 20 anos (PEC 55 ou EC 95), com a desvinculação das receitas da União, que, junto com a reforma trabalhista e da previdência, objetivam reduzir o gasto social estatal para aprofundar o ajuste fiscal e garantir melhores condições de acumulação dos setores rentistas do capital (BASTOS; SANTOS JUNIOR; FERREIRA, 2017; FERREIRA; RAMOS, 2018; HERNANDEZ, 2020; LIMA; MACIEL, 2018; MACIEL, 2019; MOLINA NETO et al., 2017; MOTTA; FRIGOTTO, 2017; SILVA, 2018). Essas medidas no âmbito federal têm consequências no âmbito estadual, de modo que no RS as políticas do EM em Tempo Integral e do Novo EM, vêm sendo implementadas em meio a tensões e disputas em torno da reforma administrativa e da previdência estadual, que provocaram mudanças no plano de carreira do Magistério, prejudicando ainda mais os e as docentes, que já vinham recebendo seus salários atrasados e parcelados.

Na realidade, o que acontece é que essa aparente incompatibilidade faz parte dos interesses envolvidos na conjuntura atual. Conforme Motta e Frigotto (2017), a

reforma do EM é congruente com os planos para sustentar a violência dessas medidas, que expressam o desmanche dos direitos universais da classe trabalhadora. Frigotto (2019) faz referência ao que já era previsto por Darcy Ribeiro há décadas, alertando para o fato de que a anunciada crise na Educação brasileira, e as aparentes falhas no processo de formulação das políticas, na realidade não são falhas, mas estão coerentes com o projeto da classe dominante brasileira, que inclui a negação da escola pública de qualidade para a maioria dos e das jovens do povo.

Dentre os argumentos apresentados para justificar a reforma do EM no Brasil está a necessidade de manter os e as jovens na escola, e, de captar os e as jovens que estão fora dela. Para isso, há o entendimento de que é preciso oferecer um modelo de escola mais atrativa a esses e a essas jovens, de maneira que possam fazer escolhas que contribuam com seus projetos individuais de vida. No entanto, conforme visto anteriormente, as escolas públicas brasileiras não estão em condições financeiras, estruturais e com recursos humanos suficientes para dar conta do modelo proposto.

Se a preocupação fosse mesmo com os projetos de vida dos e das jovens, não seria mais coerente investir nos cursos de formação e nas condições de trabalho (salários justos e carga horária cumprida em apenas uma escola, por exemplo) para que seus professores e suas professoras conseguissem desenvolver práticas pedagógicas mais atrativas e conectadas com as juventudes? Não seria mais coerente investir também nos recursos materiais e nas condições estruturais das escolas?

Desde o início, o anúncio da reforma do EM suscitou preocupações nesse sentido, pois o texto da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017b) estabeleceu a política de fomento para escolas elegíveis que ofereceriam o EM em Tempo Integral, mas sem que houvesse indicação de recursos da União que seriam destinados para a ampliação da carga horária nas demais escolas de EM (HERNANDEZ, 2020; MACIEL, 2019). Diante disso, Maciel (2019) infere que os recursos para a oferta do Itinerário de Formação Técnica e Profissional poderá entrar na divisão do FUNDEB, acarretando prejuízos nos demais níveis da EB (MACIEL, 2019).

A partir da presente pesquisa, sabemos que a política de fomento às escolas de EM em Tempo Integral vem sendo ampliada para incluir outras escolas, mas, também, que os recursos repassados às escolas-piloto não têm sido suficientes. Além disso, esse financiamento não resolve a falta de recursos humanos, de modo

que não adianta ampliar espaços e comprar materiais se não há professores e professoras para os componentes curriculares. Na presente pesquisa, essa realidade ficou bastante evidente, mesmo tendo sido realizada junto a duas escolas consideradas em melhores condições do que a maioria das demais escolas da REERS. Conforme apresentado em capítulos anteriores, em 2019 e em 2020 a Escola Vida sofreu com a falta de professores e de professoras para os componentes curriculares Matemática e Língua Portuguesa, que na reforma curricular ficaram com a maior parte da carga horária da parte comum no EM. Na Escola Esperança, a situação tem sido ainda mais difícil. Em 2019 e 2020, faltavam professores e professoras para os componentes curriculares Projeto de Pesquisa e Estudos Orientados no EM em Tempo Integral, para Espanhol no EM Noturno, e para Ciências, Arte, EFI e Cultura Religiosa no EF.

Assim, “ao desafio curricular, somam-se os históricos desafios de infraestrutura material e pedagógica, criação de vagas e condições de trabalho e salário dos profissionais da educação” (MOLL, 2015, p. 10). Em políticas educacionais anteriores, esses motivos contribuíram para que os intentos envolvidos fracassassem. Porém, a partir da pesquisa realizada, considero que seria ingênuo pensarmos com base nos desdobramentos de políticas anteriores que, desta vez, a política não será levada adiante, tendo em vista a conjuntura política-econômica e o grande potencial do Novo EM para oferecer um produto extremamente rentável para o mercado educacional. Ao que tudo indica, a lei nº 13.415/2017, a BNCC e os decorrentes documentos regulamentadores vêm juntando, alinhavando e costurando cada detalhe para que projetos da iniciativa privada se concretizem. Embora os e as docentes possam resistir em aspectos que envolvem a prática pedagógica e a construção do currículo nas escolas (e assim têm sido historicamente), não há muito que possam fazer no seu cotidiano escolar contra as parcerias público-privadas permitidas por lei, que estão a critério dos governos estaduais.

Quanto ao Itinerário de Formação Técnica e Profissional, por ora, a SEDUCRS definiu que poderia ser oferecido em 2020 apenas pelas escolas-piloto do Novo EM que já tivessem o EPT integrado ao EM. Novamente, utilizando-se de estrutura e do trabalho que já vinha sendo realizado pelas comunidades escolares previamente. No entanto, até que essa informação fosse de conhecimento das escolas, na Escola Esperança essa possibilidade chegou a ser cogitada:

Nós tínhamos uma ideia. Nós temos uma professora que foi diretora em outra escola, que implantou o técnico nessa escola, e, ela ficou batendo muito nisso, e eu gostando bastante da ideia e os professores também, de associar um itinerário técnico. Mas, a gente esbarra em “n” situações que nos preocupam muito [...] por não termos certeza que conseguiríamos dar conta, por essa questão de falta de tudo né, falta do professor, um professor com uma formação para a área técnica, por exemplo, que fosse escolhida, se fosse administração ou alguma outra coisa nesse sentido. Se a gente teria condições de ter algum tipo de espaço mais tecnológico né [...] e mesmo de espaço físico em geral. Então, num primeiro momento não insistimos muito nessa linha do técnico em função disso (Diretora Celina, Entrevista - 21/09/2020).

Diante disso, a diretora Celina entende que, a tendência é de que sejam estabelecidas parcerias com outras instituições para a oferta do Itinerário de Formação Técnica e Profissional, tendo em vista o interesse de muitos e de muitas estudantes nesse tipo de formação. Já na Escola Vida, não chegou a ser cogitada a possibilidade de oferta desse Itinerário Formativo, houve apenas o debate no sentido de compreender do que se trata:

Chegamos a meio que debater como é que seria isso. Tá! Mas o EM vai ser voltado pra que lado? Técnico? Então vai ter que trabalhar? Mas ali na escola a gente não tem essa estrutura pra ter essa questão do técnico, administração ou algo assim [...] Também entrou toda uma outra discussão, se o aluno entraria no EM e faria um curso técnico, mas então ele não seria direcionado pra uma universidade? É um desvio que ele faz bem longe, porque antes a escola preparava pra entrar numa universidade, fazer um vestibular, agora eles estão querendo que prepare pra fazer um curso técnico? E é isso aí! [...] Porque é o que vai ser esse Novo EM. A questão dele é totalmente pra fazer a parte profissionalizante que eles [os gestores educacionais] querem, o técnico profissionalizante [...] Nos itinerários o aluno vai direcionar pra onde ele quer, e no vestibular tu não tem essa direção, tem que estudar tudo pra poder passar [...] Mas foi o que discutimos, que o aluno não vai ser direcionado pra entrar numa universidade (Professora Joana, Entrevista - 14/12/2020).

Diante disso - e considerando que as evidências indicam que a maioria das escolas terá condições de oferecer apenas um único Itinerário Formativo - cai por terra todo o discurso de que será garantido que os e as estudantes possam escolher aprofundar os estudos de acordo com seus projetos de vida. Com a precarização que está posta, quando muito terão a chance de escolher entre cursar a parte diversificada permanecendo 07 horas diárias em escolas sem condições de oferecerem um currículo atraente, ou cursar o Itinerário de Formação Técnica e Profissional. Este último, tudo indica que a maioria das escolas também não terá condições de oferecer nem mesmo de modo precarizado.

Com isso, será praticamente impossível manter tantos e tantas jovens nas escolas públicas, ainda mais com a maior parte da carga horária destinada aos itinerários formativos, pois a parte comum do currículo de acordo com a BNCC estará limitada ao máximo de 1800 horas do total do EM, podendo ser ainda mais reduzida a critério dos sistemas de ensino. Nesse sentido, não haverá ampliação, mas redução da carga horária da EB no nível do EM, pois a parte comum do currículo (na qual estarão presentes todas as Áreas do Conhecimento) deixará de ter 800 e passará a ter no máximo 600 horas anuais.

Assim, esse fracasso proposital das escolas na oferta dos itinerários formativos, principalmente o de Formação Técnica e Profissional, abre espaços para a iniciativa privada, pois, diante da impossibilidade de oferta pelas escolas públicas, não faltarão argumentos para justificar as parcerias público-privadas que estão previstas na Lei nº 13.415/2017. Inclusive, essa solução poderá ser apresentada como “a única saída”, diante da exigência de que se cumpra a lei, pois está definido que:

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput [Itinerário de Formação Técnica e Profissional], em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017b, Art. 4º).

Assim, abre-se o caminho para que as parcerias público-privadas assumam a oferta do itinerário técnico-profissional, além da EAD (COSTA; COUTINHO, 2018; LEÃO, 2018; MACIEL, 2019; MOLINA NETO et al., 2017; SILVA, 2018; SILVA;

PIRES, PEREIRA, 2017), ou seja, para que se cumpra o projeto do mercado educacional, de ampliação do financiamento de instituições privadas com recursos públicos (FERREIRA, 2017; FERRETI; SILVA, 2017).

Conforme o Art. 4º da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017b):

Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do EM, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação à distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação: I - demonstração prática; II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias (BRASIL, 2017b, Art. 4º, § 11).

As DCNEM/2018 (BRASIL, 2018b), por sua vez, estabelecem a carga horária do EM que poderá ser realizada na modalidade de EAD:

§ 5º Na modalidade de educação de jovens e adultos é possível oferecer até 80% (oitenta por cento) de sua carga horária a distância, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico - digital ou não - e pedagógico apropriado.

§ 15. As atividades realizadas a distância podem contemplar até 20% (vinte por cento) da carga horária total, podendo incidir tanto na formação geral básica quanto, preferencialmente, nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico - digital ou não - e pedagógico apropriado, necessariamente com acompanhamento/coordenação de docente da unidade escolar onde o estudante está matriculado, podendo o critério dos sistemas de ensino expandir para até 30% (trinta por cento) no EM noturno (BRASIL, 2018b, Art. 17º).

Bastos, Santos Junior e Ferreira (2017) são enfáticos ao afirmarem que “se trata de uma política educacional que tem como meta a comercialização da educação brasileira, a destruição do ensino público e a precarização da carreira docente” (BASTOS; SANTOS JUNIOR; FERREIRA, 2017, p. 47). Grabowski (2019) mostra o quanto essa realidade já vem afetando o ES:

As instituições de ensino estão sendo transformadas em empresas, produtoras de diplomados e titulados para inseri-los no mundo do mercado. Também os professores estão transformando-se cada vez mais em simples burocratas a serviço da gestão comercial das empresas universitárias, passando dias a preencher formulários e a produzir relatórios. No Brasil,

com a expansão da educação à distância, até as aulas estão preparadas, programadas, homogêneas, e qualquer um pode substituir o colega e aplicar o conteúdo aos jovens clientes (GRABOWSKI, 2019, p. 88).

Ainda não sabemos de que maneira, quando acontecerão, e quais os convênios que serão firmados para a oferta do Itinerário de Formação Técnica e Profissional na REERS. Mas, sabemos que o atual governo está em sintonia com as políticas neoliberais. As providências tomadas recentemente para oferta do ERE em 2020 mostram que as parcerias com as grandes empresas privadas são muito bem vindas pela gestão educacional. Foi estabelecida uma parceria com a *Google for Education*, braço da empresa norte-americana *Google* na área da Educação, para disponibilizar aplicativos a todos os setores das escolas estaduais do RS através da Plataforma *Google Classroom*. Além disso, outra parceria foi estabelecida com as operadoras Claro, Oi, Tim e Vivo para que disponibilizassem acesso à internet móvel para docentes e estudantes. Isso tudo, “desconsiderando” que muitos e muitas estudantes, professores e professoras não possuíam aparelhos adequados para o uso dessas ferramentas.

Nessa mesma linha, a plataforma “Resolve Sim”⁴⁷ foi incorporada ao ambiente da *Google Classroom*. Essa plataforma era composta por 48 aulas voltadas aos e às estudantes que estavam se preparando para o Exame Nacional do EM (ENEM). As aulas dos componentes curriculares foram agrupadas nas quatro áreas do conhecimento (Ciências Humanas, Linguagens, Matemática e Ciências da Natureza) e poderiam ser acessadas a critério dos e das estudantes. Os recursos oferecidos são e-books, temas ilustrados, infográficos, games, vídeos, planos de estudos e tarefas com acompanhamento de professores, professoras, tutores e tutoras, além da possibilidade de provas simuladas. Esses materiais são produzidos a partir da parceria do governo do estado com as empresas Eleva Educação e Estácio, com intermediação do apresentador de TV e empresário Luciano Huck, idealizador do Instituto Criar, que não esconde suas aspirações políticas e suas intenções de concorrer à presidência da república representando partidos políticos de espectro conservador.

Assim, entendo que o ERE durante a pandemia poderá contribuir para impulsionar a oferta de produtos e serviços de EAD por parte de empresas do ramo

⁴⁷ Informações podem ser acessadas no site da SEDUC/RS através do link: <<https://educacao.rs.gov.br/rs-lanca-plataforma-inedita-para-ajudar-alunos-a-se-prepararem-para-o-enem>>. Acesso em: 05 set. 2020.

educacional. Diante da crise, e “não havendo alternativas”, as parcerias foram firmadas rapidamente e sem muito questionamento, pois havia o entendimento de que as escolas não poderiam ficar paradas e nem os e as estudantes sem as aulas. O mesmo poderá ocorrer diante da impossibilidade das escolas ofertarem a parte diversificada do currículo do Novo EM.

Outro fator importante a observar é que a Matriz de Referência elaborada para o ano letivo de 2020 passou a ser denominada “Matriz de Referência para o Modelo Híbrido de Ensino”. Isso, a partir do entendimento de que as aulas poderiam ocorrer parte de modo presencial e parte de modo remoto. No entanto, coincidência ou não, considero no mínimo curioso notar que o Ensino Híbrido (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015) é um modelo de ensino que vem sendo utilizado em várias escolas brasileiras, que consiste em uma articulação entre ensino presencial e ensino *online*. Tal modelo possui vínculo com a *Geekie One*, uma plataforma que fornece videoaulas prontas com os conteúdos dos componentes curriculares. O Instituto Península e a Fundação Lemann têm relação com cursos oferecidos *online* sobre o modelo de Ensino Híbrido⁴⁸.

A participação da iniciativa privada na elaboração da agenda das políticas públicas educacionais no Brasil e o interesse na implementação da BNCC e do Novo EM pode ser observada nas intervenções do Movimento pela Base, integrado pelas seguintes instituições: Abave; Cenpec; Comunidade Educativa Cedac; Consed; Fundação Lemann; Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; Fundação Roberto Marinho; Instituto Ayrton Senna; Instituto Inspirare; Instituto Natura; Instituto Unibanco; Itaú BBA; Todos Pela Educação; e Undime. Em seu *website*, esse grupo se apresenta como:

Um grupo não governamental e apartidário de pessoas, organizações e entidades que desde 2013 se dedica à causa da construção e implementação da BNCC e do Novo EM. Juntos, buscamos promover uma educação pública de qualidade para todas as crianças e jovens brasileiros (Movimento Pela Base⁴⁹).

⁴⁸ Exemplo de Curso oferecido pelo Instituto Península e pela Fundação Lemann: Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. Disponível em: <<https://pt.coursera.org/learn/ensino-hibrido>> Acesso em: 05 set. de 2020.

⁴⁹ *Website* do Movimento Pela Base disponível em <<https://movimentopelabase.org.br/>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

O Movimento Pela Base tem auxiliado o MEC na produção de materiais que objetivam contribuir para que a sociedade compreenda os princípios que regem a BNCC e quais as mudanças que o documento propõe para cada componente curricular. Nesse sentido, acompanha e monitora o avanço da implementação da BNCC e do Novo EM nos sistemas de ensino, no que se refere às formações realizadas com os professores e com as professoras, à confecção de materiais didáticos e às avaliações.

Quanto à BNCC, além de apresentar uma concepção utilitarista do conhecimento, de modo que competências preestabelecidas são voltadas para o atendimento das demandas econômicas da elite e do mercado de trabalho, sua estrutura favorece a elaboração e a venda de produtos rentáveis para o mercado educacional. A prescrição, a padronização do currículo proporciona a elaboração de produtos (livros didáticos, apostilas, cursos EAD, videoaulas, aplicativos, dentre outros.) com um mercado extremamente abrangente e promissor, pois todas as escolas públicas e privadas, federais, estaduais e municipais, terão de elaborar seus referenciais curriculares a partir da BNCC. Abre-se com isso, uma grande oportunidade para empresas do ramo, e, o fato das competências e das habilidades estarem organizadas através de códigos alfanuméricos, facilita a elaboração de produtos por empresas e por pessoas sem nenhuma formação pedagógica.

Algumas dessas mercadorias já vêm sendo amplamente divulgadas nas redes sociais. Conforme o exemplo do anúncio apresentado na Figura 08.

Figura 08 - Anúncio de Planos de Aulas prontos de acordo com a BNCC

PLANOS DE AULAS
FUNDAMENTAL 1 E 2
EDUCAÇÃO INFANTIL

A BNCC TE ENLOUQUECE?

- SEM TEMPO PARA MONTAR SEU PLANEJAMENTO?
- COM DIFICULDADES DE INDISCIPLINA EM SALA?
- NÃO ENCONTRA PLANOS PARA SUA MATÉRIA?

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Fonte: Disponível em <<https://descomplicapdagogia.kpages.online/planosdeaula?>>. Acesso em 20 set. 2020.

Dentre os apelos que acompanham esse anúncio estão: “Já pensou em não ter o trabalho de passar horas e horas montando seus planos de aulas?”; “Nossos conteúdos exclusivos foram produzidos para orientar e auxiliar o professor a enfrentar as dificuldades do cotidiano escolar, com sucesso e tranquilidade”; “Iremos te entregar atividades e planos de aulas para todas as matérias”; e “Material de qualidade atualizado pela BNCC, adaptável às diferentes realidades escolares (públicas/privadas, capitais/interior)”.

