

**UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LILIAN DALBEM DE SOUZA FEUERHARMEL

**Autonomia e regulação da escola: uma análise a partir de
escolas-piloto do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul**

Santa Cruz do Sul
2022

LILIAN DALBEM DE SOUZA FEUERHARMEL

**Autonomia e regulação da escola: uma análise a partir de
escolas-piloto do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa em Educação, Trabalho e Emancipação, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Éder da Silva Silveira

Santa Cruz do Sul
2022

CIP - Catalogação na Publicação

Feuerharmel, Lilian

Autonomia e regulação da escola : uma análise a partir de escolas-piloto do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul / Lilian Feuerharmel. – 2022.

147 f. : il. ; 29 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2022.

Orientação: Prof. Dr. Éder Silveira.

1. Reforma do Ensino Médio. 2. Novo Ensino Médio. 3. Escolas-piloto. 4. Autonomia da escola. 5. Regulação. I. Silveira, Éder. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UNISC
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

LILIAN DALBEM DE SOUZA FEUERHARMEL

Autonomia e regulação da escola: uma análise a partir de escolas-piloto do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa em Educação, Trabalho e Emancipação, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Dr.^a Monica Ribeiro da Silva
Professora examinadora – UFPR

Dr. Moacir Fernando Viegas
Professor examinador – UNISC

Dr. Éder da Silva Silveira
Professor orientador – UNISC

Santa Cruz do Sul
2022

AGRADECIMENTOS

Ao final desta árdua e interessante jornada, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram ao longo da caminhada. Agradeço especialmente a minhas amigas, meus amigos e minha família, que entenderam as ausências necessárias e que, quando estávamos juntas, escutavam minhas dúvidas e indignações.

À Universidade de Santa Cruz, ao Programa de Pós-graduação em Educação e aos maravilhosos professores e professoras que me oportunizaram aprender e questionar.

Agradeço, em especial, ao meu orientador, Éder, que, com paciência e acolhimento (e alguma bronca justa), trilhou comigo esta caminhada. E à professora Mônica e ao professor Moacir, pelas valorosas contribuições. Um carinhoso abraço!

Aos professores e às professoras, especialmente aos entrevistados para esta dissertação, que, apesar de todas as adversidades, seguem realizando um belíssimo trabalho.

À CAPES, que financiou meus estudos.



RESUMO

A Lei nº 13.415/2017 instituiu o “Novo Ensino Médio” (NEM), alterando a estrutura dessa etapa da educação básica. O Ensino Médio passou a ser dividido em Formação Geral Básica, em conformidade com a BNCC, e Itinerários Formativos, com matrizes curriculares diversas. No Rio Grande do Sul, as escolas-piloto para o NEM passaram a oferecer o novo currículo a partir de 2020, mesmo ano em que iniciou a pandemia. O problema de pesquisa desta dissertação se assenta na seguinte questão: Como está a autonomia de escolas-piloto do Novo Ensino Médio no estado do Rio Grande do Sul e como ocorre sua regulação? O problema se fundamenta na compreensão de que as alterações provocadas pelas políticas educacionais que envolvem o currículo do Novo Ensino Médio influenciam, direta ou indiretamente, na capacidade de decisão dos sujeitos da escola. Para responder ao problema, o objetivo geral busca compreender a autonomia das escolas-piloto do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul e como ocorre sua regulação. Os objetivos específicos foram: a) descrever e analisar os fatores que interferem na autonomia das escolas-piloto em relação à gestão escolar, ao currículo e ao trabalho docente; e b) compreender a autonomia e a regulação das escolas-piloto a partir das narrativas das docentes entrevistadas. A pesquisa, de caráter qualitativo, foi baseada na análise de documentos e em entrevistas com professoras e gestoras de duas escolas-piloto do NEM em um município do Rio Grande do Sul. As entrevistas foram analisadas através da Análise Textual Discursiva, conforme proposto por Moraes (2003). Para pensar a autonomia da escola, utilizamos como referências principais Barroso (2004) e Rios (1993), compreendendo autonomia como a possibilidade de determinar regras que norteiem as condutas dos sujeitos que vivem em comunidade. Pensar a regulação teve como principal base o proposto por Barroso, que a define como “os modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a ação dos atores; e os modos como esses mesmos atores se apropriam delas e as transformam” (BARROSO, 2006, p. 12). Ou seja, envolve como os sujeitos interpretam essa regulação e atuam a partir das normas então estabelecidas. Como resultado, conclui-se que, se antes, a autonomia da escola já estava limitada, com o NEM a situação não melhorou. As escolas receberam as matrizes curriculares prontas da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS), seguindo as normativas do Ministério da Educação (MEC). Apenas na escolha dos Itinerários Ofertados pela escola é que houve alguma participação da comunidade escolar. Docentes reclamam que “vem tudo de cima”. A sobrecarga do trabalho docente pela pandemia e pelo currículo do NEM, as avaliações diagnósticas promovidas pelo estado e a rápida imposição de modelos digitais de educação se mostraram como principais fatores de regulação sobre a autonomia da escola e sobre o trabalho docente.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio. Novo Ensino Médio. Escolas-piloto. Autonomia da escola. Regulação.