Do mesmo modo, produtos vêm sendo anunciados para o Novo EM com vistas à parte diversificada do currículo (Figura 09).

Figura 09 - Anúncio de materiais digitais voltados para desenvolvimento do Projeto de Vida no Novo EM

Projeto de vida

Material digital para alunos da 1ª a 3ª série.
Foco em propósito, autoconhecimento e carreira

Pilares pedagógicos:
jornada pedagógica iniciada com o acolhimento dos alunos e estruturada a partir de 4 blocos temáticos:

PROPÓSITO IMPACTO ESCOLHA FAZER ACONTECER

Materiais didáticos Plataformas digitais de aprendizagem Avaliação de competências e autoavaliação

Material de apoio pedagógico Jornada Estruturada

SAS Plataforma de Educação Plena

Fonte: Disponível em <<https://blog.saseducacao.com.br/novo-ensino-medio-entenda-as-principais-mudancas-e-impactos>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

Conforme pode ser observado nos exemplos de anúncios que estão circulando nas redes sociais, a partir das prescrições de conteúdos da BNCC, os professores e as professoras estão sendo considerados executores e executoras de planos de aulas prontos. Estão sendo desrespeitados e desrespeitadas ao serem “poupados” e “poupadas” de uma função pedagógica fundamental que é o planejamento das aulas. No meu entendimento, a concepção de educação que impulsiona a venda de planos de aulas e de serviços para elaboração do componente curricular “Projeto de

Vida” - que a estrutura da BNCC proporciona - retira o protagonismo dos e das docentes e dos e das estudantes na construção de currículos que tratam de conhecimentos dinâmicos, desconsiderando as práticas pedagógicas inovadoras que acontecem no cotidiano das escolas, de modo que:

Nesse contexto, merece destaque uma inovação que acontece já nas escolas: os profissionais docentes vão renovando os conhecimentos de cada área. Têm-se mantido atentos à dinâmica própria do conhecimento de que são profissionais e vêm tentando, nos limites das condições de trabalho, que os conhecimentos do currículo de Ensino Médio incorporem as inovações de cada área. Esse processo inovador nos conhecimentos exige apoio das políticas públicas. Exige reconhecer o direito dos docentes a tempos de pesquisa, de renovação do currículo (ARROYO, 2014, p. 54).

Portanto, se não fosse a precarização do trabalho docente, e os gestores e as gestoras educacionais retirando cada vez mais o tempo para o planejamento dos e das docentes nas escolas públicas, esse não seria mais um problema sendo identificado e transformado em oportunidade de negócios, pois os e as docentes têm capacidade de construir a própria prática pedagógica. Sônia, por exemplo, que dedicou 38 anos da sua vida ao trabalho na REERS sendo professora no EF e no EM, e supervisora Escolar, entende que:

Ser professora é uma tarefa que exige comprometimento. Não é somente preparar aulas e ministrá-las, é fazer parte da vida de um universo diferente que passa pelas nossas mãos a cada ano. Portanto, creio que ser professora é ter um olhar que vai muito além da sala de aula ou de uma turma. É a participação, o crescimento, e, principalmente, a formação de um indivíduo - que se transforma em milhares durante toda a tua vida profissional. Então, após muitas conquistas, muitos erros e acertos, vamos moldando nossas temáticas, nossas estratégias e avançando e gostando e querendo sempre mais para a educação (Supervisora Sônia, 21/09/2020).

Nesse sentido, ao tratar do modelo de EM embasado no conceito de politecnia⁵⁰ que vinha sendo implementado na REERS antes de ser “apagado” pelo retorno de governos conservadores, Azevedo (2020b, p. 164) afirma que “o ensino não pode ser dissociado da pesquisa, viabilizando o protagonismo de educadores e de educandos na construção do conhecimento”. Para que haja esse protagonismo, professores e professoras precisam ultrapassar a posição de meros transmissores e transmissoras de informações e de reprodutores e reprodutoras de livros didáticos.

⁵⁰ Trata-se da Proposta Pedagógica para o EM Politécnico (RIO GRANDE DO SUL, 2011) apresentada na seção 5.2 desta dissertação.

Precisam assumir a posição de pesquisadores e de pesquisadoras, de orientadores e de orientadoras de pesquisa (AZEVEDO, 2020b).

Em contraste a essa ideia, a mercadoria que está sendo oferecida a partir da estrutura apresentada pela BNCC reforça um modelo de educação que trata de “ensinar, treinar, adestrar, formar ou educar na função de produção adequada a um determinado projeto de desenvolvimento pensado pelas classes dirigentes” (AZEVEDO, 2020b, p. 153). Com o consumo de produtos dessa natureza (Figuras 08 e 09), que transformam o saber em mercadoria lucrativa a ser entregue, como ficam os objetivos de aprendizagem estabelecidos de acordo com cada contexto escolar e com as características dos e das estudantes envolvidos e envolvidas? Como ficam os conhecimentos construídos nas relações interpessoais insubstituíveis entre professores, professoras e estudantes, que envolvem inclusive a criatividade para construir atividades de aula juntos e juntas? Isso, dentre outros aspectos elementares da prática pedagógica que vão muito além da simples escolha de conteúdos e da reprodução de atividades pré-prontas.

Os professores e as professoras não necessitam de prescrição de currículo e de empresas que façam o seu trabalho, mas de estrutura e de recursos para que possam realizá-lo dignamente. Conforme Azevedo (2020b), a qualidade de ensino pressupõe escolas com espaços físicos adequados, estimuladores da criatividade, da convivência, que sejam tecnicamente equipados e atualizados, ou seja, ambientes que assegurem a dignidade de todas as pessoas envolvidas com o trabalho educacional. No entanto, o que vem ocorrendo nas escolas-piloto da reforma do EM pesquisadas é o oposto disto. Nesse sentido, considero importante retomar e aprofundar conhecimentos que foram possíveis construir a respeito do lugar da EFI, e, por consequência, do trabalho docente nas escolas-piloto pesquisadas em meio aos desdobramentos das políticas educacionais privatistas que estão em curso.

Desde 2016, quando a reforma do EM foi anunciada, inicialmente por meio da MP nº 746/2016 (BRASIL, 2016), os debates acerca da presença da EFI no currículo do EM foram acirrados (BASTOS; SANTOS JÚNIOR; FERREIRA, 2017; CASTRO, 2017; CUNHA, 2017; FERREIRA; RAMOS, 2018; GARIGLIO, ALMEIDA JUNIOR; OLIVEIRA, 2017; MACIEL, 2019; MOLINA NETO et al., 2017; NAZÁRIO; SANTOS; FERREIRA NETO, 2020; SILVA, 2018; SOUZA; RAMOS, 2017). Isso, porque a EFI foi retirada do currículo do EM, junto com Arte, Filosofia e Sociologia. Quando a MP

foi convertida na Lei nº 13.415/2017, esses componentes retornaram, mas a introdução do termo “estudos e práticas” gerou incertezas a respeito da obrigatoriedade e do lugar que deveriam ocupar nos currículos escolares.

Esse momento histórico motivou a realização da presente pesquisa através de um estudo de caso etnográfico junto às escolas-piloto da reforma do EM: Vida e Esperança. A questão de pesquisa que conduziu todo o processo da investigação foi sendo construída até chegar à seguinte formulação: Quais são as implicações do processo de implementação da reforma do EM nas escolas-piloto da REERS e qual o lugar da EFI nesse contexto? Sendo assim, busquei olhar para a EFI ao longo de todo o processo analítico da pesquisa.

A expressão “estudos e práticas” na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017b) está presente apenas no Art. 3º, § 2º e se refere aos componentes curriculares que haviam sido retirados do currículo na MP nº746/2016 (BRASIL, 2016): “A BNCC referente ao EM incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de EFI, Arte, Sociologia e Filosofia” (BRASIL, 2017b, Art. 3º, § 2º). Nas DCNEM/2018 (BRASIL, 2018b) houve uma ampliação do uso de tal expressão para os demais componentes curriculares, pois no Art. 11º, que apresenta a composição da formação básica geral pela BNCC e a organização em quatro Áreas de Conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais), temos as seguintes orientações:

§ 4º Devem ser contemplados, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de:

I - língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas;

II - matemática;

III - conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil;

IV - arte, especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro;

V - EFI, com prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei;

VI - história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;

VII - história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras;

VIII - sociologia e filosofia;

IX - língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino.

§ 5º Os estudos e práticas destacados nos incisos de I a IX do § 4º devem ser tratados de forma contextualizada e interdisciplinar, podendo ser

desenvolvidos por projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem que rompam com o trabalho isolado apenas em disciplinas.

Aparentemente, essas orientações objetivam esclarecer que os componentes curriculares estão mantidos e poderão desenvolver atividades de acordo com suas especificidades, desde que não permaneçam isolados e desarticulados dos demais componentes curriculares, ou seja, desde que não se perca a noção de interdisciplinaridade que embasa a proposta de organização curricular por Áreas de Conhecimento. Com isso, entendo que fica aberta uma brecha para que as escolas continuem trabalhando cada componente curricular separadamente. Esse é o caso das escolas-piloto pesquisadas, que, diante das dificuldades e tensões geradas pela exigência da elaboração do currículo de acordo com a BNCC em tempo exíguo, mantiveram na parte comum o trabalho por disciplinas que já vinham realizando tradicionalmente. No caso da Escola Esperança isso ocorreu por iniciativa da própria equipe diretiva, e, no caso da Escola Vida, através da recusa dos professores e das professoras ao documento elaborado pela supervisora Sônia.

Contudo, ainda que a expressão “estudos e práticas” tenha recebido outro tratamento nas DCNEM/2018 (BRASIL, 2018b), e, que as escolas façam e sigam suas interpretações, isso não apaga as intenções iniciais dos gestores e das gestoras educacionais, que continuam sendo as intenções veladas - ou não tão veladas assim - da política da reforma do EM. Segundo Molina Neto et al. (2017), a introdução desse termo foi uma expressão do ataque à formação integral dos e das estudantes que vem sendo colocado em prática a partir do Golpe de Estado de 2016.

Nesse sentido, a EFI escolar vem sofrendo ataques das políticas neoliberais que atingem não apenas a EFI e seus professores e suas professoras, mas a Educação como um todo. Tendo em vista a organização que está proposta na REERS para a parte comum do currículo do Novo EM⁵¹, a maioria dos componentes curriculares ficou com uma carga horária insignificante para que se realizem boas aprendizagens. Além disso, mesmo Língua Portuguesa e Matemática, que ficaram com carga horária maior, justamente por conta disso, na Escola Vida vêm enfrentando dificuldades, pois os e as estudantes não estão conseguindo suportar tantos períodos semanais, que, em alguns casos, ocorrem todos no mesmo dia da

⁵¹ Apresentada no quadro 10 na página 138 do presente desta dissertação.

semana. Segundo a professora Joana, esse fato tem prejudicado a participação dos e das estudantes em suas aulas de EFI, e, inclusive têm sido motivo para que saiam da escola.

Algumas turmas tinham matemática de manhã e de tarde, então tu imaginas ter cinco períodos de matemática num dia, eles saíam com a cabeça virada numa bomba explosiva. Então, muitos saíam: - Não, não quero mais ficar! - Prefiro trabalhar no outro turno do que ficar o dia inteiro na escola! Que às vezes não tem nada. Óbvio que eles cansavam, eles não tinham tempo de uma atividade de lazer diferenciada (Professora Joana, 14/12/2020).

Diante disso, compreendo que a presença da EFI no EM corre os mesmos riscos que os demais componentes curriculares, mesmo os que são centrais para o desempenho do Brasil nos índices de avaliações internacionais. No meu entendimento, a partir da pesquisa realizada, a força com que os e as estudantes estarão sendo empurrados para o Itinerário Técnico Profissionalizante superará as outras intenções presentes na reforma do EM. A ameaça não se restringe apenas à permanência de um ou outro componente no currículo, mas à própria oferta do EM nas escolas públicas, pois não fará sentido manter escolas de EM esvaziadas, se os recursos financeiros poderão ser canalizados para as instituições privadas, transformando a educação pública em mercadoria.

No processo de implementação da reforma do EM na REERS, por ora, a EFI está mantida nos três Anos do EM com 02 períodos semanais de 60 minutos no EM em Tempo Integral. Porém, no Novo EM teve a carga horária reduzida para 01 período semanal de 60 minutos, e, apenas no 1º e no 2º Ano, ou seja, não foi retirada, mas houve uma redução de praticamente 70%.

Nas escolas-piloto pesquisadas houve discussões acerca da permanência ou não da EFI no currículo, e, em ambos os casos o professorado chegou à conclusão de que deveria ser mantida. As justificativas apresentadas pelas participantes da presente pesquisa para esse entendimento nas escolas onde trabalham foram as seguintes:

Concluimos que o componente curricular é muito importante para a saúde física e mental dos estudantes. Este componente continuará fazendo parte do currículo, e, além dessa carga horária [da parte comum do currículo], oferecemos no componente de Culturas Juvenis o Clube de Esportes, em que o professor define com o grupo quais esportes irão praticar, visando competições escolares (Diretora Celina, Questionário - 21/09/2020).

Além dos conteúdos teóricos, acredito que a importância de permanecer é a prática de atividade física [...] acho que é um estímulo à atividade física, à prática de exercícios, movimentação, descontração e relações, contato com os colegas fora da sala de aula, eu acho que nesse sentido assim, de recreação também, e algo que sai um pouco do conteúdo sério né, que é ficar em sala de aula todo esse tempo, e poder ter um momento de descontração (Professora Fernanda, Questionário - 17/09/2020).

Com certeza, seria uma grande perda a saída da EFI. Nossa! E os próprios alunos alguns comentaram, perguntaram em sala de aula, então houve o questionamento por parte deles, de alguns que estão mais atentos (Professora Fernanda, Questionário - 17/09/2020).

Procuramos contemplar todas as disciplinas, pois entendemos da importância de cada componente na formação do educando. A educação passa por alguns processos que nos desorientam. Algum tempo atrás mostrava-se a importância da equidade entre os componentes, então não poderíamos achar agora que um é mais relevante que outro. Então, organizamos nosso currículo a fim de contemplar todos os componentes (Supervisora Sônia, Questionário - 09/01/2021).

Conforme pode ser constatado, a importância da EFI nas escolas pesquisadas vem sendo atribuída, principalmente, à prática de atividades físicas e esportivas, e não a argumentos pedagógicos, que estejam de acordo com o *status* de componente curricular da EB integrado à proposta pedagógica da escola, conforme apresenta a LDB/1996 (BRASIL, 2017a, Art. 26º, §3º).

As professoras de EFI da Escola Esperança e da Escola Vida consideram que não têm conteúdos a ensinar que estejam no mesmo patamar de importância que os conteúdos de outros componentes curriculares. Isso fica evidente quando a professora Fernanda tenta explicar que a EFI é importante no EM por proporcionar descontração e afirma que “*conteúdo sério*” é ensinado em “*sala de aula*”. De modo semelhante, a professora Joana expressa sua preocupação nesse sentido, ao falar de um momento em que houve a possibilidade de que a EFI ficasse de fora na escolha dos itinerários formativos determinados pela SEDUCRS. Isso ocorreu quando foi necessário conciliar os itinerários formativos que haviam sido elaborados pelos e pelas docentes no 4º Dia D na Escola Vida com a consulta aos e às estudantes (*Hackathon*), e, encaixar a decisão coletiva em um dos itinerários formativos determinados pela SEDUCRS. A respeito disso, a professora Joana afirma que:

Pra te dizer bem a verdade eu fiquei bem assustada, porque eu não vejo onde é que a EFI vai entrar se for opcional. Quem é que vai? Só vão

optar os preguiçosos [riso]: - Tá! Quero fazer pra descansar! Eu me vi bem perdida, bem perdida mesmo, eu fiquei bem assustada, onde é que eu vou? Onde é que eu me encaixo? O que eu vou fazer? O que eu preciso fazer, sabe? Estou bem preocupada com essa questão, porque se for mesmo opcional e não tiver procura, a escola não tem porque ficar⁵² né? [...] porque imagina se professores da Área das Ciências e a de Português já estão preocupados, imagina nós, né? [...] Eu fiquei pensando nessa hipótese, se o aluno chegar e falar assim: - Tá, mas EFI não vai me agregar em nada! Então, praticamente, eu me senti excluída. Até minha colega de artes também falou assim: - Olha, eu não sei o que a gente vai fazer. Porque estava bem assim, eles [a equipe diretiva e o serviço de supervisão] estavam fazendo e não estava havendo uma colocação onde eu estivesse entrando. Eu falei: - Bom, acho que eu vou acabar sobrando nessa daí. Mas, depois foi feita uma reformulação, a gente foi pensando de novo e conseguiram que me encaixasse nessa [Expressão Corporal I], mas tudo depende do que virá lá de cima [SEDUCRS], a gente não sabe (Professora Joana, Entrevista - 14/12/2020).

Diante disso, considero importante retomar que os itinerários formativos elaborados pela SEDUCRS estão apresentados por temas, de modo que, para cada Itinerário/tema, existe a possibilidade de ser trabalhado concomitantemente por duas Áreas de Conhecimento (Anexo VI). Sendo Assim, a participação da Área das Linguagens - e, portanto, da EFI - será possível em todos os itinerários formativos, de modo que isso dependerá das escolhas das escolas junto aos seus e às suas estudantes.

Entretanto, a participação da EFI nos itinerários formativos não esbarra apenas na escolha de cada comunidade escolar, mas, nas escolas pesquisadas, esbarra em outra questão: na compreensão da EFI enquanto componente curricular da Área das Linguagens. Conforme dito anteriormente, tanto na Escola Vida quanto na Escola Esperança, as aulas de EFI e a prática pedagógica das professoras Fernanda e Joana estão voltadas para a realização de atividades físicas e para o treinamento esportivo.

Aparentemente, as professoras Fernanda e Joana estão bem integradas com as demais docentes da Área das Linguagens. A professora Fernanda inclusive é coordenadora dessa Área de Conhecimento na Escola Esperança. Na Escola Vida, a professora Joana afirma que recebe o mesmo espaço de participação que as colegas nas reuniões e nas avaliações dos e das estudantes.

⁵² A professora Joana não é nomeada, mas trabalha na Escola Vida há 07 anos por meio de contrato emergencial. Por esse motivo o temor quanto à possibilidade de perda do emprego, pois entende que os e as docentes contratados e contratadas poderão ser dispensados e dispensadas se não houver a demanda para determinados componentes curriculares. Na REERS, a precarização do trabalho docente tem ocorrido também na modalidade de contratação. Desde 2015 não são realizados concursos públicos para o magistério estadual no RS, mas são realizados os contratos temporários emergenciais (AZEVEDO, 2020b).

Contudo, Joana mencionou diversas vezes em nossas conversas que não compreende a EFI nessa Área de Conhecimentos, e que *“a EFI ficaria melhor colocada junto com as ciências da natureza, junto com biologia”* (Diário de Campo, 01/10/2019). Disse-me que na tentativa de trabalhar de acordo com as outras disciplinas da Área das Linguagens consegue trabalhar *“no máximo expressão corporal”* (Diário de Campo, 01/10/2019), e, isso, apenas com a professora de Artes, que é formada em Artes Cênicas e trabalha com Teatro. Ao tentar relacionar os conteúdos da EFI com outras disciplinas, Joana lembrou-se das disciplinas de Cinesiologia e de Fisiologia que cursou na Graduação, afirmando que poderia abordar o corpo humano se estivesse na mesma Área de Conhecimento que a Biologia, por exemplo (Diário de Campo, 01/10/2019). Nessa conversa, Joana declarou que *“não consegue fazer o que deveria ser feito”* (Diário de Campo, 01/10/2019) segundo os documentos normativos da EFI escolar, e, que compreende que *“trabalhar somente o esporte e deixar os estudantes jogarem livremente não é o mais adequado”* (Diário de Campo, 01/10/2019). A fim de aprender a trabalhar de outras maneiras e de proporcionar aprendizagens de outros conteúdos para os e as estudantes, Joana tem acolhido turmas de Estágio de Docência em EFI no EM de diversas instituições de ES.

Na Escola Esperança, a EFI ganhou espaço no EM em Tempo integral através do Clube de Esportes (que faz parte do componente curricular Culturas Juvenis). Com isso, passou a ter carga horária semanal de 04 horas, se somadas as 02 horas das aulas de EFI da parte comum do currículo e as 02 horas do Clube de Esportes. No entanto, o tempo destinado ao Clube de Esportes tem sido utilizado com o treinamento de times para participação nas competições do JERGS. Por esse motivo, a professora Fernanda - que é coordenadora da Área das Linguagens na Escola Esperança - abriu mão desse espaço para que fosse assumido pelo professor de EFI do EF, devido à sua ampla experiência com o treinamento esportivo. Nas aulas de EFI, a professora Fernanda também costuma trabalhar com os esportes, mas entende que a diferença do Clube de Esportes é que:

Costumo dar aula teórica conforme os planejamentos, com os assuntos por trimestre. Passo vídeos, dou aula em sala de aula mesmo, sobre regras, sobre os esportes e modalidades em geral. Também em alguns momentos até como avaliação: uma pesquisa, um trabalho, mas aí feito em casa e entregue, ou então atividades em grupos (Professora Fernanda, Questionário - 17/09/2020).

Diante das considerações a respeito das dificuldades de compreensão e de inserção de fato da EFI na Área das Linguagens nas escolas pesquisadas, entendo que ainda não estão acontecendo, mas não estão descartadas as inferências de Bungenstab e Lazzarotti Filho (2017) e de Molina Neto et al. (2017). Esses autores entendem que diante da maior parte da carga horária ficando destinada aos itinerários formativos, poderão ser abertos espaços para os amigos e as amigas da escola, para o “notório saber”, para o “Edunegócio” e para os convênios com clubes e escolinhas de iniciação esportiva. No Itinerário Formativo “Expressão Corporal I, II e III” está previsto o componente curricular “Projetos Esportivos: Metodologia e Prática”, além de outros que envolvem o esporte, distribuídos entre as três possibilidades de arranjos entre as Áreas de Conhecimento. A partir das evidências de que as escolas não terão recursos humanos e materiais para a oferta dos itinerários formativos em 2022, entendo que há tendência de que as parcerias com instituições privadas aconteçam também no contexto esportivo, se for do interesse dos e das estudantes.

Essa possibilidade aberta pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017b) vem sendo bastante discutida na literatura acadêmica, pois permite que profissionais graduados sem licenciatura na área ou com “notório saber” exerçam a docência no Itinerário de Formação Técnica e Profissional (BASTOS; SANTOS JÚNIOR; FERREIRA, 2017; BUNGENSTAB; LAZZAROTTI FILHO, 2017; CASTRO, 2017; CORTI, 2019; COSTA; COUTINHO, 2019; FERRETI; SILVA, 2017; LEÃO, 2018; LIMA; MACIEL, 2018; MACIEL, 2019; MOLINA NETO et al., 2017; SILVA, 2018). Essa permissão está na contramão da Meta 15 do PNE/2014-2024 (BRASIL, 2014), que consiste em:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios [...] assegurado que todos os professores e as professoras da EB possuam formação específica de nível superior, obtida em Curso de Licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

Maciel (2019), Costa e Coutinho (2018) denunciam que a inserção do e da profissional com “notório saber” para ministrar aulas no EM se trata de precarizar e de desqualificar ainda mais, de um modo silencioso, a profissão docente e de adiar políticas de Estado que fomentem a formação de professores e de professoras. Além disso, outros autores alertam para a possibilidade de um desinvestimento do

Estado nos cursos de Licenciatura em EFI, já que os e as bacharéis poderão atuar nas escolas (BASTOS; SANTOS JÚNIOR; FERREIRA, 2017; BUNGENSTAB; LAZZAROTTI FILHO, 2017).

Outro fator discutido na literatura diz respeito às incertezas às quais o professorado está exposto a partir da política da reforma do EM, que repetidamente tem suas bases lançadas sobre referenciais antes que estes existam (MOLINA NETO et al., 2017), como foi o caso da BNCC e do Referencial Curricular Gaúcho na REERS. Bastos, Santos Júnior e Ferreira (2017) supõem que poderá haver uma redução da carga horária e da remuneração dos professores e das professoras se confirmada a não obrigatoriedade da EFI nos três Anos do EM. Na REERS essa realidade se confirmou. Nas declarações da professora Joana, há inclusive o temor de perder o emprego⁵³ caso a EFI não receba espaço nos itinerários formativos.

Tudo isso vem ocorrendo nas escolas-piloto pesquisadas em um contexto de precarização e de intensificação do trabalho docente. A professora Fernanda enfrenta dificuldades⁵⁴ com a estrutura física e com os recursos disponíveis para as aulas de EFI. Segundo Fernanda:

Os locais que temos para a prática da EFI é a sala de aula em dia de chuva, não temos outro espaço infelizmente, e a quadra Esportiva. Temos duas quadras, uma quadra de fato, com marcações, tabelas, e uma outra, que a gente chama de mini-quadra, que é um espaço improvisado onde foi colocado um poste, mas o poste não existe mais de um lado [riso]. Então, adaptamos numa árvore para colocar a rede, e nessa quadra não tem nenhum tipo de tabela e nenhum tipo de marcação no piso. Fica perto de um morro, então a bola toda hora cai, e em dias de chuva esse local tem poças de água, complicado né? E esse espaço ainda é dividido como o outro professor, quando coincidem dias que têm outras turmas também no pátio. Então, por exemplo, a gente procura fazer um rodízio desses locais por semana para que todos tenham a mesma oportunidade de usar uma quadra melhor, para no outro dia ficar com o espaço adaptado (Professora Fernanda, Questionário - 17/09/2020).

Os materiais são os básicos: uma rede, bola de vôlei, de futebol, de handebol, raquetes, cones, colchonetes, mas não em muita quantidade. Tudo assim, pra 05 alunos usarem né? Então, vamos adaptando os materiais, alguns jogos de dia de chuva, mas já estão muito precários, alguns que eu levei somem cartas. Temos jogo de uno, e temos o áudio visual lá que dá para marcar, mas tem que ser com antecedência para poder passar vídeos, o equipamento multimídia é bem completo [que foi

⁵³ Conforme explicado na nota de rodapé anterior, a professora Joana não é nomeada, mas trabalha na Escola Vida há 07 anos por meio de contrato temporário.

⁵⁴ A professora Joana só não enfrenta dificuldades semelhantes porque a Escola Vida estabeleceu - por conta própria - parcerias com instituições que fornecem apoio material e financeiro à escola. Portanto, não depende exclusivamente dos recursos repassados pela SEDUCRS (Supervisora Sônia, Questionário - 09/01/2020).

recebido para o EM em Tempo Integral] (Professora Fernanda, Questionário - 17/09/2020).

A maior dificuldade que eu percebo é a desvalorização do ensino público, do professor e as dificuldades no quadro de funcionários e professores, que às vezes necessita de um auxílio em relação à alguma dificuldade e tu não tem aquele amparo de setores porque o quadro está com falhas. E assim vai a questão material e física, a não manutenção dos espaços, falta de material. Então, isso tudo influi no teu trabalho de uma forma ou de outra, porque acaba que se não tem um material adequado, às vezes tu tem que fazer o investimento para poder dar uma aula decente, e isso vai prejudicando, prejudica os alunos, prejudica tudo (Professora Fernanda, Questionário - 17/09/2020).

Além dessas dificuldades que se acumulam há muito tempo nas escolas públicas brasileiras com a precarização, a intensificação do trabalho docente nas escolas Esperança e Vida a partir do processo de implementação do EM em Tempo Integral e do Novo EM passou a incluir: o trabalho dos professores e das professoras na portaria da escola no horário do almoço para organizar o fluxo de entrada e de saída dos e das estudantes, pois não há funcionários e funcionárias para essa função; o acúmulo da docência em diversos componentes curriculares, pois faltam professores e professoras; e a exigência de ministrar aulas nos novos componentes curriculares da parte diversificada do currículo sem a formação necessária e sem orientações acerca dos objetivos e dos conteúdos que precisam ser trabalhados.

Os sinais de cansaço e desânimo diante da intensificação do trabalho docente são facilmente identificados nas conversas com os professores e com as professoras das escolas Esperança e Vida, e, o esgotamento profissional (SANTINI; MOLINA, 2005) é visível em seus semblantes. As situações geradas pela reforma do EM nas escolas-piloto pesquisadas evidenciam que:

Ao desafio curricular, somam-se os históricos desafios de infraestrutura material e pedagógica, criação de vagas e condições de trabalho e salário dos profissionais da educação, que deverão ser enfrentados como projeto de nação. Suplantando os discursos do senso comum midiático, é preciso 'retirar o véu' que ainda encobre os reais problemas da educação brasileira e que aparecem nos resultados do ENEM. Ninguém colhe o que não plantou. O Brasil colhe, nos resultados das provas realizadas ao final do EM, as décadas de abandono da escola pública, a insuficiência dos investimentos financeiros necessários e, nesta etapa específica, a ausência de sua priorização pelo poder público (MOLL, 2015, p. 10).

Nesse sentido, e na contramão das decisões coletivas que construíram o PNE/2014-2024 (BRASIL, 2014), o processo de implementação do EM em Tempo

Integral e do Novo EM na REERS, em decorrência da reforma do EM, acontece em meio aos desdobramentos locais da reforma trabalhista e da previdência em nível nacional. Nesse contexto de reformas sobre reformas, os e as docentes da REERS - que já vinham enfrentando salários baixos, atrasados e parcelados - foram ainda mais massacrados e massacradas com o pacote de redução de gastos que atingiu o funcionalismo público estadual do RS em 2019. Durante o trabalho de campo desta pesquisa, a supervisora Sônia, por exemplo, precisou se aposentar às pressas em 2020, antes que entrasse nas regras de transição diante das mudanças no plano de carreira do magistério, e, com isso, perdesse direitos trabalhistas. Isso aconteceu também com outras docentes nas escolas Vida e Esperança, contribuindo para que o quadro já defasado de professores e de professoras ficasse ainda mais reduzido. No caso da Escola Vida, a saída da professora Sônia resultou na perda da supervisora escolar que estava conduzindo todo o processo de reformulação curricular. Com isso, as incertezas para o ano letivo de 2021 agregaram a espera por alguém para assumir o cargo de Supervisão e a responsabilidade de continuar o trabalho que vinha sendo desenvolvido.

Essa desvalorização do trabalho docente demonstra o abandono e a destruição das metas 17 e 18 do PNE/2014-2024 (BRASIL, 2014), que tratam da valorização dos e das profissionais do magistério no Brasil:

META 17 - Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de EB de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE;

META - 18 Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da EB e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da EB pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014).

Como se não bastassem toda a precarização e a intensificação do trabalho docente que já enfrentam, as gestoras escolares que participaram deste estudo de caso têm sofrido ainda mais pressões devido ao ERE que teve início em 2020. Celina e Sônia já vinham desde 2018 em uma jornada constante de participações em reuniões, recebendo orientações e treinamentos da SEDUCRS e depois repassando aos professores e às professoras nas escolas Esperança e Vida, respectivamente. Nesse processo, tendo que lidar com as frustrações próprias e

com as dos seus e das suas colegas, que, por vezes, se expressavam através do desprezo ao trabalho árduo que vinham realizando enquanto gestoras. Ao mesmo tempo, as respostas precisavam ser enviadas dentro dos prazos curtos determinados pela SEDUCRS, que não tinha a mesma pressa em ouvir as gestoras e os gestores quando o assunto se tratava de reivindicações.

A diretora Celina relata uma situação ocorrida em reunião *online* da SEDUCRS com os diretores e diretoras das escolas da REERS para tratar dos protocolos sanitários para o retorno das aulas presenciais:

Participamos de uma reunião com os diretores, que nós ficamos muito indignados! Porque não foi reunião. A gente diz que foi um pronunciamento, porque a coordenadora falou, e os microfones eles desligaram de todos nós. Nós ficamos ali ouvindo, e as nossas dúvidas nós fomos mandando por chat. Mas tinha um monte de dúvidas! Justamente essa questão: - E o RH? A gente vai aprontar a escola como, se a gente não tem RH? Não tem limpeza! Nós apavorados né... mas o microfone desligado, impossível falar! [...] Daí no fim da reunião, eu abri o meu microfone pra fazer uma pergunta e no que eu abri: peft! Fecharam o microfone. Daí deu 2 ou 3 minutos e ela disse assim: - Bom, da nossa parte está encerrada a reunião. E se levantaram e saíram. Não abriram assim: - Alguém tem alguma pergunta? Agora pode abrir o microfone e fazer a pergunta. Aí ficou aquele silêncio, as nossas carinhas todas assim na tela e se olhando... e as criaturas levantaram e saíram! (Diretora Celina, Entrevista - 21/09/2020).

Em meio às demandas com as adaptações necessárias para a oferta do ERE em 2020, os e as docentes passaram a conviver com as tensões relacionadas ao retorno do ensino presencial. Diante das disputas em torno da retomada das atividades econômicas durante a pandemia, e, do fato das famílias precisarem da escola para deixarem seus filhos e suas filhas enquanto trabalham, o governo do estado do RS anunciou um plano de retorno às aulas presenciais por etapas. Porém, inviável de ser executado na realidade das escolas da REERS. Por esse motivo, entidades representativas de classe buscaram impedir essa retomada das aulas presenciais em meio à pandemia, pois as escolas não têm condições de arcar com as medidas de segurança sanitária para preservação das vidas dos professores, das professoras, dos e das demais trabalhadores e trabalhadoras das escolas e dos e das estudantes. Com isso, os professores e as professoras passaram a receber acusações de alguns setores da sociedade, representados por políticos e políticas (inclusive o presidente da república e seus adeptos) e por jornalistas conservadores e conservadoras, de que se recusavam ao retorno das aulas presenciais porque

estavam gostando de receber salário sem trabalhar, e porque são funcionários públicos e funcionárias públicas

Essas acusações infundadas aconteceram enquanto os professores e as professoras trabalhavam muito além da carga horária que costumavam trabalhar de modo presencial. Na Escola Esperança, por exemplo, a professora Fernanda e a diretora Celina assumiram várias turmas de diversos componentes curriculares durante o ERE para dar conta da falta de professores e de professoras na escola, o que não seria possível em situação presencial, pois não haveria como atender todas essas turmas simultaneamente dentro da carga horária semanal de 40 horas. Com as aulas remotas, os professores e as professoras passaram a elaborar aulas e tarefas para enviar aos e às estudantes através do *Google Classroom*, além de realizar as avaliações e cumprir com as exigências de preenchimento de planilhas diariamente na plataforma da SEDUCRS.

A participação das gestoras escolares Celina e Sônia, e das professoras de EFI Fernanda e Joana na presente pesquisa se deu em meio a todo esse contexto de desvalorização, de precarização e de intensificação do trabalho docente. Apesar de todos os desafios que estão enfrentando na vida profissional e pessoal em meio a uma pandemia, encontraram meios para contribuir com a produção do conhecimento. Aceitaram participar desta pesquisa sabendo que o momento é de muitas incertezas e inseguranças diante das políticas educacionais propostas, e, que, por conta disso, fragilidades profissionais e humanas estariam expostas e poderiam ser colocadas em discussão.

Às vezes eu me sinto assim... num oceano, numa tempestade né... porque daí a gente tenta emergir e vem uma outra onda enorme e a gente mergulha de novo... porque tem sempre coisa chegando e coisa chegando, e aí a gente vai mais correndo atrás do que se antecipando (Diretora Celina, Entrevista - 21/09/2020).

Mas em meio a todas essas dificuldades, não deixamos de proporcionar uma educação de qualidade, mais uma vez apostando na boa vontade de toda a equipe diretiva, professores e alunos. Acredito que o sucesso de qualquer atividade realizada na escola está na integração de todos os grupos que se envolvem na educação no colégio (Supervisora Sônia, Questionário - 09/01/2021).

Os trechos supracitados são contribuições das participantes da pesquisa enquanto falavam das implicações do processo de implementação da reforma do EM nas Escolas Esperança e Vida. Celina expressa sentimentos de cansaço e de

desânimo que percebi nas quatro participantes da pesquisa e em todos os e as docentes com quem pude conversar durante as visitas às duas escolas. Sônia, por sua vez, sinaliza que nas ações que se realizam junto às escolas, o sucesso está condicionado à real participação da comunidade escolar.

Diante disso, e, considerando a falsa aparência de participação dos e das docentes e estudantes, que vem sendo estrategicamente alardeada, reafirmo o entendimento de que os principais objetivos das forças que influenciam os legisladores da reforma do EM não estão focados no sucesso, mas no fracasso do EM nas escolas públicas brasileiras.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Neste momento, em que revisito e reflito acerca de todo o percurso e aprendizagens da pesquisa a fim de finalizar esta dissertação, a primeira memória que emerge é de 2016. Naquele ano, durante o Estágio de Docência em EFI no EM, teve início o interesse em compreender a EFI no EM diante das mudanças que estavam sendo propostas através de uma reforma educacional de grandes proporções. A partir disso, realizei uma pesquisa de TCC com a participação de estudantes do EM e tive a oportunidade de participar da iniciação científica na UFRGS.

Considero esta dissertação um texto com as limitações de um trabalho acadêmico, mas que representa um percurso intenso de conscientização acerca do mundo, da sociedade, da política, da vida, da ciência e da educação. Certamente, aprendi muito mais do que consegui escrever nestas páginas. Desenvolver esta pesquisa foi um desafio e uma oportunidade impar de desfrutar de um período de muitas aprendizagens. Dentre elas, destaco o acesso a novos conhecimentos proporcionados pelas aulas e pelo Estágio de Docência do Curso de Mestrado do PPGCMH, pelas leituras e buscas por referenciais teóricos para compreensão da questão de pesquisa, pelas escolhas metodológicas realizadas diante dos percalços enfrentados, pela participação em entidade (CBCE) e eventos científicos, e pelo convívio e compartilhamento de experiências com os professores, com as professoras, e com os e as colegas do grupo de pesquisa F3P-EFICE.

Iniciei a construção desta pesquisa realizando análises preliminares dos textos das primeiras normativas jurídico-políticas da reforma do EM publicadas (MP nº 746/2016 e Lei nº 13.415/2017), às quais foram sendo acrescentados novos textos ao longo de todo o percurso da pesquisa, tanto no âmbito federal quanto no estadual. Durante essas leituras fui constantemente provocada por dúvidas diante das orientações evasivas que direcionavam aos sistemas de ensino deliberações a respeito de ideias centrais na proposta, por exemplo, a elaboração dos itinerários formativos.