ABSTRACT

Law No. 13.415/2017 instituted the “Novo Ensino Médio” (NEM - New High School), changing the structure of this stage of basic education, which is now divided into Basic General Formation, in accordance with the BNCC, and the Formative Itineraries, with different curriculum matrices. In Rio Grande do Sul, pilot schools for the NEM began to offer the new curriculum from 2020, the same year that the pandemic begins. The research problem of this dissertation is based on the following question: How is the autonomy of pilot schools of the Novo Ensino Médio in the state of Rio Grande do Sul and how does its regulation happen? The problem is based on the perception that the changes caused by educational policies that involve the Novo Ensino Médio curriculum influence, direct or indirectly, the decision capacity of school subjects. To answer the problem, the general objective seeks to understand the autonomy of the pilot schools of the Novo Ensino Médio in Rio Grande do Sul and how its regulation occurs. The specific objectives were: a) to describe and analyze the factors that interfere with the pilot schools autonomy towards school management, curriculum and teaching work; b) to understand the autonomy and the regulation of pilot schools from the interviewed teachers’ narratives. The qualitative research was based on documents analysis and interviews with teachers and managers of two pilot schools of the NEM in a city of Rio Grande do Sul. The interviews were analyzed through the Discursive Textual Analysis, as proposed by Moraes (2003). By school autonomy we used Barroso (2004) and Rios (1993) as the main references, understanding autonomy as the possibility of settling rules that guide the conduct of subjects who live in community. Regulation was based mainly on Barroso, defined as “the ways in which the rules that guide the action of actors are produced and applied; and the ways in which these same actors appropriate and transform them” (BARROSO, 2006, p. 12). That is, it involves how subjects interpret this regulation and act based on the norms then established. As a result, it is concluded that if the school's autonomy was already limited before, with the NEM the situation did not improve. Schools received the curriculum matrices accomplished by SEDUC-RS, following MEC regulations. Only at the choice of itineraries offered by the school there was any participation of the school community. Teachers complain that “everything comes from above”. The overload of teaching work by the pandemic and NEM curriculum, the diagnostic evaluations promoted by the state and the quick imposition of education digital models proved to be the main factors of regulation on school autonomy and on teaching work.

Keywords: High School Reform. New High School. Pilot schools. Autonomy. Regulation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EMTI	Escola de Ensino Médio de Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FGB	Formação Geral Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
NGP	Nova Gestão Pública
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEC	Plano de Emenda à Constituição
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Alunos
PL	Projeto de lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RS	Rio Grande do Sul
SEE	Secretaria de Estado da Educação
SEDUC-RS	Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 CAMPO EMPÍRICO E PERCURSOS METODOLÓGICOS	25
2 NOTAS DE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL	42
3 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E AS ESCOLAS-PILOTO NO RIO GRANDE DO SUL	49
3.1 A Reforma do Ensino Médio: do Projeto de Lei 6.840/2013 à Lei 13.415/2017 ..	49
3.2 A implementação da Reforma do Ensino Médio no Rio Grande do Sul: as escolas-piloto e suas matrizes curriculares	62
4 AUTONOMIA E REGULAÇÃO NO CONTEXTO DAS ESCOLAS-PILOTO DO NOVO ENSINO MÉDIO	80
4.1 Fundamentos teóricos sobre autonomia e regulação da escola	80
4.2 A gestão democrática na rede pública do estado do Rio Grande do Sul	87
5 FATORES QUE INTERFEREM NA AUTONOMIA DAS ESCOLAS-PILOTO DO NOVO ENSINO MÉDIO	95
5.1 Padronização curricular, avaliação e performatividade na era da Nova Gestão Pública	97
5.2 Pandemia, infraestrutura e a influência do setor empresarial	104
5.3 Sobrecarga de trabalho, falta de tempo e fetiche da web: observações a partir do trabalho docente	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	133
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido	144
APÊNDICE B – Roteiro das entrevistas semiestruturadas	146
APÊNDICE C – Guia do que não fazer para melhorar as escolas	147

INTRODUÇÃO

Abordar a reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) em escolas públicas é um desafio. Em trânsito desde 2013, a reforma se transformou em lei em 2017, sendo criticada por diversos setores ligados à Educação. A partir de então, os sistemas de ensino deveriam iniciar a formação dos professores e os ajustes nas escolas para a reforma entrar em vigor no ano de 2022. Nesse meio tempo, em 2020, o mundo se deparou com uma pandemia, que levou ao fechamento das escolas no Brasil inteiro por mais de um ano — dois, se considerarmos o período para o retorno efetivo dos estudantes às salas de aula.