Na tentativa de encontrar respostas para as dúvidas e de compreender a política educacional proposta para o EM, realizei buscas e leituras dos artigos que apresentei na seção de revisão da produção acadêmico-científica desta dissertação. Nos textos revisados percebi que seus autores e autoras também tinham muitas

inquietações e incertezas em relação às consequências dessa política educacional. Por vezes, a leitura tornou-se de difícil compreensão, de modo que, no meu entendimento, os objetivos apresentados como centrais em alguns artigos se perdiam em meio a tantas informações e argumentos, dando a impressão de que havia muito a ser dito, mas ainda sem a possibilidade de confrontar com os acontecimentos no contexto da prática. Percebi que havia necessidade de falar (em alguns casos quase como “desabafos”) do sofrimento pessoal do professorado diante das intenções reveladas nas análises da política, que apontavam para a possibilidade de que importantes conquistas embasadas em ideais democráticos fossem simplesmente deixadas de lado e acabassem sendo perdidas.

Em todos os textos revisados os prognósticos para possíveis consequências da reforma do EM são bastante pessimistas e denunciam o desmonte que as políticas sociais e educacionais estão sofrendo no Brasil no tempo presente. Embora as análises tenham sido aprofundadas em diferentes pontos da reforma, identifiquei alguns temas centrais que me forneceram pistas de para onde direcionar a investigação: justificativas para a reforma; concepção e finalidades do EM; alterações na organização curricular; financiamento do “Novo EM”; e desvalorização da docência.

Na Área da EFI, precisamos ainda ampliar e aprofundar os debates acerca da nossa presença no EM e analisar as implicações das políticas educacionais nas escolas através de estudos empíricos. Diante disso, com esta pesquisa busquei contribuir com o diálogo durante a fase inicial (2018 a 2020) do processo de implementação da atual reforma do EM em duas escolas-piloto dessa proposta na REERS, localizadas na cidade de Porto Alegre.

Após algumas reformulações de acordo com o avanço na compreensão do fenômeno e do que estava acontecendo nas escolas pesquisadas, formulei a seguinte questão que orientou o percurso da pesquisa: **Quais são as implicações do processo de implementação da reforma do EM nas escolas-piloto da REERS e qual o lugar da EFI nesse contexto?** A partir dessa questão, esta pesquisa objetivou compreender as implicações do processo de implementação da reforma do EM nas escolas-piloto da REERS e qual o lugar da EFI nesse contexto. Como desdobramento do objetivo geral, elaborei os seguintes objetivos específicos: **(a)** Compreender as implicações do processo de implementação do EM em Tempo Integral nas escolas pesquisadas; **(b)** Compreender o processo de reestruturação

curricular para adequação à BNCC e para a oferta dos itinerários formativos do Novo EM; **(c)** Compreender as percepções das gestoras escolares e das professoras de EFI acerca das implicações da reforma do EM para as escolas pesquisadas e para a EF.

O desenho teórico-metodológico escolhido para o percurso da pesquisa foi o estudo de caso etnográfico, de modo que realizá-lo não foi uma tarefa simples, tendo em vista que as escolas da REERS - que já são ambientes dinâmicos e extremamente desafiadores – ultimamente têm vivido grandes dificuldades. Dentre elas, o atraso e o parcelamento dos salários dos professores e das professoras, e o pacote de reformas realizadas pela gestão liderada pelo governador Eduardo Leite no estado do RS, que resultou em perdas de direitos para o magistério estadual, desencadeando uma greve geral no final de 2019. Além disso, 2020 foi um ano atípico, no qual as escolas sofreram adaptações sem precedentes históricos para a oferta do ERE, em decorrência do distanciamento social necessário ao combate da pandemia de COVID-19.

Com isso, as intercorrências no campo de pesquisa incluíram quase dois meses de greve geral do magistério, seguidos das férias escolares, e da suspensão das aulas presenciais durante todo o ano de 2020. Tudo isso causou dificuldades na aproximação às escolas pesquisadas justamente no período em que estava planejada a imersão mais profunda no campo de pesquisa. Diante da situação, foi necessário aguardar deliberações na REERS e no PPGCMH para tomar decisões importantes quanto aos procedimentos metodológicos da pesquisa. Isso gerou um “período de latência” que causou danos ao processo de obtenção das informações e ao processo analítico da pesquisa, pois o tempo para a escrita final da dissertação ficou bastante encurtado. Neste momento de finalização da escrita, sublinho que foi possível realizar a pesquisa conforme está apresentada nesta dissertação devido às prorrogações de prazos para conclusão do curso de mestrado, à paciência do orientador e à generosidade das participantes da pesquisa, que aceitaram manter sua participação em meio à intensificação do trabalho docente com o ERE, às preocupações e aos medos em meio à crise sanitária instalada.

Sendo assim, prosseguir com a escrita da dissertação durante o distanciamento social em muitos momentos foi angustiante. Aguardar, aguardar e aguardar... Foi como montar um quebra-cabeça com peças faltando, sem saber se haveria condições para acessar essas peças em algum momento ou não. Além

disso, foi em meio ao sofrimento pelo adoecimento e pela perda de amigos e de familiares por conta da COVID-19.

Quanto aos conhecimentos produzidos no percurso da pesquisa, após o relato de algumas experiências pessoais enquanto estudante de instituições públicas na EB e no ES, estão apresentados nesta dissertação em 10 capítulos intitulados: Aproximação à Questão de Pesquisa; Revisão da Produção Acadêmico-científica; Percurso Metodológico Construído; O Ensino Médio no Brasil em Constantes Reformas; O Ensino Médio no Rio Grande do Sul; A Reforma do Ensino Médio nas Escolas-piloto Pesquisadas; A Construção do Currículo do Novo Ensino Médio nas Escolas-piloto Pesquisadas; Flexibilização Curricular do Ensino Médio, Educação Física e Trabalho Docente: Fracasso para as Escolas Públicas e Oportunidades para a Privatização da Educação.

Ao traçarmos um panorama histórico acerca das políticas públicas para o EM no Brasil, fica evidente que estas não resistem às alternâncias dos governos, o que inviabiliza um projeto de Estado para a educação. A cada governo federal que assume as rédeas do país, a Constituição Federal e a LDB são alteradas, e, novas DCNEM são elaboradas para dar conta do projeto educacional dos grupos que estão no poder. Para agravar essa situação, a maneira imposta e autoritária pela qual as políticas são apresentadas à sociedade é incompatível com um projeto coletivo e consensual, que talvez pudesse garantir o envolvimento e o compromisso dos diversos agentes educacionais com as mudanças planejadas. Mas, o fato é que vêm ocorrendo constantes reformas educacionais envolvendo o EM no Brasil, nas quais estão em jogo projetos de nação diversos, que, por imposição, buscam direcionar as juventudes ao cumprimento dos interesses dos grupos dominantes em cada período histórico.

Em síntese, é possível perceber que a atual reforma do EM está pautada em duas providências de grandes proporções para as escolas: a ampliação da carga horária, a partir da implementação de escolas de EM em Tempo Integral; e a flexibilização curricular, a partir da composição de uma parte comum do currículo segundo a BNCC e da oferta de itinerários formativos que deveriam ser opcionais. Essas soluções são apresentadas no discurso da reforma para dar conta de atrair e de manter os e as jovens no EM e de aumentar os índices de desempenho do Brasil nas avaliações internacionais. São também o estopim das discussões recentes acerca do financiamento do EM. Isso, devido ao fato da proposta ocorrer em uma

conjuntura política-econômica de restrição de recursos destinados às políticas sociais.

Diante disso, identifico que as pretensões com a urgência da reforma do EM - que foi anunciada na primeira MP emitida após o golpe de Estado de 2016 - estão ligadas aos interesses vinculados à necessidade de crescimento econômico, de modo que a educação é compreendida como investimento em capital humano que potencializa a produtividade. Para isso, dentre outras medidas, é necessário o apagamento das políticas sociais e educacionais que vinham sendo desenvolvidas de 2003 a 2016. Não faz parte do discurso produzido pelos gestores e pelas gestoras da reforma, mas está explícito que os objetivos dessa política educacional estão voltados para a antecipação da formação profissional de nível médio, visando à inserção precoce dos e das jovens das classes populares no mercado de trabalho em condições precarizadas.

Assim, o currículo da parte comum precisa ser padronizado e reduzido, a fim de que os e as jovens das escolas públicas consigam estudar apenas o que interessa para melhorar os índices do IDEB e do PISA. Já o currículo da parte diversificada precisa ser flexibilizado para que esses e essas jovens sejam induzidos e induzidas a seguir o itinerário de formação técnica e profissional. A histórica dualidade do EM fica garantida, pois essas mudanças dificilmente atingirão as escolas caras e dispendiosas que poucas famílias conseguem pagar.

Com as mudanças curriculares propostas, o que está posto é a negação do direito ao EM enquanto EB e à formação integral, princípios estes que estão presentes na Constituição Federal de 1988, na LDB/1996, nas DCNEM/2012 e no PNE/2014-2024. Sendo assim, a reforma do EM no Brasil ocorre em uma conjuntura globalizada, neoconservadora e neoliberal, cujas forças agem a serviço da manutenção de antigos privilégios, que garantem e aprofundam as desigualdades sociais nos países em desenvolvimento.

Na REERS, o processo de reforma do EM vem sendo implementado a partir do desdobramento em duas políticas educacionais, anunciadas pela SEDUCRS e compreendidas nas escolas-piloto pesquisadas como duas políticas distintas, a saber: EM em Tempo Integral e Novo EM. Para os projetos pilotos, foram escolhidas escolas que se encontravam em melhores condições financeiras e estruturais em relação à maioria das escolas da REERS. No entanto, na presente pesquisa ficou evidente que essas escolas não têm condições de atender às mudanças propostas,

principalmente no que diz respeito à oferta dos itinerários formativos, pois não há recursos humanos e estruturais suficientes para isso. Considerando que essas são as escolas em melhores condições, o que restará às demais escolas da REERS, que deverão iniciar as mudanças em 2022?

Quanto à política do EM em tempo Integral, a permanência nas escolas por mais tempo sem que os espaços escolares estejam adequados para tal, e sem que haja professores e professoras suficientes e com formação adequada para trabalhar no modelo curricular proposto, tem sido motivo para que muitos e muitas estudantes abandonem as escolas pesquisadas e para que turmas sejam fechadas. O financiamento público (quando é repassado) tem sido insuficiente para cumprir as exigências que estão ocorrendo sem que as promessas feitas pela SEDUCRS às escolas-piloto sejam cumpridas.

Quanto ao Novo EM, cujas mudanças estão voltadas à flexibilização curricular, destaco que a falácia a respeito da autonomia que as escolas teriam para elaborarem seus currículos conforme suas condições e os interesses dos e das estudantes deu lugar ao cumprimento de determinações. Embora tenham sido realizadas várias atividades para a construção do currículo do Novo EM nas escolas-piloto pesquisadas - simulando a participação das comunidades escolares - os processos foram todos conduzidos por meio de materiais elaborados previamente pela SEDUCRS. Toda e qualquer escolha que docentes e estudantes fizeram a respeito dos itinerários formativos precisou ser modificada para se enquadrar nos “catálogos” elaborados e determinados pela SEDUCRS. E, além disso, as escolas pesquisadas compreenderam que não teriam condições de oferecer mais do que um ou dois itinerários formativos, sendo que uma delas não teria como oferecer nenhum itinerário em 2020, pois não há professores e professoras suficientes para isso. Assim, o mínimo previsto em lei (um itinerário formativo) está sendo transformado em máximo ofertado, e quando possível.

Acerca da EFI no EM, as principais discussões na literatura estão direcionadas ao fato de inicialmente ter sofrido a tentativa de retirada do currículo (MP nº 746/2016) e depois retornado com a inclusão da expressão desconhecida “estudos e práticas” (Lei nº 13.415/2017), além de não ser obrigatória nos três Anos do EM (o que ficou restrito apenas aos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática). Quanto a essas questões, compreendo que as implicações mais amplas da política educacional proposta para o EM necessitam de mais atenção no

presente momento. Nas escolas-piloto pesquisadas há dificuldades em compreender EFI enquanto componente curricular obrigatório integrado à proposta pedagógica da escola, e, inserido na Área das Linguagens. Portanto, esse debate continua sendo importante e necessário. Porém, chamo a atenção para a necessidade de que, momentaneamente, seja priorizado o problema maior, pois no decorrer da pesquisa compreendi que a presença da EFI no EM corre os mesmos riscos que os demais componentes curriculares da parte comum, mesmo os que são centrais para o desempenho do Brasil nos índices de avaliações internacionais e receberam mais espaço no currículo (Língua Portuguesa e Matemática).

No Novo EM na REERS, por ora, enquanto a maioria das escolas ainda está operando com 1000 horas anuais, a proporção da carga horária da parte comum (BNCC) e da parte diversificada (itinerários formativos) está determinada em 60% e 40%, respectivamente. No entanto, essa proporção deverá mudar, pois quando a carga horária for ampliada para 1400 horas anuais, estará em desacordo à determinação legal de que a BNCC deve ocupar no máximo 1800 horas do total do EM, ou seja, 600 horas anuais. Se respeitada essa determinação, a parte comum do currículo será reduzida para menos do que as 800 horas que havia antes. Com isso, a maior parte do currículo poderá ser destinada aos itinerários formativos.

Diante disso, e das evidências de que as escolas não terão condições de oferecer os itinerários formativos, entendo que os e as estudantes serão empurrados e empurradas para o Itinerário Técnico Profissionalizante, que poderá ser oferecido por meio de parcerias público-privadas. Portanto, a ameaça não se restringe apenas à permanência ou não de um ou outro componente no currículo, mas à própria oferta do EM nas escolas públicas, pois não fará sentido manter escolas de EM esvaziadas, se os recursos financeiros poderão ser canalizados para as instituições privadas, transformando a educação pública em mercadoria.

No início desta pesquisa, o discurso da flexibilidade curricular me parecia uma proposição contraditória, considerando que, concomitantemente, havia o discurso de padronização da qualidade do ensino em nível nacional através da BNCC. No entanto, com o desenrolar do processo analítico da pesquisa, passei a compreender que a flexibilização do currículo, além de atender ao projeto dos grupos dominantes para a destinação dos e das jovens das classes populares às demandas do mercado de trabalho, também está coerente e extremamente bem articulada a interesses privatistas do mercado educacional. Diante das dificuldades enfrentadas pelas

escolas, e, conseqüentemente, da falta de itinerários formativos que sejam do interesse dos e das estudantes, as portas estarão abertas para recebê-los e recebê-las nos cursos técnicos profissionalizantes das instituições privadas. Essas sim terão condições de configurar diversas possibilidades de escolhas, mediante recursos públicos que poderão ser repassados através das parcerias permitidas pela Lei nº 13.415/2017.

Nesse sentido, considerando a falsa aparência de participação dos e das docentes e estudantes nas escolhas curriculares, a total falta de condições das escolas-piloto que são as “melhores” da REERS para oferecerem o que poderá representar a maior parte do currículo do EM (itinerários formativos), compreendo que os interesses envolvidos nas forças que influenciam os legisladores e as legisladoras da reforma do EM não estão voltados para o sucesso, mas para o fracasso do EM nas escolas públicas brasileiras. Com a destruição do EM público, por meio da precarização das escolas e do trabalho docente, as portas estarão abertas aos interesses privatistas.

Sendo assim, embora no contexto da prática os e as docentes possam ressignificar as políticas e resistir em aspectos que envolvem a prática pedagógica e a construção da parte comum do currículo nas escolas (e assim têm sido historicamente), não há muito que possam fazer isoladamente no cotidiano escolar contra as parcerias público-privadas permitidas por lei, que estão a critério dos governos estaduais. Diante disso, saliento que ainda há muito o que refletir e discutir a respeito da reforma do EM, mas, que, para frear esse avanço privatista sobre a Educação pública serão necessárias ações coletivas, e de preferência que aconteçam logo, antes que as parcerias com instituições privadas sejam regulamentadas na REERS e que comecem a ser firmadas.

É com pesar, mas com esperança, que encerro este texto temerosa acerca das possíveis conseqüências da conjuntura atual para as próximas gerações. Não podemos permitir que destruidores e destruidoras de sonhos e exterminadores e exterminadoras de vidas retirem direitos sociais que vinham sendo construídos com muita dificuldade. Direitos esses, pelos quais estudantes, professores e professoras, pesquisadores e pesquisadoras pioneiros e pioneiras na luta pelo direito à escola pública, gratuita, laica e de qualidade sofreram exílio ou foram assassinados e assassinadas no Brasil em décadas passadas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Aline Aparecida Martini; CORSETTI, Berenice. História do Ensino Médio no Brasil República: implicações e contradições. In: AZEVEDO, José Clóvis; REIS, Jonas Tarcísio (Org.). **Ensino Médio**: projetos em disputa. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, p. 19-42, 2015.

ARROYO, Miguel González. Repensar o Ensino Médio: por quê? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

AZEVEDO, José Clóvis de. Ensino Médio e Politecnicia: da prática do discurso ao discurso na prática. In: MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira (Orgs.). **Ensino Médio para todos no Brasil**: que Ensino Médio? p. 89-114. 1ª ed. Porto Alegre: Cirkula, 2020a.

AZEVEDO, José Clovis de. Ensino Médio Politécnico na Experiência do Rio Grande do Sul: qualidade social e desqualificação conservadora. In: BAIROS, Mariângela Silveira; MARCHAND, Patrícia (Orgs.). **Ensino Médio**: desafios e contradições. p. 148-168. 1ª ed. Porto Alegre: Editora Cirkula, 2020b.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido**: Personalização e Tecnologia na Educação. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. p. 21-53. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASTOS, Robson dos Santos; SANTOS JUNIOR, Osvaldo Galdino dos; FERREIRA, Marcelo Pereira de Almeida. Reforma do Ensino Médio e a Educação Física: um abismo para o futuro. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 53-70, set., 2017.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.

BRACHT, Valter. A constituição das Teorias Pedagógicas em Educação Física. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.19 n. 48, ago., 1999.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_s ite.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio**: resolução nº 02, de 30 de janeiro de 2012. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9917-rceb002-12-1&Itemid=30192>. Acesso em: 09 dez. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio**: resolução nº 03, de 21 de novembro de 2018. Brasília: Ministério da Educação, 2018b. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo Técnico do Estado do Rio Grande do Sul: Censo da Educação Básica Estadual 2019**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_do_rio_grande_do_sul_censo_da_educacao_basica_2019.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2017a. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**: Lei nº 13.005 de 26 de junho de 2014. 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: 09 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, 2017b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 14 mar. 2018.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746/2016 de 22 de setembro de 2016**. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm> Acesso em: 21 jan. 2016

BRASIL. **Portaria nº 2.116/2019 de 06 de dezembro de 2019**. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.116-de-6-de-dezembro-de-2019-232132483>>. Acesso em: 28 dez. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 727/2017 de 13 de junho de 2017**. Brasília: Ministério da Educação, 2017c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74121-portaria727-2017-empti-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 dez. 2020.

BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho; LAZZAROTTI FILHO, Ari. Educação Física no “novo” Ensino Médio: a ascensão do notório saber e o retorno da visão atlética e

“esportivizante” da vida. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 19-37, set., 2017.