Nesse contexto pandêmico, discussões e formações mais consistentes sobre a operacionalização da reforma do Ensino Médio saíram da pauta de discussão das escolas. Um dos debates que passou a ganhar destaque estava relacionado ao seguinte questionamento: afinal, qual o papel da educação escolar? A educação é um dos temas centrais na sociedade, uma vez que ela é uma forma de prática social. Pinto (1982) aponta que a educação, em seu sentido amplo, está ligada a todos os aspectos da existência humana, estando relacionada, portanto, ao processo “pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses” (PINTO, 1982, p. 02).

Enquanto processo, a educação é um fato histórico, pois se vincula às vivências de uma sociedade, envolvendo ideias e contradições, razão pela qual se torna um campo de disputa. Daí o porquê de a educação sempre ter uma intenção: do que se quer enquanto humano e sociedade. Nesse sentido, Biesta (2017, p. 16) argumenta que a educação é uma forma de “intervenção na vida de alguém, uma intervenção motivada pela ideia de que tornará essa vida, de certo modo, mais completa”. Mas quem determina o que significa uma vida mais completa? Em Educação, essa determinação depende da decisão de alguém, e esse alguém (ou “alguéns”) geralmente corresponde aos grupos que detêm o comando social (PINTO, 1982). O panorama das reformas educacionais indica que a finalidade da educação escolar vem sendo resumida a um projeto de formação para o empreendedorismo, coadunando com as demandas da economia mundial e das ordens do mercado.

A escola, ambiente que privilegia um determinado tipo de educação, pode ser concebida de diferentes maneiras, a depender do tempo e do espaço em que se insere. Na escola, operam e se sobrepõem diferentes formas de regulação do

currículo, da gestão escolar e do trabalho docente. Identificar e entender esses mecanismos na experiência escolar — sobretudo num contexto de reforma curricular do Ensino Médio — é necessário para compreender e problematizar a autonomia da escola na contemporaneidade.

Nas últimas décadas, o acirramento da globalização tornou as relações entre espaços e territórios cada vez mais imbricadas, alterando o papel dos Estados na elaboração de suas políticas. Essa relação tem ido para muito além do campo econômico, inserindo-se, até mesmo, nas políticas educacionais. Busca-se a criação de consensos por meio das mídias de comunicação, o que nos faz pensar a globalização pelo viés de grupos hegemônicos, ou seja, de grupos detentores de grandes capitais. Na convergência desses interesses, a Educação deve, a partir do seu ponto de vista, corroborar os argumentos favoráveis ao mercado. Nesse sentido, as reformas educacionais seguem a ideologia “que respalda os interesses econômicos do capital sobre a educação em um mundo globalizado em suas dimensões sociais e culturais” (LIMA; SILVA; SILVA, 2017, p. 169).

Dessa forma, são disseminadas políticas e práticas curriculares pautadas numa cultura de avaliação de larga escala, estimulada, especialmente, por agentes transnacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial. A aplicação do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) é um exemplo dessa cultura, assim como outras formas elaboradas nacionalmente para avaliar a educação por meio de provas e exames que pretendem *diagnosticar* a qualidade da educação. Para Hipolyto (2010), essas políticas desenvolvidas em contexto de globalização e neoliberalismo levam à aceitação de discursos que naturalizam a necessidade de reformas, pois são consideradas

[...] parte inevitável da globalização e do mercado internacional e de uma economia cada vez mais baseada no conhecimento e que, portanto, exige mudanças radicais na forma de organizar, conceber e desenvolver a educação. Isso conduz a um deslocamento da esfera do político para a esfera do econômico, que passa a ser determinante para as definições educativas. (HYPOLITO, 2010, p. 1340).

A atuação de organismos internacionais nas decisões de políticas educacionais foi analisada por Nardi (2010). O autor aborda a influência da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) nas políticas educacionais, apontando que,

no contexto da economia globalizada, a partir dos anos 1990, houve uma priorização da educação básica, que almejava “a elevação da escolaridade dos trabalhadores, o favorecimento do desempenho profissional e a adoção de uma postura receptiva a mudanças” (NARDI, 2010, p. 208). Articulada para alcançar o “progresso técnico”, a educação deveria vestir o manto da produtividade. As reformas orientadas pela Cepal influenciaram a autonomia institucional e a centralização da gestão escolar (NARDI, 2010). Em documento publicado no ano de 1992¹, a Cepal faz a crítica ao modelo escolar, argumentando que a educação “é vista como ilhada, faltando-lhe articulação com os diferentes âmbitos da vida social, política, econômica e cultural” (NARDI, 2010, p. 211–212). Esses argumentos são muito semelhantes às justificativas apresentadas por Mendonça Filho, então ministro da Educação, na Exposição de Motivos da Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2016b). Para resolver essa situação, a reforma no sistema de gestão seria indispensável, sendo ressaltada a necessidade de descentralização para haver maior autonomia da gestão escolar. Porém, essa autonomia estaria fundamentada em regras e regulações para atender objetivos globais.

Apple (2017) critica essa tendência no campo da política educacional, argumentando que as mudanças causadas por esse viés serão danosas à maior parte da população:

As iniciativas do mercado neoliberal e a pressão neoconservadora para estandardizar e impor uma cultura supostamente comum e estabelecer medidas de responsabilização redutivas podem ser danosas para a maioria das pessoas oprimidas. Assim, as escolas participarão na transformação social, mas sem trazer benefício para a maioria das pessoas. Nesse caso, transformações podem ir, e vão, *para trás*. (APPLE, 2017, p. 19).

Nesse contexto, as escolas e os currículos escolares vêm sofrendo influência de orientações internacionais, tendo como base concepções neoliberais sobre o papel e o objetivo da escola em relação à formação humana. Ao estabelecer um currículo nacional, o Estado define *o que importa* na educação; afinal, o currículo escolar envolve todas as relações que ocorrem na escola. Sendo assim, podemos entender o currículo como

[...] o conjunto das teorias (intenções e significados) e práticas estabelecidas pelas decisões políticas, pelas estruturas, pela cultura institucional e pelos

¹ Educación y Conocimiento: eje de la Transformación Productiva con Equidad.

sujeitos envolvidos no processo da educação escolar, que interferem [e/ou permeiam] nas experiências que os atores da escola vivenciam no seu cotidiano, produzindo-lhes aprendizagens, afetando-os e forjando as suas visões de mundo e as suas identidades. (GIOVEDI, 2012, p. 61).

Desse modo, o currículo se constitui como um “elemento de mediação entre os sujeitos — professores e alunos — e entre estes e o conhecimento”, pois se trata da “forma pela qual a escola define as intencionalidades e busca realizá-las” (SILVA, 2011, p. 14). O currículo reflete, portanto, *de que forma* a escola buscará realizar suas intenções, e essa possibilidade de realização está intimamente ligada às condições e aos limites de sua autonomia. Estando a escola numa rede imbricada de diversos atores e interesses — família, governo, empresas, etc. — a ela cabe, cada vez menos, definir os conhecimentos e as formas de mediação.

O que se tem observado na concepção dos currículos escolares da educação básica brasileira — especialmente após a década de 1990 — é a tentativa de torná-los mais homogêneos, com os mesmos “conteúdos” aplicados de Norte a Sul do Brasil². Dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), guardadas as diferenças entre esses documentos, o que se vê no Brasil a partir de 2016 são políticas e propostas curriculares organizadas por áreas de conhecimento e um retorno “empoeirado” da pedagogia das competências (SILVA, 2018).

A BNCC surgiu num período conturbado no contexto político brasileiro: as ideologias conservadoras retornavam ao governo do país, e a educação passou a sofrer forte influência de institutos e fundações privadas, que compreendem a educação mais como uma mercadoria do que como um direito social básico. Se considerarmos a BNCC e sua concepção de educação, o ensino escolar assume o papel de formar os jovens para adaptá-los às características e às conveniências solicitadas pelo mercado e às avaliações de larga escala.

Os momentos de reforma curricular ou de atuação de uma política educacional são potentes para observar e problematizar o tema da autonomia da escola e sua regulação. Partindo dessa premissa, esta dissertação está vinculada ao campo das

² Na história da educação do Brasil, podemos perceber a existência de práticas de homogeneização do currículo em diferentes momentos e contextos históricos. Desde o século passado, por exemplo, os livros e os manuais didáticos vêm desempenhando significativo papel em relação a esse tema. Dado o recorte da dissertação, nos interessa localizar nossa contextualização a partir da década de 1990, em função da importância dessa década em termos de influências e paradigmas neoliberais nas políticas e nas diretrizes e bases da educação nacional.

políticas educacionais curriculares, sobretudo no que diz respeito à autonomia da escola na experiência das chamadas “escolas-piloto” do Novo Ensino Médio (NEM) no estado do Rio Grande do Sul.