CAMPOS, Flávio Rafael Mendes. A conjuntura da invasão aliada no dia D sob perspectiva das tropas aerotransportadas. **Revista Trilhas da História**, Três Lagoas, v. 07, n. 13, p. 119-135, jul./dez., 2017.

CASTRO, Vanessa Gomes de. As atribuições da Educação Física escolar: um enfoque especial no Ensino Médio. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 124-135, set., 2017.

CARRANO, Paulo. **Um “novo” ensino médio é imposto aos jovens no Brasil**. 2017. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/um-novo-ensino-medio-e-imposto-aos-jovens-nobrasil>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **Documento final**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2017.

CORTI, Ana Paula. Política e significantes vazios: uma análise da reforma do ensino médio de 2017. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, p. 01-20, 2019.

COSTA, Maria Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415/2017. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 04, p. 1633-1652, out./dez., 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio: atalho para o passado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p.373-384, abr./jun., 2017.

DALE, Roger. A globalização e o desenho do terreno curricular. **Espaço do currículo**, v. 01, n. 01, p. 12-33, mar./set., 2008.

EHRENBERG, Alain. **O culto da performance: da aventura empreendedora à depressão nervosa**. Aparecida/SP: Ideias & Letras, 2010.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, Geórgia; RUMMERT, Sonia; GONÇALVES, Leonardo (Org.). **Trabalho e Educação: interlocuções marxistas**. p. 87-124. Rio Grande: Editoria da FURG, 2018.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A Contrarreforma do Ensino Médio no Contexto da Nova Ordem e Progresso. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p.293-308, abr./jun., 2017.

FERREIRA, Rosilda Arruda; RAMOS, Luiza Olívia Lacerda. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo Ensino Médio. **Ensaio: avaliação de**

políticas públicas Educacionais, Rio de Janeiro, v. 26, n. 101, p. 1176-1196, out./nov., 2018.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no Contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun., 2017.

FONSECA, Ana Carolina da Costa e (Org.). **Maternidade e solidão**: relatos de professoras em tempos de pandemia. Porto Alegre: Ed. da UFCSPA, 2020.

FONSECA, Denise Grosso da. Educação Física no Ensino Médio: propostas curriculares, prática pedagógica e avaliação. In: BINS, Gabriela Nobre; LOPES, Rodrigo Alberto; DIEHL, Vera Regina Oliveira (Orgs.). **Educação Física na Escola**: entre demandas curriculares e experiências artesanais. p. 145-170. Porto Alegre: ESEFID/UFRGS, 2016.

FONSECA, Denise Grosso da; MOLINA NETO, Vicente; SILVA, Lisandra Oliveira e Silva. O Ensino Médio e a Educação Física: o embate em diferentes matizes. **Educação em Foco**, ano 21, n. 33, p. 161-178, jan./abr., 2018.

FONSECA et al. A Reforma do Ensino Médio e a Educação Física Escolar: das reminiscências aos futuros possíveis. In: ALMEIDA, Felipe Quintão; LARA, Larissa; Wachs, Felipe (Orgs.). **Democracia e Emancipação**: desafios para a Educação Física e Ciências do Esporte na América Latina. p. 64-89. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**, São Paulo: Cortez, 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. In: GRABOWSKI, Gabriel. **A desconstrução do futuro**: juventudes, reforma do Ensino Médio e retrocessos das políticas educacionais. p. 22-28. Porto Alegre: Editora Carta, 2019.

GRABOWSKI, Gabriel. **A desconstrução do futuro**: juventudes, reforma do Ensino Médio e retrocessos das políticas educacionais. Porto Alegre: Editora Carta, 2019.

GARIGLIO, José Ângelo; ALMEIDA JUNIOR, Admir Soares; OLIVEIRA, Cláudio Márcio. O “Novo” Ensino Médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 53-70, set., 2017.

HERNANDEZ, Fernando; et al. **Aprendendo com as Inovações nas escolas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

HERNANDEZ, 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, jul./set., 2020.

JUNQUEIRA, Marili Peres. Primavera Secundarista: as ocupações nas escolas estaduais públicas de Uberlândia-MG em 2016. **Teoria e Cultura**, Minas Gerais, v. 12, n. 01, p.149-162, jan./jun., 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. 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, abr./jun., 2017.

LACLAU, Ernesto.; MOUFFE, Chantal. **Hegemony and Socialist Strategy**. Towards a radical democratic politics. Verso: Great Britain, 2001.

LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do Ensino Médio brasileiro? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, e177494, 2018.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1970.

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, e230058, 2018.

LOPES, Rodrigo Alberto. **A docência em Educação Física desde rastros e horizontes abertos pelas políticas educativas contemporâneas: um saramagueio pela Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul**. 2018. 380 p. Tese (Doutorado) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

LOPES, Rodrigo Alberto. A Educação Física Frente à Reformulação Política e Pedagógica do Ensino Médio no RS: questões de pesquisa e pressupostos teóricometodológicos. In: BINS, Gabriela Nobre; LOPES, Rodrigo Alberto; DIEHL, Vera Regina Oliveira. **Educação Física na Escola: entre demandas curriculares e experiências artesanais**. p. 171-198. Porto Alegre: ESEFID/UFRGS, 2016.

MACIEL, Caroline Stéphanie Francis dos Santos. Uma Avaliação da Lei nº 13.415/17 a partir da Legística e das Metas do PNE. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 03, p. 01-27, 2019.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 03, p. 465-476, set./dez. 2006.

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

MOEHLECKE, Sabrina. O Ensino Médio e as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17 n. 49, p. 38-58, jan./abr., 2012.

MOLINA NETO, Vicente. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Silva (Orgs.). **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: Alternativas Metodológicas**. p. 107-138. 4ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2017.

MOLINA NETO, Vicente; et al. A Educação Física no Ensino Médio ou para entender a Era do Gelo. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 87-105, set., 2017.

MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Silva (Orgs.). **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: Alternativas Metodológicas**. p. 97-106. 4ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2017.

In: MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira (Orgs.). **Ensino Médio para todos no Brasil: que Ensino Médio?** 1ª ed. Porto Alegre: Cirkula, 2020.

MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. Ensino Médio para todos no Brasil: que Ensino Médio? In: MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira (Orgs.). **Ensino Médio para todos no Brasil: que Ensino Médio?** P. 17-44. 1ª ed. Porto Alegre: Cirkula, 2020.

MOLL, Jaqueline. Prefácio. In: AZEVEDO, José Clóvis; REIS, Jonas Tarcísio (Org.). **Ensino Médio: projetos em disputa**. p. 07-11. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2015.

MONTEIRO, Marcelisa. “Jovem de Futuro”: um projeto político-pedagógico privado para o Ensino Médio Público. In: AZEVEDO, José Clóvis; REIS, Jonas Tarcísio (Org.). **Ensino Médio: projetos em disputa**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, p. 67-82, 2015.

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, abr./jun., 2017.

NAZÁRIO, Murilo Eduardo dos Santos; SANTOS, Wagner dos; FERREIRA NETO, Amarílio. Netnografia da Educação Física na reforma do ensino médio brasileiro: práticas discursivas nas redes sociais *youtube, instagram, facebook e twitter*. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 62, p. 01-22, abr./jun., 2020.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Silva (Orgs.). **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: Alternativas Metodológicas**. p. 59-96. 4ª Ed. Porto Alegre: Sulina, 2017.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

PONTES, Maicon Felipe Pereira. O Trabalho Docente do Professorado de Educação Física no Ensino Médio Politécnico. In: BINS, Gabriela Nobre; LOPES, Rodrigo Alberto; DIEHL, Vera Regina Oliveira. **Educação Física na Escola: entre demandas curriculares e experiências artesanais**. p. 199-220. Porto Alegre: ESEFID/UFRGS, 2016.

RAMOS, Flávia Regina Oliveira Ramos; HEINSFELD, Bruna Damiana de Sá Solón. **Reforma do Ensino Médio de 2017 (lei nº 3.415/2017): um estímulo à visão utilitarista do conhecimento**. In: 13º Congresso Nacional de Educação/ 4º Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação/ 6º Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente, 2017.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 53.913/2018**. Institui Programa de Educação em Tempo Integral no Ensino Médio, nas escolas de ensino médio da rede pública estadual. Secretaria de Educação do Estado do Rio grande do Sul, 2018.

RIO GRANDE DO SUL. **Editais de Transferência Temporária para Dedicção Exclusiva à Escrita do Currículo do Novo Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul**. Secretaria de Educação do Estado do Rio grande do Sul, 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Portaria nº 289/2019**. Dispõe sobre a organização curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino e dá outras providências. Secretaria de Educação do Estado do Rio grande do Sul, 2019.

RIO GRANDE DO SUL. **Reestruturação Curricular Ensino Fundamental e Médio: documento orientador**. Secretaria de Educação do Estado do Rio grande do Sul, 2016.

RIO GRANDE DO SUL. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio**. Secretaria de Educação do Estado do Rio grande do Sul, 2011.

SANTINI, Joarez; MOLINA NETO, Vicente. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.19, n. 03, p. 209-222, jul./set., 2005.

SARASON, Seymour. B. **El predecible fracaso de la reforma educativa**. Barcelona: Octaedro, 2003.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 41 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-

metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez., 2005.

SILVA, Maurício Roberto da; PIRES, Giovani De Lorenzi; PEREIRA, Rogério Santos. “O exterminador do futuro” e o “inferno precário” da Terceirização e das reformas Trabalhista e do Ensino Médio. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 7-18, set., 2017.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.34, e214130, 2018.

SOUZA, Maristela da Silva; RAMOS, Fabrício Krusche. Educação Física e o mundo do trabalho: um diálogo com a atual Reforma do Ensino Médio. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 71-86, set., 2017.

VIDICH, Arthur J.; LYMAN, Stanford M. Métodos Qualitativos: sua história na Sociologia e na Antropologia. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa : teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Quadro síntese das normativas jurídico-políticas para o Ensino Médio no Brasil

Ano	Governo Federal	Documento normativo	Providência em relação ao EM
1932	Getúlio Vargas (1930-1945/ 1951-1954)	Reforma Francisco Campos	<p>-Início da institucionalização do EM.</p> <p>-Organização curricular fundamentalmente propedêutica.</p> <p>- Especialidades formativas de acordo com a escolha do Curso Superior: Área Jurídica, Área Médica, Área da Construção ou Área das Ciências da Educação.</p> <p>- Incluía exercícios de EFI obrigatórios para todas os níveis de ensino.</p> <p>-Dualidade: oferta de diversas modalidades, segmentação e diferenciação dos processos educativos que tratam as diferentes classes sociais de forma desigual.</p>
1942	Getúlio Vargas (1930-945/ 1951-1954)	Reforma Capanema	<p>-Com a Reforma Capanema, denominada Lei Orgânica do Ensino Secundário, o EM passa a ser estruturado como curso, com estudos regulares.</p> <p>-A EFI é incluída como uma prática educativa obrigatória para todos os alunos e as alunas, até a idade de vinte e um anos.</p> <p>-Cursos Médios de Segundo Ciclo: (a) Científico e Clássico: para as classes mais privilegiadas, davam acesso ao ES. (b) Agrotécnico, Comercial Técnico, Industrial Técnico e Normal: formação profissional destinada aos trabalhadores e às trabalhadoras, não davam acesso ao ES.</p> <p>-Institui as Leis Orgânicas do Ensino Industrial (1942), do Ensino Comercial (1943) e do Ensino Agrícola (1946), complementares à constituição do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em resposta ao crescente desenvolvimento nas áreas industrial, comercial e agrária.</p>
Década de 1940	Getúlio Vargas (1930-945/ 1951-1954) José Linhares (1945-1946)	Criação do Sistema S	<p>-Implantação de um sistema de Escolas Técnicas de Nível Médio em parceria com a iniciativa privada, com o objetivo de suprir a formação de mão de obra necessária ao desenvolvimento econômico da época.</p> <p>-Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)/1942</p> <p>-Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)/1946</p>

			-Esse percurso formativo não permitia prestar os exames de acesso ao ES.
1961	João Goulart (1961-1964)	LDB/1961 (Lei nº 4.024/1961)	-Primeira LDB -Instituiu o ensino primário com quatro anos de duração, obrigatório para crianças a partir dos 07 anos de idade, bem como a educação de nível médio, em prosseguimento à educação primária, destinada à formação dos adolescentes. -O EM passou a ser organizado em dois ciclos – ginásial e colegial – abrangendo os cursos secundários, técnicos e de formação de professores e de professoras para o ensino primário e pré-primário. -A prática da EFI no ensino primário e médio tornou-se obrigatória até a idade de 18 anos. -Uma das principais atribuições da EFI escolar passou a ser a iniciação ao desporto. -Estabeleceu a equivalência entre as distintas formações de nível secundário para fins de ingresso no ES. Porém, a dualidade estrutural permaneceu porque continuaram a existir dois ramos distintos de ensino.
1971	Emílio Garrastazu Médici (1969-1974)	LDB/1971(Lei nº 5.692/1971)	-Estabeleceu a profissionalização universal e compulsória no Ensino de Segundo Grau, ou seja, não mais as duas vertentes equivalentes para fins de continuidade nos estudos, mas a obrigatoriedade da formação profissionalizante. - O ensino secundário deveria perder suas características de educação humanística e ganhar conteúdos utilitários e práticos atendendo ao povo e às necessidades da produção, enquanto o ES se destinaria às elites. - Tornou compulsório o ensino de 1º grau, com oito anos de duração, para crianças de 07 a 14 anos de idade, estabelecendo também as normas para o 2º Grau (EM). -Passou a ser obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, EFI, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos dos estabelecimentos de 1º e 2º Graus.
1971	Emílio Garrastazu Médici (1969-1974)	Decreto nº 69.450/1971	-Atribuiu à EFI escolar a responsabilidade de desenvolver e aprimorar as forças físicas, valores morais e cívicos, habilidades psíquicas e sociais. No Segundo Grau, a EFI escolar deveria contribuir para o desenvolvimento e aprimoramento dessas potencialidades, possibilitando uma perfeita sociabilidade, a conservação da saúde, o fortalecimento da vontade e o estímulo à liderança.
1975	Ernesto Geisel	Parecer	-Resultou na Lei nº 7.044/1982 que revogou a

	(1974-1979)	nº 76/1975	orientação compulsória da Lei nº 5.692/1971.
1982	João Figueiredo (1979-1985)	Lei nº 07.044/1982	-Foi restabelecida a modalidade de educação geral. -A preparação para o trabalho no Ensino de Segundo Grau poderia ensejar habilitação profissional (já não qualificação específica nem compulsória). Tudo ficaria a critério de cada escola, conforme os interesses de professores, professoras e estudantes.
1986	José Sarney (1985-1990)	PROTEC	-Programa de melhoria e expansão do Ensino Técnico (PROTEC): apresentava como meta a implantação de duzentas escolas técnicas e agrotécnicas no Brasil, objetivando a interiorização do ensino técnico em íntima relação com o processo de industrialização e desenvolvimento econômico regional e nacional, bem como o aprimoramento tecnológico. -Fazia parte do plano nacional de desenvolvimento econômico para os anos de 1986 a 1989. -Não se consolidou na íntegra. Foram criadas apenas 47 unidades de ensino.
1996	Fernando Henrique Cardoso (1995-2003)	LDB/1996 (Lei nº 9.394/1996)	-Reconheceu o EM na condição de uma etapa da EB, a terceira e última, com a responsabilidade de: consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no EF para prosseguimento dos estudos; dar preparação básica para o trabalho e para a cidadania, com desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, aliando teoria e prática. -Articulação entre a formação do EM e a formação para o trabalho. -Estabeleceu padrões para o ensino compulsório, currículo escolar, qualificação dos professores e das professoras, expansão de matrículas, promoção de estudantes, criação de estatísticas educacionais e avaliação dos e das estudantes. -Determina que se tenha uma base nacional comum para todas as etapas da EB. -A EFI foi integrada à proposta pedagógica da escola como um Componente Curricular obrigatório da EB, ajustando-se às faixas etárias e às necessidades da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.
1997	Fernando Henrique Cardoso (1995-2003)	Decreto nº 2.208/1997	-Proibiu a junção da oferta: formação do EM e formação para o trabalho. - O Ensino Técnico foi definido como independente do EM. Isso significava que o aluno e a aluna poderiam cursar o Ensino Técnico exclusivamente ou concomitantemente com o EM e até mesmo depois deste. -Inicialmente a apartação entre os cursos de EM de caráter geral e os cursos profissionais suprimiu o Ensino Técnico integrado.