Por “Novo Ensino Médio”, estamos fazendo referência a mais recente reforma da etapa final da educação básica, a qual modificou, de forma significativa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei n. 9394/96) e a estrutura curricular do Ensino Médio, via Medida Provisória 756/2016, posteriormente convertida na Lei 13.415/2017, a Lei da Reforma. O artigo 4º dessa lei alterou o artigo 36 da LDB, e o currículo do Ensino Médio brasileiro passou a ser dividido em duas partes: uma de Formação Geral Básica (FGB), determinada pela BNCC, e outra composta pelos Itinerários Formativos, referindo-se à parte diversificada do currículo. A mesma lei também alterou a carga horária de ensino prevista no artigo 24 da LDB: a carga horária mínima deve ser gradativamente ampliada, passando de 800 horas anuais para 1.400 horas. Previa-se que, até o ano de 2022, já houvesse um mínimo de 1.000 horas anuais. A BNCC, como o nome sugere, é o documento que pretende definir as “aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018a, p. 07).

É especialmente na proposta dos Itinerários Formativos que o Novo Ensino Médio almeja conquistar o jovem, pois lhe promete uma suposta liberdade de escolha do que estudar³. Conforme a BNCC do Ensino Médio, os Itinerários Formativos permitem a “flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois possibilitam opções de escolha aos estudantes” (BRASIL, 2018, p. 476); ou seja, é a parte flexível do currículo. Nessa flexibilização, cabe descobrir qual é o papel da escola na elaboração dos seus currículos.

Historicamente, os sentidos e as finalidades do Ensino Médio são cercados de críticas e pontos de vista diversos, uma vez que são objeto de disputa sobre o papel da educação escolar. O Novo Ensino Médio, da mesma forma, é eivado de críticas em virtude de diversos aspectos, tais como: i) a forma como foi implantado, considerada antidemocrática por diversas entidades e coletivos da sociedade civil — essa forma foi objeto de crítica de movimentos sociais, como ocorreu na Primavera

³ O aspecto da liberdade de escolha sobre o que estudar foi enfatizado em propagandas veiculadas nas mídias, sobretudo no ano de 2017. Uma análise dessas propagandas pode ser encontrada em Silveira, Ramos e Vianna (2018).

Secundarista⁴; ii) sua concepção de educação, ligada a princípios economicistas e em conformidade com necessidades do mercado; iii) a valoração predominante das disciplinas de Português e da Matemática, as únicas expressas como obrigatórias nos três anos do Ensino Médio; e iv) a redução do direito a uma aprendizagem ampla, na perspectiva de uma Educação Integral. Enfim, as críticas denunciam o caráter tecnicista da atual reforma do Ensino Médio, pois diminuem-se as possibilidades de formação crítica, que vai de encontro à perspectiva de uma emancipação humana.

Acredito que as reformas na educação básica, suas concepções e diretrizes devem ser construídas junto à sua base real, ou seja, junto às escolas — professores, diretores, estudantes e comunidade. Essas reformas não devem ficar restritas a opiniões e estudos técnicos de empresas de consultoria ou fundações que, ao privilegiarem gráficos e tabelas em seus argumentos, ignoram a diversidade cultural e socioeconômica da população brasileira e o contexto de suas escolas, produzindo padronizações, regulação e diminuição da autonomia.

As escolas devem ter o poder de pensar sobre suas peculiaridades e suas necessidades a partir do seu interior e, então, definir seus currículos. Esse posicionamento/questionamento foi o que primeiro me instigou a retornar à academia. Sou professora de Geografia no Ensino Fundamental (sempre em escola pública), disciplina que adoro trabalhar. A partir das minhas vivências em sala de aula — explicações, diálogos, perguntas e reclamações —, comecei a pensar *o que, como e por que* eu fazia ou deixava de fazer algumas coisas.

A primeira percepção que me indignou foi o plano de estudos de Geografia. Ele é impossível de ser realizado na prática, pois é uma enorme quantidade de temas com descrição de conteúdos sem significado para a maioria das crianças. Após um período de afastamento da docência, no primeiro mês que retornei ao magistério (agosto de 2019, pois eu havia “desistido” de ser professora), estavam acontecendo as discussões sobre como adequar o currículo escolar e suas disciplinas à nova BNCC

⁴ O termo Primavera Secundarista tem sido utilizado para se referir aos movimentos estudantis de ocupações das escolas de Ensino Médio no Brasil em 2016. Conforme Oliveira e Silveira (2020, p.303-304), “o termo é utilizado para fazer referência aos expressivos movimentos de ocupações de mais de mil instituições de ensino, especialmente na etapa final da Educação Básica. De modo geral, as causas e contextos que vêm explicando as ocupações incluem a contestação juvenil em relação ao Projeto de Emenda Constitucional (PEC 241) do teto dos gastos o projeto ‘Escola sem Partido’ e a Medida Provisória (MP) 746/2016, convertida posteriormente na Lei 13.415/2017, referente à reforma do Ensino Médio”. Além disso, para os autores, “as ocupações secundaristas foram a expressão de situações-limite e de resistência à Violência Curricular vivida pelos sujeitos na escola” (OLIVEIRA; SILVEIRA, 2020, p.303).

nas escolas do município. Me empolguei: vamos mudar o que compõe as “grades curriculares” e, quem sabe, elas passem a ser mais significativas? No entanto, com exceção da ordem em que os continentes seriam trabalhados, não mudou basicamente nada. Os temas continuam sendo trabalhados por continente e de forma isolada dos contextos sociais, políticos, ambientais e culturais. No contexto da reforma curricular, os objetos de conhecimento passaram a ser descritos e codificados por habilidades e competências de caráter geral, com pouco espaço para as particularidades da comunidade escolar.

No início da minha jornada docente, em 2012, eu seguia, a contragosto, as orientações das matrizes curriculares das escolas. Com o passar nos anos, a experiência mostrou que não há tempo nem condições para seguir o que era prescrito pelos planos de estudos da escola. Além disso, aqueles temas não se conectam a nada do que os alunos vivem ou pelo que se interessam. Sei que o papel da educação formal é também ampliar o campo de visão do aluno para que ele não fique restrito ao que já conhece. Mas precisa ser *tão* alheio? *Quem* definiu, por exemplo, que os componentes curriculares teriam que ter tais objetivos e conteúdos? Onde estava minha autonomia para mudar?

Descontente, comecei a *transformar* a matriz em “releituras”, tentando torná-la menos abstrata, partindo de eixos distintos do que estava prescrito. Eu passei a gostar mais das minhas aulas e meus alunos também. Quando eu fazia isso, a pergunta frequente dos alunos era: “mas isso é geografia, profe?”. Pode parecer tarefa simples mudar a prática docente dizendo essas palavras, mas não é. Pense, por exemplo, numa sala de aula do 9º ano do Ensino Fundamental, em que os conteúdos são temas relacionados à Europa, mas algo de maior impacto acontece na nossa cidade, no nosso estado ou nosso país. Os estudantes trazem dúvidas em relação a tal evento, enquanto o professor continua a trabalhar a Europa.

É possível que nem sempre se consiga relacionar o conteúdo previsto para a aula com a realidade mais próxima dos alunos. No entanto, quando se tem que fazer o registro no sistema, uma dúvida também aparece: registra-se o que foi dado ou registra-se o que deveria ser dado? Dependendo da escola e da direção, é tranquilo seguir o que não está prescrito; em outras escolas, isso não pode acontecer. Por quê? Que mecanismos atuam para que, em algumas escolas, determinadas posturas sejam aceitas e em outras não mesmo dentro de um mesmo sistema ou rede de ensino? É

a autonomia da escola que está em jogo ou existem outros elementos que regem a prática escolar?

O mesmo problema tem ocorrido no Novo Ensino Médio, conforme temos percebido em nosso grupo de pesquisa — especialmente nas conversas que temos realizado com professoras de escolas-piloto do Novo Ensino Médio. Atualmente, em minhas práticas em sala de aula, consigo perceber a limitação gerada pelos objetivos expressos pelos códigos da BNCC. A intenção desses objetivos não é clara, mas pensar em como seguir um código alfanumérico também é uma forma de limitar a criatividade e a autonomia da profissão docente.

Embora estivesse sendo orquestrada anos antes, a reforma do Ensino Médio tem como marco inicial a imposição da Medida Provisória 746/2016, transformada na Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2016b, 2017). Foi com essa lei que a LDB foi modificada em diversos aspectos quanto à estrutura curricular do Ensino Médio, passando a ser denominada “Novo Ensino Médio” — expressão que não é neutra e que será mantida em nosso texto para identificar o objeto e o discurso que a acompanham. Tais mudanças na LDB ocorrem num contexto em que diversas metas do Plano Nacional de Educação (PNE) estão inviabilizadas pelos cortes de verbas ou pelos congelamentos de investimentos⁵ para a educação realizados pelo governo federal (SILVEIRA; RAMOS; VIANNA, 2018).