			<p>-Em situação conflituosa entre o MEC e o CNE, a apartação foi atenuada pela exigência de que o curso técnico somente conferisse certificados para os alunos que também concluíssem o EM, ainda que os módulos profissionalizantes fossem obtidos separadamente.</p> <p>-O EM assumiu um caráter propedêutico, forçou os alunos e as alunas das classes populares, geralmente trabalhadores e trabalhadoras, a ficarem mais tempo em escolas estruturalmente precárias, tanto física quanto pedagogicamente.</p> <p>-Houve uma significativa expansão do ensino profissional privado no país, pois eram poucas as vagas públicas ofertadas em um cenário de altas demandas de qualificação profissional e altos índices de desemprego.</p>
1998	Fernando Henrique Cardoso (1995-2003)	DCNEM (Parecer nº 15/1998 e Resolução nº 3/1998 da Câmara de Educação Básica do CNE)	<p>-Organização curricular deveria ocorrer com base na formação de competências e de habilidades.</p> <p>-Adequar a educação às mudanças no setor produtivo e preparar os e as jovens para a flexibilização das relações e do mercado de trabalho demandadas pelo processo de produção de mercadorias e serviços, em acelerado processo de transformação.</p> <p>-Vincula o currículo do EM às demandas do mercado de trabalho e do setor produtivo.</p>
1998	Fernando Henrique Cardoso (1995-2003)	Exame Nacional do EM (ENEM)	-Primeira edição do ENEM
1999	Fernando Henrique Cardoso (1995-2003)	PCNEM	<p>-Propõe conteúdos para a construção curricular das escolas e orienta os professores e as professoras para atuação junto aos seus estabelecimentos de ensino.</p> <p>-Currículo organizado por áreas de conhecimento, define competências e habilidades para cada área/disciplina.</p> <p>-Áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias.</p>
2004	Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011)	Decreto nº 5.154/2004	<p>- Pacto Nacional pelo Fortalecimento do EM.</p> <p>-Consenso a partir de dois Seminários sobre EM e Educação Profissional organizados pelo MEC em 2003: necessidade de oferta do EM junto com a educação profissional.</p> <p>-Revogou o Decreto 2.208/1997, trazendo como mudança central a oferta de forma articulada entre</p>

			<p>formação geral e profissional no currículo do ensino técnico.</p> <p>-Este decreto passou a organizar a educação profissional no país, sendo, posteriormente, transformado em lei (Lei nº 11.741/2008).</p>
2006	Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011)	Emenda Constitucional nº 53/2006	-Criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da EB e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)
2007	Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011)	Lei nº 11.494/2007	-Regulamenta o FUNDEB
2008	Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011)	Lei nº 11.741/2008	<p>-Oferta integrada dos cursos técnicos com ênfase no processo de escolarização dos e das estudantes combinado com uma qualificação profissional.</p> <p>-A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderá ser desenvolvida nos próprios estabelecimentos de EM ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.</p> <p>-Reestruturação da educação profissional que continuou promovida por agentes públicos e privados e com modalidades diferenciadas de oferta, podendo permear ou não a educação escolar.</p> <p>-Oferta de Educação profissional técnica pode ser “articulada” com o EM ou “subsequente” para aqueles que já o tenham concluído.</p> <p>-Na forma articulada com o EM poderá ser: <u>Integrada</u> - habilitação profissional técnica de nível médio na mesma instituição de ensino com matrícula única; <u>Concomitante</u> - para quem ingresse ou já esteja cursando o nível médio, com matrícula distinta para cada curso (que poderá ocorrer na mesma instituição ou em instituições de ensino distintas aproveitando-se as oportunidades disponíveis, ou ainda em instituições distintas mediante convênios de intercomplementaridade).</p>
2009	Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011)	Lei nº 12.061/2009	<p>-Alterou a LDB/1996 para assegurar o acesso de todos os interessados ao EM público.</p> <p>-antes o Estado tinha como dever assegurar uma progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao EM.</p> <p>-Com a nova lei, o Estado deve assegurar a universalização do EM gratuito.</p>
2009	Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011)	Emenda Constitucional nº 59/2009	-Assegurou a EB obrigatória e gratuita dos 04 aos 17 anos de idade, inclusive sua oferta gratuita para todos os que não tiveram acesso na idade própria.
2012	Dilma Rousseff	DCNEM/2012:	-Proposta curricular que reconhece a relação entre

	(2011-2016)	Parecer 05/2011 e Resolução nº 02/2012 da Câmara de EB do CNE	trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixo integrador dos conhecimentos na perspectiva do trabalho como princípio educativo. -A formação deve levar à compreensão crítica do trabalho e da sociedade.
2013	Dilma Rousseff (2011-2016)	Lei nº 12.796/2013	-Incluiu o EM como etapa obrigatória da EB na LDB/1996, adequando-a à Emenda Constitucional nº 59/2009.
2014	Dilma Rousseff (2011-2016)	PNE (2014-2024)	-Diagnósticos e metas para a educação com vistas à consolidação do Sistema Nacional de Educação. -Presença de metas voltadas para a expansão e melhoria da qualidade do EM e da Educação profissional, todas com forte impacto no financiamento da educação. Por exemplo, com a meta 20, foi estabelecida a ampliação dos gastos públicos em educação para 10% do produto interno bruto (PIB).
2016	Michel Temer (2016-2019)	MP nº 746/2016	-Primeiro ato direto do governo Temer no campo educacional. -Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de EM em Tempo Integral, altera a LDB/1996 e a Lei nº 11.494/2007. -Resultou na Lei nº13.415/2017
2017	Michel Temer (2016-2019)	Lei nº 13.415/2017	-Altera a LDB/1996; a Lei nº 11.494/2007; 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 11.161/2005, que dispõe sobre o ensino da língua espanhola; -Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de EM em Tempo Integral. -Estabelece que o currículo do EM será composto pela BNCC e por cinco itinerários formativos: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Formação Técnica e Profissional. -Adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, de maneira que os itinerários formativos devem ser organizados pelos sistemas de ensino.
2018	Michel Temer (2016-2019)	BNCC para o EM	-Documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos e as alunas devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da EB. -As aprendizagens essenciais para o EM estão organizadas por áreas do conhecimento: Linguagens

			<p>e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.</p> <p>-Para cada área do conhecimento, são definidas competências específicas, relacionadas a habilidades que deverão ser desenvolvidas ao longo da etapa.</p> <p>-São apresentadas habilidades específicas de Língua Portuguesa e Matemática, componentes obrigatórios durante os três anos do EM.</p>
--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos textos apresentados no capítulo de Revisão da Literatura.

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Porto Alegre, ____ de _____ de _____.

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada **A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E AS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL: UM ESTUDO DE CASO**, sob a responsabilidade de Vicente Molina Neto, professor orientador da pesquisa, e de Simone Santos Kuhn, estudante de Mestrado, ambos do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH) da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Dessa forma, pedimos que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, a participação neste estudo. Se você aceitar, receberá uma via deste Termo para que possa questionar sobre eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim desejar.

Esta pesquisa tem o objetivo geral de compreender as implicações do processo de implementação da reforma do Ensino Médio nas escolas pesquisadas e o lugar da Educação Física nesse contexto, considerando a perspectiva de gestoras escolares e de docentes de Educação Física, visando o desdobramento em publicações dos conhecimentos produzidos durante a pesquisa em revistas e congressos científicos relacionados com a área da Educação Física escolar.

Os procedimentos que pretendemos realizar são: análise de documentos, observações de atividades diversas que fazem parte do cotidiano escolar, registros em diários de campo e entrevistas. Se você aceitar participar das entrevistas, as mesmas serão gravadas em áudio e transcritas, e, em seguida você terá acesso à leitura das transcrições para que verifique se está de acordo com o conteúdo e que o mesmo seja utilizado como fonte de pesquisa.

Como qualquer pesquisa que envolve a participação de seres humanos, esta também oferece alguns riscos em relação às entrevistas e observações das atividades cotidianas dos e das docentes, como: constrangimentos, inibição, desconforto em relação à exposição das suas ideias e opiniões. No entanto, cabe ressaltar que serão tomados cuidados para evitar esses riscos e que você poderá

deixar de responder qualquer pergunta da entrevista, solicitar que alguma informação não seja registrada em diário de campo, e que a pesquisadora se retire a qualquer momento durante as observações. Além disso, você terá o direito de deixar de participar da pesquisa em qualquer momento, de acordo com sua vontade, sem nenhum tipo de prejuízo. Vale ressaltar que os resultados desta pesquisa poderão ser publicados ou apresentados em eventos científicos, sendo que seus dados pessoais serão mantidos em sigilo para preservação da sua identidade.

Ressaltamos, ainda, que você não terá despesas e que não haverá benefícios diretos, como remuneração ou qualquer outro tipo de contrapartida pela participação na pesquisa. No entanto, haverá benefícios indiretos, na medida em que você poderá contribuir para o entendimento científico e para a análise dos problemas relacionados às políticas públicas educacionais no Brasil e ao trabalho docente em Educação Física no Ensino Médio.

Após a leitura deste Termo, se você estiver suficientemente esclarecido (a) sobre esta pesquisa, e estiver à vontade para isso, lhe convidamos a assiná-lo.

A qualquer momento, se você considerar que necessita de novos esclarecimentos ou informações adicionais sobre sua participação nesta pesquisa, sinta-se à vontade para perguntar ao pesquisador e à pesquisadora pessoalmente ou por meio dos contatos a seguir.

Contatos para esclarecimentos de dúvidas:

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID/UFRGS)

Endereço: Rua Felizardo, n. 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS

Fone: (51) 3308 5830

E-mail: ppgcmh@ufrgs.br

Professor Dr. Vicente Molina Neto

Fone: (xx) xxxx xxxx

E-mail: 00006808@ufrgs.br

Simone Santos Kuhn

Fone: (xx) xxxx xxxxx

E-mail: simonesantosk@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFRGS - Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESQ)

Endereço: Av. Paulo Gama, n. 110, Sala 321, Prédio Anexo 01 da Reitoria, Campus Centro, Porto Alegre/RS

Fone: (51) 3308 3738

E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

Dr. Vicente Molina Neto
Professor Colaborador do PPGCHM/UFRGS

Simone Santos Kuhn
Mestranda do PPGCMH/UFRGS

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu _____, Docente da Escola
_____, declaro que li as
informações oferecidas acima, estou esclarecido (a) sobre as questões referentes à
pesquisa e concordo em participar livremente do estudo.

APÊNDICE C

Pauta para observações nas escolas

- Observar como é a rotina de trabalho das professoras de EF e das gestoras participantes da pesquisa;
- Observar de quais atividades e espaços as professoras e os professores de EF participam além das suas aulas;
- Ficar atenta aos comunicados sobre reuniões, atividades e eventos que envolvam a reformulação do currículo da escola. Inclusive nos murais da sala dos professores e das professoras e nos corredores.
- Durante as conversas informais, ficar atenta aos comentários sobre o Novo Ensino Médio ou sobre as mudanças que estão ocorrendo na escola, principalmente quando estiver na sala dos professores e das professoras.
- Perceber o vocabulário que as pessoas estão utilizando quando falam das mudanças e das atividades relacionadas ao Novo Ensino Médio (se os termos são ou não os mesmos que constam nos textos das normativas jurídico-políticas analisadas).
- Procurar perceber como são as relações e os papéis das pessoas nos ambientes. Isso para identificar quais as gestoras que estão diretamente envolvidas com as reformulações, e que poderiam ser convidadas a participar da pesquisa.

APÊNDICE D

Roteiro para entrevistas com as gestoras escolares

- 1) Você pode me contar um pouco sobre a sua trajetória acadêmica e profissional? (instituições de ensino na Educação Básica, Curso de Graduação, Pós-Graduação, tempo de trabalho na Rede Estadual de Ensino do RS, tempo de trabalho em outras Redes de Ensino, outras experiências sobre as quais a entrevistada ou o entrevistado queira falar).
- 2) Para entrarmos no assunto do Novo Ensino Médio, você poderia me falar um pouco sobre qual Ensino Médio havia nesta escola antes?
- 3) Por que esta é uma escola-piloto do Novo Ensino Médio? Como se deu essa escolha? A escola se candidatou ou foi convocada? Por iniciativa de quem? Quais foram os critérios exigidos para ser uma escola piloto?
- 4) De que maneira vem ocorrendo a ampliação da carga horária nesta escola? Quais as adaptações que precisaram ser feitas para atender a esta demanda?
- 5) De onde são provenientes os recursos financeiros para a implementação do EM em tempo integral (MEC ou SEDUCRS)? Para quais finalidades se destinam esses recursos e quanto é recebido por estudante? Têm sido suficiente para dar conta das necessidades?
- 6) A escola continua recebendo também os recursos que já recebia antes do Novo EM ou a forma de financiamento foi substituída?
- 7) Como aconteceu o diálogo e as reuniões com a SEDUC/RS a respeito do novo EM? (quais documentos a escola recebeu, de que maneira foram passadas as orientações, quais foram os temas tratados nas reuniões e quem esteve presente).
- 8) Esta escola participou da elaboração da BNCC? Caso tenha participado, de que maneira ocorreu? Quem participou? Considera que as contribuições da escola foram contempladas na versão final do BNCC? Se não participou, por quê?

- 9)** Quando e de que maneira ocorreu a elaboração da parte comum (BNCC) do currículo do EM nesta escola? Em qual documento está embasada (BNCC/MEC ou Referencial Curricular Gaúcho/SEDUCRS)? Quem participou da elaboração?
- 10)** Quando e de que maneira foram elaborados os itinerários formativos? Quais itinerários formativos esta escola oferece/oferecerá aos e às estudantes em 2020? Como estão organizados? Quem participou da elaboração?
- 11)** Como estão distribuídos os tempos e espaços para a parte comum (BNCC) e a parte diversificada (itinerários formativos)? (turnos, períodos por disciplina, salas de aula e outros espaços, EAD).
- 12)** A escola está discutindo a possibilidade de oferecer o itinerário formativo técnico-profissional? De que maneira?
- 13)** Houve alguma discussão específica sobre a Educação Física? Em caso de resposta positiva, a qual decisão se chegou a respeito e por quê? (Retirada do currículo, “estudos e práticas”, atividades esportivas e outras práticas corporais fora das aulas de Educação Física).
- 14)** Você acredita que o novo currículo da escola, composto pela parte comum (BNCC) e a parte diversificada (itinerários formativos) proporcionará igualdade de acesso às aprendizagens essenciais e estará mais próximo dos projetos de vida dos e das estudantes?
- 15)** Se você tivesse que fazer uma avaliação geral do Novo Ensino Médio, considerando a proposta e as suas experiências nesta escola, qual seria a sua avaliação?
- 16)** Se você pudesse dar um nome para esta escola hoje, qual nome seria?

APÊNDICE E

Roteiro para entrevistas com as professoras de Educação Física

- 1) Você pode me contar um pouco sobre a sua trajetória acadêmica e profissional? (instituições de ensino na Educação Básica, Curso de Graduação, Pós-Graduação, tempo de trabalho na Rede Estadual de Ensino do RS, tempo de trabalho em outras Redes de Ensino, outras experiências sobre as quais a entrevistada ou o entrevistado queira falar).
- 2) Como é o seu trabalho nesta escola? (carga horária, quantas vezes na semana, turnos, quantas turmas e de quais Anos do EM, divisão das turmas, tempo e número de períodos de aula por turma, intervalo, estrutura, tempo para planejamento, participação em atividades da escola além das aulas de Educação Física, relação com os e as estudantes e com os outros e as outras docentes)
- 3) Você poderia me falar um pouco sobre o que tens observado das mudanças que estão acontecendo na escola nos últimos anos?
- 4) De que maneira essas mudanças interferem no seu trabalho na escola? Você vem enfrentando dificuldades? Quais?
- 5) Você observa que as suas aulas de Educação Física, seu planejamento e organização mudaram nesses últimos anos? Se mudaram, quais foram as mudanças que ocorreram? Se não mudaram, por que você acredita que não mudaram?
- 6) De que maneira o Novo Ensino Médio vem sendo discutido na escola? Você se vê incluída nas discussões? Você participou da elaboração da parte comum do currículo (BNCC) e da parte diversificada (itinerários formativos)? Como você compreende a sua participação (ou não participação) nessas discussões?
- 7) No seu entendimento, quais são as contribuições da Educação Física para o EM?
- 8) Em algum momento foi discutida na escola a retirada da Educação Física do Currículo do Ensino Médio? Ou você ouviu falar sobre esse assunto na escola ou em outro local?

9) Você já leu ou ouviu a expressão “estudos e práticas” de Educação Física no Ensino Médio? Caso tenha lido ou ouvido, qual a sua compreensão sobre essa expressão?

10) Estão ocorrendo (ou foram cogitadas) atividades esportivas ou outras práticas corporais na escola fora das aulas de Educação Física, em decorrência da ampliação da carga horária? Se a resposta for positiva, como são essas atividades? (objetivos, características, profissionais e estudantes envolvidos e envolvidas)

11) Se você tivesse que fazer uma avaliação geral do Novo Ensino Médio, considerando a proposta e as suas experiências nesta escola, qual seria a sua avaliação?

12) Se você pudesse dar um nome para esta escola hoje, qual nome seria?

ANEXOS

Anexo I**Carta de anuência das escolas pesquisadas**

Eu, _____, Diretor (a) da Escola _____, autorizo a realização da pesquisa intitulada A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E AS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL: UM ESTUDO DE CASO, sob a responsabilidade do pesquisador Dr. Vicente Molina Neto e da pesquisadora Simone Santos Kuhn, junto aos membros da equipe diretiva e aos e às docentes de Educação Física da Escola que aceitarem participar.

Anexo II

MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016

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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 62 da Constituição, adota a seguinte Medida Provisória, com força de lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 24.

Parágrafo único. A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser progressivamente ampliada, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, observadas as normas do respectivo sistema de ensino e de acordo com as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias de implementação estabelecidos no Plano Nacional de Educação." (NR)

"Art. 26.

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil, observado, na educação infantil, o disposto no art. 31, no ensino fundamental, o disposto no art. 32, e no ensino médio, o disposto no art. 36.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, sendo sua prática facultativa ao aluno:

.....

§ 5º No currículo do ensino fundamental, será ofertada a língua inglesa a partir do sexto ano.

.....

§ 7º A Base Nacional Comum Curricular disporá sobre os temas transversais que poderão ser incluídos nos currículos de que trata o caput.

.....

§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação, ouvidos o Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed e a União Nacional de Dirigentes de Educação - Undime." (NR)

"Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional:

- I - linguagens;
- II - matemática;
- III - ciências da natureza;
- IV - ciências humanas; e
- V - formação técnica e profissional.

§ 1º Os sistemas de ensino poderão compor os seus currículos com base em mais de uma área prevista nos incisos I a V do caput.

§ 3º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, definidas na Base Nacional Comum Curricular, será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

§ 5º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais, conforme diretrizes definidas pelo Ministério da Educação.

§ 6º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e duzentas horas da carga horária total do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

§ 7º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar integrada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 8º Os currículos de ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

§ 9º O ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio.

§ 10. Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar, no ano letivo subsequente ao da conclusão, outro itinerário formativo de que trata o caput.

§ 11. A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação a que se refere o inciso V do caput considerará: I - a inclusão de experiência prática de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; e II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

§ 12. A oferta de formações experimentais em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.

§ 13. Ao concluir o ensino médio, as instituições de ensino emitirão diploma com validade nacional que habilitará o diplomado ao prosseguimento dos estudos em nível superior e demais cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja obrigatória.

§ 14. A União, em colaboração com os Estados e o Distrito Federal, estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, considerada a Base Nacional Comum Curricular.

§ 15. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos ou disciplinas com terminalidade específica, observada a Base Nacional Comum Curricular, a fim de estimular o prosseguimento dos estudos.

§ 16. Os conteúdos cursados durante o ensino médio poderão ser convalidados para aproveitamento de créditos no ensino superior, após normatização do Conselho Nacional de Educação e homologação pelo Ministro de Estado da Educação.

§ 17. Para efeito de cumprimento de exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer, mediante regulamentação própria, conhecimentos, saberes, habilidades e competências, mediante diferentes formas de comprovação, como:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; e
 VI - educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias."
 (NR)

"Art. 44.

§ 3º O processo seletivo referido no inciso II do caput considerará exclusivamente as competências, as habilidades e as expectativas de aprendizagem das áreas de conhecimento definidas na Base Nacional Comum Curricular, observado o disposto nos incisos I a IV do caput do art. 36." (NR)

"Art. 61.

III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; e

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do caput do art. 36.
 " (NR)

"Art. 62.

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular." (NR)

Art. 2º A Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 10.

XIV - formação técnica e profissional prevista no inciso V do caput do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

XV - segunda opção formativa de ensino médio, nos termos do § 10 do caput do art. 36 da Lei nº 9.394, de 1996;

XVI - educação especial;

XVII - educação indígena e quilombola;

XVIII - educação de jovens e adultos com avaliação no processo; e

XIX - educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo.

..... " (NR)

Art. 3º O disposto no § 8º do art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, deverá ser implementado no prazo de dois anos, contado da data de publicação desta Medida Provisória.

Art. 4º O disposto no art. 26 e no art. 36 da Lei nº 9.394, de 1996, deverá ser implementado no segundo ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular.

Parágrafo único. O prazo de implementação previsto no caput será reduzido para o primeiro ano letivo subsequente na hipótese de haver antecedência mínima

de cento e oitenta dias entre a publicação da Base Nacional Comum Curricular e o início do ano letivo.

Art 5º Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo máximo de quatro anos por escola, contado da data do início de sua implementação.

Art. 6º São obrigatórias as transferências de recursos da União aos Estados e ao Distrito Federal, desde que cumpridos os critérios de elegibilidade estabelecidos nesta Medida Provisória e no regulamento, com a finalidade de prestar apoio financeiro para o atendimento em escolas de ensino médio em tempo integral cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica, e que:

I - sejam escolas implantadas a partir da vigência desta Medida Provisória e atendam às condições previstas em ato do Ministro de Educação; e

II - tenham projeto político-pedagógico que obedeça ao disposto no art. 36 da Lei nº 9.394, de 1996.