Nos argumentos de Bezerra e Araújo (2017), essa reforma do Ensino Médio está pautada no interesse de diversos setores privados, organizados em torno de um eixo comum, em especial os que se articularam como *Movimento pela Base Nacional Comum*⁶ e *Todos pela Educação*. Desde 2013, esses grupos já vinham se articulando com maior esforço para que houvesse uma grande reforma no Ensino Médio. Essas organizações se alinham às reformas educativas globais, reproduzindo a mesma retórica e eixos comuns: padronização curricular; política de avaliação de resultados; prestação de contas e responsabilização (*accountability*); indução à implementação

⁵ Os cortes de verbas decorrem da PEC 241/2016 (ou 55/2016), chamada de Teto dos Gastos, transformada na Emenda Constitucional 95/2016, alterando o Regime Fiscal da União. Essa PEC determina que os gastos públicos não podem crescer mais do que a inflação por 20 anos, podendo ser revisto em 10 anos. Na prática, significa congelar os gastos públicos. Para que haja aumento no orçamento público em educação e se possibilite o cumprimento das metas do PNE, somente se outros setores receberem menos, possibilitando um remanejamento dos gastos, desde que não signifique um aumento no orçamento global da União (BLUME, 2016; BRASIL, 2016a)

⁶ Esse grupo atuou como defensor da importância da BNCC e do Novo Ensino Médio. Intitulam-se “não governamental e apartidário”. É formado por representantes do grande capital, como Itaú, Unibanco e Fundação Lemann, conforme disposto no site eletrônico do movimento (<https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>).

por meio de programas como o pró-BNCC, o pró-Ensino Médio, dentre outros. Bezerra e Araújo (2017), a partir da análise de diversos documentos, afirmam que

[...] é evidente que o teor da reforma do ensino médio já estava sendo sinalizado pelo empresariado nacional, estando claras as convergências entre as diretrizes e proposições dos reformadores empresariais no que tange à flexibilização curricular; instituição de percursos escolares e diminuição no número de disciplinas; formação técnica integrada ao ensino médio; discurso de valorização do projeto de vida dos alunos; expansão dos canais para parcerias com o setor privado; expansão da carga horária e das escolas de ensino integral; ênfase em Português e Matemática. (BEZERRA; ARAÚJO, 2017, p. 612).

Para Silva e Scheibe (2017), a disputa pelo sentido e pela finalidade do Ensino Médio está em rota desde a sanção da LDB, em 1996. No entanto, é na reforma de 2017 que a visão mercadológica da educação se torna hegemônica, na medida em que é defendida e propagada “a necessidade de adequação do ensino médio a requisitos postos pelo mercado de trabalho e/ou por necessidades definidas pelo setor empresarial” (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 21).

Os grupos interessados nessa reforma em curso fundamentam seus argumentos em dados estatísticos que indicam o mau desempenho do Ensino Médio em avaliações externas, assim como o alto índice de evasão escolar. Ademais, eles defendem uma reforma curricular que elimine o “excesso” de disciplinas, enfatizando o Português e a Matemática como os principais componentes curriculares. Esses grupos se articularam no Movimento pela Base, propondo que os conteúdos curriculares sejam iguais em todo o território, sob o argumento de que, dessa forma, todos teriam condições iguais de aprender. Mas em que medida as mudanças propostas por essa reforma vão resolver os problemas do Ensino Médio? Silva (2020, p. 285) sugere que “tais conflitos não são apaziguados, mas podem se ver agravados”.

O efeito gerado pela atuação do Movimento pela Base é a padronização, uma vez que as escolas passam a ter que seguir uma mesma base curricular em todo o território nacional, o que facilitaria a propagação de um discurso único e a criação de consensos. Assim, fica muito mais fácil realizar avaliações padronizadas e, indiretamente, estabelecer “o que importa” nesse projeto de educação, fomentando um pensamento mais homogêneo de Norte a Sul do país e favorecendo que empresas lucrem muito com a produção de material didático.

Essa reforma parece atender muito mais às demandas dos setores empresariais da educação, facilitando a mercantilização de processos educacionais — como a elaboração de materiais didáticos, provas padronizadas e mais espaços e

possibilidades para o estabelecimento de relações público-privadas previstas nas chamadas “parcerias” —, do que às demandas da Educação em si. Nesse cenário, a homologação da BNCC também pode ter como finalidade “o maior controle por parte do Estado sobre o que fazem as escolas” (SILVA, 2020, p. 285–286). No entanto, como fica a autonomia da escola nesse contexto? Qual espaço existe para a autonomia docente nas escolas-piloto?