§ 1º A transferência de recursos de que trata o caput será realizada com base no número de matrículas cadastradas pelos Estados e pelo Distrito Federal no Censo Escolar da Educação Básica, desde que tenham sido atendidos, de forma cumulativa, os requisitos dos incisos I e II do caput.

§ 2º A transferência de recursos será realizada anualmente, a partir de valor único por aluno, respeitada a disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação.

§ 3º Os recursos transferidos nos termos do caput poderão ser aplicados nas despesas de manutenção e desenvolvimento das escolas participantes da Política de Fomento, podendo ser utilizados para suplementação das expensas de merenda escolar e para aquelas previstas nos incisos I, II, III, VI e VIII do caput do art. 70 da Lei nº 9.394, de 1996.

§ 4º Na hipótese de o Distrito Federal ou de o Estado ter, no momento do repasse do apoio financeiro suplementar de que trata o caput, saldo em conta de recursos repassados anteriormente, esse montante, a ser verificado no último dia do mês anterior ao do repasse, será subtraído do valor a ser repassado como apoio financeiro suplementar do exercício corrente.

§ 5º Serão desconsiderados do desconto previsto no § 4º os recursos referentes ao apoio financeiro suplementar, de que trata o caput, transferidos nos últimos doze meses.

Art. 7º Os recursos de que trata o parágrafo único do art. 5º serão transferidos pelo Ministério da Educação ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, independentemente de celebração de termo específico.

Art. 8º Ato do Ministro de Estado da Educação disporá sobre o acompanhamento da implementação do apoio financeiro suplementar de que trata o parágrafo único do art. 5º.

Art. 9º A transferência de recursos financeiros prevista no parágrafo único do art. 5º será efetivada automaticamente pelo FNDE, dispensada a celebração de convênio, acordo, contrato ou instrumento congênere, mediante depósitos em conta corrente específica. Parágrafo único. O Conselho Deliberativo do FNDE disporá, em ato próprio, sobre condições, critérios operacionais de distribuição, repasse, execução e prestação de contas simplificada do apoio financeiro.

Art. 10. Os Estados e o Distrito Federal deverão fornecer, sempre que solicitados, a documentação relativa à execução dos recursos recebidos com base no parágrafo único do art. 5º ao Tribunal de Contas da União, ao FNDE, aos órgãos de controle interno do Poder Executivo federal e aos conselhos de acompanhamento e controle social.

Art. 11. O acompanhamento e o controle social sobre a transferência e a aplicação dos recursos repassados com base no parágrafo único do art. 5º serão exercidos no âmbito dos Estados e do Distrito Federal pelos respectivos conselhos previstos no art. 24 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

Parágrafo único. Os conselhos a que se refere o caput analisarão as prestações de contas dos recursos repassados no âmbito desta Medida Provisória, formularão parecer conclusivo acerca da aplicação desses recursos e o encaminharão ao FNDE.

Art. 12. Os recursos financeiros correspondentes ao apoio financeiro de que trata o parágrafo único do art. 5º correrão à conta de dotação consignada nos orçamentos do FNDE e do Ministério da Educação, observados os limites de movimentação, de empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira anual.

Art. 13. Fica revogada a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.

Art. 14. Esta Medida Provisória entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 22 de setembro de 2016.

MICHEL TEMER
José Mendonça Bezerra Filho

Anexo III

LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017

Altera as Leis nº 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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações :

“Art. 24.

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

.....

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, 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.

§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º.” (NR)

Art. 2º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 26.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

.....

§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.

.....

§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput .

.....

§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação.” (NR)

Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 , passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

“ Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

§ 5º 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.

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.”

Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“ Art. 36 . 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, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

I - (revogado);

II - (revogado);

.....

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput .

.....

§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput .

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput , em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput , realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

§ 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória.

§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica.

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput .” (NR)

Art. 5º O art. 44 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 , passa a vigorar acrescido do seguinte § 3º :

“Art. 44.

§ 3º O processo seletivo referido no inciso II considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular.” (NR)

Art. 6º O art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 , passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 61.

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

.....” (NR)

Art. 7º O art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 , passa a vigorar com as seguintes alterações:

“ Art. 62 . A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

.....

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.” (NR)

Art. 8º O art. 318 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943 , passa a vigorar com a seguinte redação:

“ Art. 318 . O professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, assegurado e não computado o intervalo para refeição.” (NR)

Art. 9º O caput do art. 10 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 , passa a vigorar acrescido do seguinte inciso XVIII:

“Art. 10.

XVIII - formação técnica e profissional prevista no inciso V do caput do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 .

.....” (NR)

Art. 10. O art. 16 do Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967 , passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 16.

§ 2º Os programas educacionais obrigatórios deverão ser transmitidos em horários compreendidos entre as sete e as vinte e uma horas.

§ 3º O Ministério da Educação poderá celebrar convênios com entidades representativas do setor de radiodifusão, que visem ao cumprimento do disposto no caput , para a divulgação gratuita dos programas e ações educacionais do Ministério da Educação, bem como à definição da forma de distribuição dos programas relativos à educação básica, profissional, tecnológica e superior e a outras matérias de interesse da educação.

§ 4º As inserções previstas no caput destinam-se exclusivamente à veiculação de mensagens do Ministério da Educação, com caráter de utilidade pública ou de divulgação de programas e ações educacionais.” (NR)

Art. 11. O disposto no § 8º do art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 , deverá ser implementado no prazo de dois anos, contado da publicação da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 12. Os sistemas de ensino deverão estabelecer cronograma de implementação das alterações na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 , conforme os arts. 2º, 3º e 4º desta Lei, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular, e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 13. Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal

pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo:

I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas;

II - metas quantitativas;

III - cronograma de execução físico-financeira;

IV - previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas.

Art. 14. São obrigatórias as transferências de recursos da União aos Estados e ao Distrito Federal, desde que cumpridos os critérios de elegibilidade estabelecidos nesta Lei e no regulamento, com a finalidade de prestar apoio financeiro para o atendimento de escolas públicas de ensino médio em tempo integral cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica, e que:

I - tenham iniciado a oferta de atendimento em tempo integral a partir da vigência desta Lei de acordo com os critérios de elegibilidade no âmbito da Política de Fomento, devendo ser dada prioridade às regiões com menores índices de desenvolvimento humano e com resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do ensino médio; e

II - tenham projeto político-pedagógico que obedeça ao disposto no art. 36 da Lei no 9.394, de 20 dezembro de 1996 .

§ 1º A transferência de recursos de que trata o caput será realizada com base no número de matrículas cadastradas pelos Estados e pelo Distrito Federal no Censo Escolar da Educação Básica, desde que tenham sido atendidos, de forma cumulativa, os requisitos dos incisos I e II do caput .

§ 2º A transferência de recursos será realizada anualmente, a partir de valor único por aluno, respeitada a disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação.

§ 3º Os recursos transferidos nos termos do caput poderão ser aplicados nas despesas de manutenção e desenvolvimento previstas nos incisos I, II, III , V e VIII do caput do art. 70 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 , das escolas públicas participantes da Política de Fomento.

§ 4º Na hipótese de o Distrito Federal ou de o Estado ter, no momento do repasse do apoio financeiro suplementar de que trata o caput , saldo em conta de recursos repassados anteriormente, esse montante, a ser verificado no último dia do mês anterior ao do repasse, será subtraído do valor a ser repassado como apoio financeiro suplementar do exercício corrente.

§ 5º Serão desconsiderados do desconto previsto no § 4º os recursos referentes ao apoio financeiro suplementar, de que trata o caput , transferidos nos últimos doze meses.

Art. 15. Os recursos de que trata o parágrafo único do art. 13 serão transferidos pelo Ministério da Educação ao Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação - FNDE, independentemente da celebração de termo específico.

Art. 16. Ato do Ministro de Estado da Educação disporá sobre o acompanhamento da implementação do apoio financeiro suplementar de que trata o parágrafo único do art. 13.

Art. 17. A transferência de recursos financeiros prevista no parágrafo único do art. 13 será efetivada automaticamente pelo FNDE, dispensada a celebração de convênio, acordo, contrato ou instrumento congênere, mediante depósitos em conta-corrente específica.

Parágrafo único. O Conselho Deliberativo do FNDE disporá, em ato próprio, sobre condições, critérios operacionais de distribuição, repasse, execução e prestação de contas simplificada do apoio financeiro.

Art. 18. Os Estados e o Distrito Federal deverão fornecer, sempre que solicitados, a documentação relativa à execução dos recursos recebidos com base no parágrafo único do art. 13 ao Tribunal de Contas da União, ao FNDE, aos órgãos de controle interno do Poder Executivo federal e aos conselhos de acompanhamento e controle social.

Art. 19. O acompanhamento e o controle social sobre a transferência e a aplicação dos recursos repassados com base no parágrafo único do art. 13 serão exercidos no âmbito dos Estados e do Distrito Federal pelos respectivos conselhos previstos no art. 24 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 .

Parágrafo único. Os conselhos a que se refere o caput analisarão as prestações de contas dos recursos repassados no âmbito desta Lei, formularão parecer conclusivo acerca da aplicação desses recursos e o encaminharão ao FNDE.

Art. 20. Os recursos financeiros correspondentes ao apoio financeiro de que trata o parágrafo único do art. 13 correrão à conta de dotação consignada nos orçamentos do FNDE e do Ministério da Educação, observados os limites de movimentação, de empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira anual.

Art. 21. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 22. Fica revogada a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005 .

Brasília, 16 de fevereiro de 2017; 196º da Independência e 129º da República.

MICHEL TEMER
José Mendonça Bezerra Filho

ANEXO IV

DECRETO Nº 53.913, DE 07 DE FEVEREIRO DE 2018 (publicado no DOE n.º 27, de 8 de fevereiro de 2018)

Institui Programa de Educação em Tempo Integral no Ensino Médio, nas escolas de ensino médio da rede pública estadual.

O **GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL**, no uso da atribuição que lhe confere o art. 82, incisos V e VII, da Constituição do Estado, e considerando o disposto na Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e na Portaria do Ministério da Educação, MEC nº 727, de 13 de junho de 2017,

DECRETA:

Art. 1º Fica instituído Programa de Educação em Tempo Integral no Ensino Médio nas escolas da rede pública estadual, vinculado à Secretaria da Educação.

a) 1º O Programa de Educação em Tempo Integral no Ensino Médio tem por objetivo o planejamento, o desenvolvimento e a execução de um conjunto de ações inovadoras relativas ao currículo e à gestão escolar, por meio da implementação de políticas públicas para o ensino médio em tempo integral no Estado.

b) 2º O Programa de Educação em Tempo Integral no Ensino Médio será implantado a partir da adesão ao Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, instituído pela Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, constando do Anexo I deste Decreto a relação dos estabelecimentos de ensino em tempo integral.

c) 3º O Programa de Educação em Tempo Integral no Ensino Médio será implantado gradualmente e desenvolvido, em regime integral, em turno único, diurno, com no mínimo de 7 horas diárias de atividades pedagógicas, nas unidades escolares de ensino da rede pública estadual, que ofertam ensino médio, por meio de inovações na oferta de ensino e de gestão educacional.

Art. 2º O Programa de Educação em Tempo Integral no Ensino Médio tem por finalidade:

I – executar a Política Nacional de Ensino Médio, em consonância com as diretrizes das políticas educacionais fixadas pela Secretaria da Educação;

II – sistematizar e difundir inovações pedagógicas e de gestão escolar;

III – difundir o conceito de educação em tempo integral no Ensino Médio do Estado;

IV – integrar as ações desenvolvidas nas escolas estaduais de educação em tempo integral em todo o Estado, oferecendo atividades que qualifiquem o processo de aprendizagem e de enriquecimento cultural;

V – promover e apoiar a expansão do ensino médio em tempo integral, gradativamente, na rede estadual de ensino;

VI – consolidar o modelo de gestão para resultados nas escolas estaduais de educação em tempo integral em todo o Estado, com o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e avaliação;

VII – estimular a participação coletiva da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola;

VIII – viabilizar parcerias com instituições de ensino e de pesquisa, entidades públicas ou privadas que visem a colaborar com a expansão do Programa de Educação em Tempo Integral no âmbito Estadual.

IX – promover ações compartilhadas com o Ministério da Educação - MEC - para a melhoria do ensino médio, e a perspectiva de universalização do acesso e da permanência de todos os adolescentes de 15 a 17 anos nesta etapa da educação básica; e

X – atender a meta 3 do Plano Nacional da Educação – PNE, instituído pela Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014 e a meta 6, do Plano Estadual da Educação, instituído pela Lei nº 14.705, de 25 de junho de 2015.

Art. 3º Para fins deste Decreto entende-se por:

I - escolas estaduais de ensino médio em tempo integral: unidades escolares com currículo, metodologia, gestão pedagógica, com regulamentação prevista, considerando a Portaria do Ministério da Educação MEC nº 727/2017;

II – carga horária de trabalho multidisciplinar do professor: conjunto de horas em atividade com os alunos e de horas em trabalho pedagógico na escola, cumpridas, em escolas estaduais de ensino médio em tempo integral, em turno único, diurno, com no mínimo de 7 horas diárias de atividades pedagógicas, com a integração das áreas de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular e da parte diversificada específica, conforme matriz curricular estabelecida e homologada pelo Conselho Estadual de Educação – CEE, na Deliberação nº 542/2017;

III – carga horária de gestão especializada: conjunto de horas em atividade de gestão, de suporte e de atuação pedagógica, cumprida, exclusivamente, por diretor escolar, vice-diretor/coordenador administrativo, vice-diretor/financeiro e coordenador por área do conhecimento; e

IV – da remoção dos servidores públicos das escolas participantes do Programa de Fomento à Implantação do Ensino Médio em Tempo Integral: os servidores poderão ser removidos para outras escolas de sua escolha, desde que exista vaga devidamente comprovada e mediante processo administrativo, conforme a Lei nº

6.672, de 22 de abril de 1974, e a Lei Complementar nº 10.098, de 3 de fevereiro de 1994.

Art. 4º As escolas de ensino médio da rede pública estadual, participantes do Programa de Educação em Tempo Integral, adotarão como critérios de admissão de alunos, preferencialmente, a proximidade da escola pública de origem e/ou a localidade da residência do aluno.

Art. 5º O currículo a ser implantado deverá ser pautado nas orientações oficiais já existentes, quais sejam: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio - DCNEM, Matriz para o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, a Portaria MEC nº 727/2017, a Base Nacional Comum Curricular, as normas do Conselho Estadual de Educação e as Diretrizes Curriculares.

§ 1º A carga horária estabelecida na matriz curricular das escolas estaduais de educação em tempo integral no ensino médio será de, no mínimo, dois mil, duzentos e cinquenta minutos semanais, com um mínimo de trezentos minutos semanais de língua portuguesa, trezentos minutos semanais de matemática e quinhentos minutos semanais dedicados para as atividades da parte flexível.

§ 2º A parte flexível deverá ser distribuída em conformidade com a legislação vigente, considerando as diretrizes nacionais e estaduais.

§ 3º Após a publicação da Base Nacional Comum Curricular, a proposta curricular da Secretaria da Educação para as escolas de ensino médio em tempo integral deverá ser adequada, nos termos da legislação vigente.

Art. 6º A execução dos planos, dos projetos e das ações desenvolvidas nas escolas estaduais de ensino médio em tempo integral será coordenado e supervisionado pela Equipe de Implantação da Secretaria da Educação, por meio das Coordenadorias Regionais de Educação, com as seguintes competências:

I – aprovar a Proposta Político-Pedagógica de cada unidade escolar; II – aprovar o Regimento Escolar;

III – acompanhar a execução dos projetos desenvolvidos nas escolas;

IV – avaliar os resultados, a partir de critérios e de indicadores de proficiência estabelecidos no projeto pedagógico das escolas;

V – estabelecer metas de desempenho para as unidades escolares, em consonância com o Sistema de Avaliação Estadual e Nacional; e

VI – desenvolver e aplicar sistema interno de avaliação de todos os participantes do Programa, da Equipe Gestora da Secretaria da Educação e das Coordenadorias Regionais de Educação, dos docentes e dos membros da equipe diretiva das unidades escolares, a partir de metodologias específicas definidas pela Secretaria da Educação.

Art. 7º Aos integrantes do Quadro do Magistério, lotados e em exercício nas escolas estaduais de ensino médio em tempo integral, será aplicada, progressivamente, a carga horária especial, conforme o processo de implantação gradual do Programa de Fomento do Ensino Médio em tempo integral tendo a carga horária prevista nos art. 56 e seus parágrafos da Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974, e suas posteriores alterações, perfarão 40 horas semanais de trabalho multidisciplinar e de gestão especializada, em período diurno, nos casos especificados, no inciso II do art. 3º deste Decreto.

§ 1º A carga horária de trabalho multidisciplinar do professor compreenderá conjunto de horas em atividade com os alunos e de horas em trabalho pedagógico na escola, cumpridas exclusivamente em escolas estaduais de ensino médio, em turno único, no período diurno, com a integração das áreas de conhecimento da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada Específica, conforme Matriz Curricular estabelecida e em conformidade com o Estatuto do Magistério do Rio Grande do Sul.

§ 2º Para a Equipe Diretiva das escolas selecionadas e para a equipe de Implantação da Secretaria da Educação será aplicada a carga horária de 40 horas semanais.

Art. 8º A Secretaria da Educação poderá expedir atos complementares para o fiel cumprimento deste Decreto.

Art. 9º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

PALÁCIO PIRATINI, em Porto Alegre, 07 de fevereiro de 2018.

ANEXO V

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL PORTARIA Nº 289/2019 DE 27 DE NOVEMBRO 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.

O SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais que lhe conferem o artigo 90, incisos I e III, da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, com fundamento na Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010, na Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012 e no Parecer CEEEd nº 545, de 22 de julho de 2015, RESOLVE:

Art. 1º Fica estabelecida a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino.

CAPÍTULO II Da Organização do Ensino Médio

Art. 13 O ensino médio tem como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

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;

III - o aprimoramento do estudante como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática.

Art. 14 O ensino médio, nesta forma de oferta e organização, baseia-se em:

I – formação integral do estudante;

II – trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;

III – educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;

IV – sustentabilidade ambiental como meta universal;

V – indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem;

VI – integração de conhecimentos gerais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;

VII – reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;

VIII – integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

Art. 15 O currículo do ensino médio, organizado em anos e com a duração de 3 (três) anos, contém, obrigatoriamente, uma base nacional comum curricular e uma parte diversificada, conforme disposto na Resolução CNE/CEB n. 2, de 30 de janeiro de 2012.

Parágrafo único - A base nacional comum curricular e a parte diversificada constituem um bloco único, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais.

Art. 16 A organização curricular do ensino médio, de que tratam os Anexos II, III e IV desta Portaria, é estruturada em áreas de conhecimento, a saber:

- I – Linguagens e suas tecnologias;
- II – Matemática e suas tecnologias;
- III – Ciências da natureza e suas tecnologias; e
- IV – Ciências humanas e sociais aplicadas.

Art. 17 No âmbito dos componentes curriculares, e permeando todo o currículo, deverá ser assegurado, como abordagem transversal e de maneira integrada, os seguintes temas:

- I – educação alimentar e nutricional;
- II – processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso;
- III – educação ambiental;
- IV – educação para o trânsito;
- V – educação em direitos humanos;
- VI – saúde, sexualidade, gênero e vida familiar.

Art. 18 O componente curricular de Arte deve abordar as suas diferentes linguagens cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a música.

Art. 19 O componente curricular de História deve assegurar as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

Art. 20 O currículo do ensino médio incluirá, obrigatoriamente, o estudo da Língua Inglesa e poderá ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, após consulta à comunidade e verificada a disponibilidade de docentes, locais e horários.

Art. 21 A carga horária anual mínima para o ensino médio diurno é de 1.000 (mil) horas e do ensino médio noturno é de 800 (oitocentas) horas, distribuídas em 200 (duzentos) dias letivos.

§1º Na carga horária não é computado o tempo destinado aos exames finais.

§2º Para cumprimento do disposto no caput, a duração da hora-aula é de 60 (sessenta) minutos.

§3º O planejamento e o cumprimento da jornada diária mínima, conforme disposto no caput, deverá ser amplamente discutido com a comunidade escolar e setor responsável pelo transporte escolar.

CAPÍTULO III

Das Disposições Finais

Art. 22 Ficam aprovadas as matrizes curriculares de que tratam os Anexos I, II, III e IV desta Portaria, com vigência a partir de 2020.

Parágrafo único - As escolas da Rede Estadual de Ensino devem implantar e operacionalizar as matrizes curriculares de que tratam os Anexos do caput de acordo com a sua oferta.

Art. 23 A presente Portaria não se aplica quando do oferecimento de etapas da Educação Básica por meio de projetos específicos.

Art. 24 Compete aos Coordenadores Regionais de Educação:

I – divulgar esta Portaria nas escolas estaduais de sua respectiva abrangência, orientando-as quanto à sua aplicação e ao seu cumprimento;

II – acompanhar o cumprimento das cargas horárias semanais e totais previstas nas matrizes curriculares, compatibilizando-as com os dias letivos previstos no calendário escolar.

III – homologar as matrizes curriculares das escolas sob sua abrangência no Sistema de Informatização da Secretaria da Educação (ISE) até o dia 20 de janeiro de 2020.

Art. 25 Compete à Direção de cada escola:

I. fazer ampla divulgação do conteúdo desta Portaria aos segmentos da comunidade escolar e zelar pelo seu cumprimento.

II. distribuir a carga horária dos professores em conformidade com as matrizes curriculares a serem operacionalizadas pela unidade.

III. encaminhar, via ISE, as matrizes curriculares para a homologação da CRE no período de 2/12 até o prazo máximo de 20/12/2020.

IV. disponibilizar as matrizes curriculares, após homologação da CRE, as matrizes curriculares da escola.

Art. 26 Os casos omissos devem ser submetidos à apreciação da Secretaria de Estado da Educação.

Art. 27 Esta Portaria possui caráter regimental.

Porto Alegre, Quarta-feira, 27 de Novembro de 2019

Faisal Karam
Secretário de Estado da Educação

Registre-se e publique-se.

Anexos II
Matriz Curricular do Ensino Médio (Diurno)

Área do Conhecimento	Componente Curricular	Períodos Semanais		
		1º ano	2º ano	3º ano
Linguagens	Arte	1	1	1
	Educação Física	2	2	1
	Língua Estrangeira – Língua Inglesa	1	1	2
	Língua Estrangeira*	1	1	1
	Literatura	1	1	1
	Língua Portuguesa	3	3	3
Matemática	Matemática	3	3	3
Ciências Humanas	Geografia	2	2	2
	História	2	2	2
	Filosofia	1	1	1
	Sociologia	1	1	1
	Ensino Religioso	1	1	1
Ciências da Natureza	Biologia	2	2	2
	Física	2	2	2
	Química	2	2	2
Total de carga horária	Semanal	25	25	25
	Anual	1000	1000	1000

*Língua Estrangeira como componente curricular, em caráter opcional, preferencialmente o espanhol, após consulta à comunidade e verificada a disponibilidade de docentes, locais e horários.

Anexos III

Matriz Curricular do Novo Ensino Médio

Área do Conhecimento	Componente Curricular	Períodos Semanais		
		1º ano	2º ano	3º ano
Linguagens	Arte	1	-	-
	Educação Física	1	1	-
	Língua Estrangeira – Língua Inglesa	-	1	1
	Língua Estrangeira*	1	1	-
	Literatura	1	-	-
	Língua Portuguesa	3	2	3
Matemática	Matemática	4	3	3
Ciências Humanas	Geografia	1	1	1
	História	2	1	1
	Filosofia	1	1	-
	Sociologia	1	1	-
	Ensino Religioso	1	-	-
Ciências da Natureza	Biologia	1	1	-
	Física	1	1	-
	Química	1	1	1
Parte Diversificada	Projeto de Vida	1	1	1
	(Percurso Formativo)**	4	9	14
Totais de Carga Horárias	Semanal	25	25	25
	Anual	1000	1000	1000

*Língua Estrangeira como componente curricular, em caráter opcional, preferencialmente o espanhol, após consulta à comunidade e verificada a disponibilidade de docentes, locais e horários.

**Os componentes curriculares que compõem o percurso formativo da Parte Diversificada serão definidos pela escola, após consulta à comunidade escolar, resguardadas as orientações da Mantenedora.

Anexos IV
Matriz Curricular do Ensino Médio (Noturno)

Área do Conhecimento	Componente Curricular	Períodos Semanais		
		1º ano	2º ano	3º ano
Linguagens	Arte	1	1	1
	Educação Física	1	1	-
	Língua Estrangeira – Língua Inglesa	1	1	1
	Língua Estrangeira*	-	1	1
	Literatura	1	-	1
	Língua Portuguesa	3	3	3
Matemática	Matemática	3	3	3
Ciências Humanas	Geografia	2	2	1
	História	1	1	2
	Filosofia	1	1	1
	Sociologia	1	1	1
	Ensino Religioso	1	-	-
Ciências da Natureza	Biologia	1	2	1
	Física	2	1	2
	Química	1	2	2
Total de carga Horária	Semanal	20	20	20
	Anual	800	800	800

*Língua Estrangeira como componente curricular, em caráter opcional, preferencialmente o espanhol, após consulta à comunidade e verificada a disponibilidade de docentes, locais e horários.

ANEXO VI

Matriz Curricular do Novo Ensino Médio
Relação - Matrizes/Áreas

Percurso Formativo	Componente Curricular	Área da Conhecimento
Saúde I	Estrutura e Funcionamento da Máquina Humana	CNT
	Estatística I	MAT
	Corpo e Movimento	CNT
	Projetos Matemáticos e Saúde	MAT
	Saúde e Práticas Preventivas	CNT
	Nutrição e Prevenção de Doenças	CNT
	Matemática Financeira	MAT
	Bioteχνologias	CNT
	Estatística II	MAT
	Projeto Investigativo	CNT
	Noções de Farmacologia	CNT
Saúde II	Estrutura e Funcionamento da Máquina Humana	CNT
	Políticas Públicas	CHS
	Corpo e Movimento	CNT
	Crenças e Sabedoria Populares	CHS
	Saúde e Práticas Preventivas	CNT
	Nutrição e Prevenção de Doenças	CNT
	Ética do Cuidado	CHS
	Bioteχνologias	CNT
	Alimentação na Contemporaneidade	CHS
	Projeto Investigativo	CNT
	Noções de Farmacologia	CNT
Saúde III	Estrutura e Funcionamento da Máquina Humana	CNT
	Ar(Te)Rapia I	LGG
	Corpo e Movimento	CNT
	Intervenções Linguísticas	LGG
	Saúde e Práticas Preventivas	CNT
	Nutrição e Prevenção de Doenças	CNT
	O Corpo Fala	LGG
	Bioteχνologias	CNT
	Ar(Te)Rapia II	LGG
	Projeto Investigativo	CNT
	Noções de Farmacologia	CNT
Cidadania e Gênero I	Multiculturalismo	CHS
	Políticas Públicas para Qualidade de Vida	CNT
	Movimentos Sociais	CHS
	Genética e Diversidade	CNT
	Princípios Democráticos	CHS
	Intervenção Social	CHS
	Bioteχνologia	CNT
	Direitos Humanos	CHS
	Evolução Biológica	CNT
	Gênero	CHS
	Responsabilidade Socioambiental	CNT
	Multiculturalismo	CHS
	Solidariedade e Empatia	LGG

Cidadania e Gênero II	Movimentos Sociais	CHS
	Ressignificando meu Espaço no Mundo	LGG
	Princípios Democráticos	CHS
	Intervenção Social	CHS
	Movimentos Literários	LGG
	Direitos Humanos	CHS
	Expressividade e Comunicação	LGG
	Gênero	CHS
	Responsabilidade Socioambiental	CHS
Cidadania e Gênero III	Multiculturalismo	CHS
	Estatística I	MAT
	Movimentos Sociais	CHS
	Projetos Matemáticos para a Promoção da Cidadania e Gênero	MAT
	Princípios Democráticos	CHS
	Intervenção social	CHS
	Matemática Financeira	MAT
	Direitos Humanos	CHS
	Estatística II	MAT
	Gênero	CHS
	Responsabilidade Socioambiental	CHS
Tecnologia I	Tratamento da Informação	MAT
	Inovação e Tecnologia	LGG
	Projetos Tecnológicos	MAT
	Comunicação e Marketing	LGG
	Lógica Matemática	MAT
	Linguagem Matemática e Tecnológica	MAT
	Discurso e Argumentação	LGG
	Geometria Aplicada	MAT
	Linguagens Digitais	LGG
	Modelagem Matemática	MAT
	Matemática da Inovação	MAT
Tecnologia II	Tratamento da Informação	MAT
	Ciência dos Materiais	CNT
	Projetos Tecnológicos	MAT
	Impactos Tecnológicos na Saúde	CNT
	Lógica Matemática	MAT
	Linguagem Matemática e Tecnológica	MAT
	Impactos Tecnológicos no Ambiente	CNT
	Geometria Aplicada	MAT
	Monitoramento Ambiental	CNT
	Modelagem Matemática	MAT
	Matemática da Inovação	MAT
Tecnologia III	Tratamento da Informação	MAT
	Introdução à Cultura Digital	CHS
	Projetos Tecnológicos	MAT
	Autoria Digital	CHS
	Lógica Matemática	MAT
	Introdução à Linguagem Tecnológica	MAT
	Tecnologia e Contemporaneidade	CHS
	Geometria Aplicada	MAT
	Robótica e Sociedade	CHS
	Modelagem Matemática	MAT
	Matemática da Inovação	MAT

Expressão Cultural I	Culturas Em Ação	LGG
	Estatística I	MAT
	Manifestações Culturais	LGG
	Projetos Matemáticos	MAT
	Repertório Cultural	LGG
	Expressão e Movimento no Mundo da Cultura	LGG
	Matemática Financeira	MAT
	Territorialidade das Línguas	LGG
	Estatística II	MAT
	Projetos Autorais ou Colaboração	LGG
	Festas Populares	LGG
Expressão Cultural II	Culturas em Ação	LGG
	Alimentação nas Diferentes Culturas	CNT
	Manifestações Culturais	LGG
	Vivendo em Ambientes Extremos	CNT
	Repertório Cultural	LGG
	Expressão e Movimento no Mundo da Cultura	LGG
	A Medicina nas Diferentes Culturas	CNT
	Territorialidade das Línguas	LGG
	Eventos Culturais e seu Custo Ambiental	CNT
	Projetos Autorais ou Colaboração	LGG
	Festas Populares	LGG
Expressão Cultural III	Culturas em Ação	LGG
	Identidade Cultural	CHS
	Manifestações Culturais	LGG
	Valor Cultural	CHS
	Repertório Cultural	LGG
	Expressão e Movimento no Mundo da Cultura	LGG
	Espaço e Tempos Social	CHS
	Territorialidade das Línguas	LGG
	Intervenção Social	CHS
	Projetos Autorais ou Colaboração	LGG
	Festas Populares	LGG
Sustentabilidade I	Biodiversidade	CNT
	Matemática e Meio Ambiente	MAT
	Noções de Legislação Ambiental	CNT
	Projetos Matemáticos em	MAT
	Sustentabilidade	
	Uso Consciente das Energias	CNT
	Gestão Ambiental	CNT
	Estatística	MAT
	Ciclo de Vida dos Materiais	CNT
	Geometria Aplicada	MAT
	Inovação Tecnológica	CNT
Projetos Sustentáveis	CNT	
Sustentabilidade II	Biodiversidade	CNT
	Metodologia de Projetos	LGG
	Noções de Legislação Ambiental	CNT
	(Re) Significando e (Re) Criando as Linguagens no Mundo Sustentável	LGG
	Uso Consciente das Energias	CNT
	Gestão Ambiental	CNT
	Ações Sustentáveis	LGG

	Ciclo de Vida dos Materiais	CNT
	Empoderamento Sustentável	LGG
	Inovação Tecnológica	CNT
	Projetos Sustentáveis	CNT
Sustentabilidade III	Biodiversidade	CNT
	Impactos Sociais e Socioambientais	CHS
	Noções de Legislação Ambiental	CNT
	Noções de Cooperativismo	CHS
	Uso Consciente das Energias	CNT
	Gestão Ambiental	CNT
	Mobilidade Urbana	CHS
	Ciclo de Vida dos Materiais	CNT
	Exploração dos Recursos Naturais	CHS
	Inovação Tecnológica	CNT
Relações Interpessoais I	Desenvolvimento Pessoal	CHS
	Qualidade de Vida	CNT
	Vivências Juvenis	CHS
	A Evolução das Relações Humanas	CNT
	Direitos Humanos	CHS
	Relações em Sociedade	CHS
	Ciclo de Vida como Construção Social	CNT
	Juventude e Trabalho	CHS
	Diversidade Cultural no Processo Educacional	CNT
	Impactos da Internet	CHS
	Ética e Relações Interpessoais	CHS
Relações Interpessoais II	Desenvolvimento Pessoal	CHS
	Autoconhecimento e Expressividade	LGG
	Vivências Juvenis	CHS
	Conexão com o Mundo	LGG
	Direitos Humanos	CHS
	Relações em Sociedade	CHS
	Comunicação Colaborativa	LGG
	Juventude e Trabalho	CHS
	Relações no Mundo do Trabalho	LGG
	Impactos da Internet	CHS
	Ética e Relações Interpessoais	CHS
Relações Interpessoais III	Desenvolvimento Pessoal	CHS
	Estatística I	MAT
	Vivências Juvenis	CHS
	Projetos Matemáticos e As Relações Interpessoais	MAT
	Direitos Humanos	CHS
	Relações em Sociedade	CHS
	Matemática Financeira	MAT
	Juventude e Trabalho	CHS
	Estatística II	MAT
	Impactos da Internet	CHS
	Ética e Relações Interpessoais	CHS
	Planejamento Orçamentário	MAT
	Linguagem na Educação Financeira	LGG
	Matemática Financeira I	MAT
	A Linguagem na Construção de	LGG
	Projetos	

Educação Financeira I	Mercantilismo	MAT
	Matemática Financeira II	MAT
	Linguagem, Discurso e Poder	LGG
	Estatística	MAT
	Sonhar e Planejar para Alcançar	LGG
	Gestão e Finanças Pessoais	MAT
	Projeto de Impacto Financeiro	MAT
Educação Financeira II	Planejamento Orçamentário	MAT
	A Industrialização e o Custo Ambiental	CNT
	Matemática Financeira I	MAT
	Consumo Consciente e Sustentabilidade	CNT
	Mercantilismo	MAT
	Matemática Financeira II	MAT
	O Lixo nosso de cada dia	CNT
	Estatística	MAT
	Consumo Sustentável	CNT
	Gestão e Finanças Pessoais	MAT
	Projeto de Impacto Financeiro	MAT
Educação Financeira III	Planejamento Orçamentário	MAT
	Planejamento Financeiro	CHS
	Matemática Financeira I	MAT
	Economia e Finanças	CHS
	Comportamentais	
	Mercantilismo	MAT
	Matemática Financeira II	MAT
	Impactos da Mídia	CHS
	Estatística	MAT
	Investimentos Financeiros	CHS
	Gestão e Finanças Pessoais	MAT
	Projeto de Impacto Financeiro	MAT
Expressão Corporal I	Projetos Esportivos: Metodologia e Prática	LGG
	Biomecânica	CNT
	Linguagem Corporal	LGG
	Fisiologia dos Esportes I	CNT
	Ética no Esporte	LGG
	A Língua na Atuação Social	LGG
	Saúde e Bem-Estar	CNT
	A Expressão Corporal e suas Linguagens	LGG
	Fisiologia dos Esportes II	CNT
	Linguagens Estruturais e Artísticas	LGG
	Produções de Linguagens Corporais	LGG
Expressão Corporal II	Impactos Sociais do Esporte	CHS
	Linguagem Corporal	LGG
	Inclusão Social no Esporte	CHS
	Ética no Esporte	LGG
	A Língua na Atuação Social	LGG
	Expressividade e Cidadania	CHS
	A Expressão Corporal e suas Linguagens	LGG
	Expressões Artístico-Culturais	CHS
	Linguagens Estruturais e Artísticas	LGG
	Produções de Linguagens Corporais	LGG
	Projetos Esportivos: Metodologia e Prática	LGG
	Estatística I	MAT

Expressão Corporal III	Linguagem Corporal	LGG	
	Projetos Matemáticos e a Expressão Corporal	MAT	
	Ética no Esporte	LGG	
	A Língua na Atuação Social	LGG	
	Números como forma de Expressão Corporal	MAT	
	A Expressão Corporal e suas Linguagens	LGG	
	Estatística II	MAT	
	Linguagens Estruturais e Artísticas	LGG	
	Produções de Linguagens Corporais	LGG	
Empreendedorismo I	Direitos Humanos	CHS	
	Compreender para Empreender	LGG	
	Mercado de Trabalho	CHS	
	Gestão e Cooperativismo	LGG	
	Inovações Empreendedoras	CHS	
	Profissões	CHS	
	Atitudes Empreendedoras no Contexto Social	LGG	
	Gestão e Marketing	CHS	
	Comunicação e Marketing	LGG	
	Legislação e Ética	CHS	
	Responsabilidade Social no Empreendedorismo	CHS	
	Empreendedorismo II	Direitos Humanos	CHS
		Tempo de Vida dos Materiais	CNT
		Mercado de Trabalho	CHS
Cooperativas de Separação de Resíduos		CNT	
Inovações Empreendedoras		CHS	
Profissões		CHS	
Reutilização de Resíduos para Geração de Renda		CNT	
Gestão e Marketing		CHS	
Legislação Ambiental		CNT	
Legislação e Ética		CHS	
Responsabilidade Social no Empreendedorismo		CHS	
Empreendedorismo III		Direitos Humanos	CHS
		Educação e Planejamento Financeiro	MAT
		Mercado de Trabalho	CHS
	Projetos Empreendedores	MAT	
	Inovações Empreendedoras	CHS	
	Profissões	CHS	
	Matemática Comercial	MAT	
	Gestão e Marketing	CHS	
	Estatística	MAT	
	Legislação e Ética	CHS	
	Responsabilidade Social no Empreendedorismo	CHS	