A reforma do Ensino Médio, com suas matrizes curriculares alinhadas à reforma imposta pelo MEC, é “o mais novo capítulo no embate entre a autonomia das escolas e as reestruturações curriculares” (CHAGAS; SARAIVA, 2021, p. 1). Chagas e Saraiva (2021) argumentam que a própria SEDUC-RS não tinha autonomia para se contrapor à reforma do Ensino Médio; aliás, o tema da autonomia e da gestão democrática também atravessa as relações entre a SEDUC-RS e o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEEEd-RS)⁷.

O tema da autonomia apareceu com bastante força em narrativas que recolhemos em rodas de conversa e entrevistas exploratórias realizadas com docentes de escolas-piloto em nosso grupo de pesquisa. Carolina, supervisora de uma escola-piloto do Novo Ensino Médio, entrevistada no ano de 2020, relatou decepção pela falta de autonomia na experiência de implementação da reforma curricular. Ela explicou que, em 2019, as escolas-piloto receberam a tarefa de realizar um exercício de flexibilização curricular de 100 minutos semanais, nos quais os alunos deveriam experimentar oficinas e atividades diferentes a partir de temas de seu interesse e da comunidade. O objetivo dessa tarefa, segundo foi explicado às escolas, era identificar os percursos formativos⁸ ou seus temas junto à comunidade. Segundo a supervisora, a suposta liberdade dada às escolas-piloto gerou muita expectativa e trabalho de planejamento. Todavia, em determinado momento, a escola teve que desconsiderar esse processo para atender a uma determinação da SEDUC-RS: as

⁷ O parecer número 3/2019, expedido pelo Conselho Estadual de Educação, é um exemplo nesse sentido. Nele, o Conselho se manifesta contrário à Portaria 293/2019 e à Portaria 312/2019, ambas expedidas pela SEDUC-RS. A primeira instituía a implementação imediata do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul, e a segunda regulamentava a expressão dos resultados de avaliação de aprendizagem dos estudantes da rede pública estadual, impondo uma única forma de expressão, em notas de 0 a 10, sem qualquer envolvimento e consentimento das escolas, desconsiderando o que muitas já haviam decidido quanto ao tema em seus Projetos Político Pedagógicos (PPPs).

⁸ As matrizes curriculares e outros documentos da rede pública estadual do Rio Grande do Sul usam a expressão “percursos formativos” para se referirem aos “itinerários formativos” descritos no marco regulatório nacional do Novo Ensino Médio. As expressões serão consideradas sinônimos.

oficinas deveriam ser realizadas dentro de 10 temas específicos. Mais tarde, foi anunciado que esses temas seriam os Itinerários Formativos assumidos pelo Estado.

O ideal seria que essa construção dos percursos formativos passasse por ampla consulta junto à comunidade e respeitasse essa consulta. Em Pantano Grande, município onde se situa a escola em que Caroline trabalha, houve essa construção com a participação da comunidade escolar. No entanto, como a supervisora explicou, o processo foi interrompido, descaracterizando o que se construiu no exercício de uma suposta autonomia da escola. As narrativas de Caroline exemplificam como esse tema da autonomia está latente entre as escolas-piloto, conforme lemos no excerto de uma entrevista sua:

Nós passamos no ano passado, exaustivamente, tendo que criar material, criar oficina, fazer atividades de 100 minutos semanais ou quinzenais, de atividades com alunos do oitavo e do nono ano. Inclusive, oferecer também aos do município para que eles tivessem uma noção de como seria esse Novo Ensino Médio. Muito bem, fizemos tudo isso. Só que o que que aconteceu? Quando nós selecionamos alguns professores para irem até Porto Alegre para trabalhar em cima de como montaria esse Percurso Formativo, a escola perdeu totalmente autonomia. Por que que perde autonomia? Porque veio ali tais e tais percursos formativos e a escola vai ter que se encaixar dentro desses percursos formativos. [...] A gente já tinha pensado em organizar a escola de maneira semestral, enfim, realmente nós pensávamos que teríamos autonomia para fazer essa escola mais atrativa e que o aluno tivesse oportunidade de experimentar, só que não é isso que acontece. (CAROLINE, 2020 *apud* SILVEIRA; SILVA; OLIVEIRA, 2021, p. 1572).

Na elaboração do projeto que originou esta pesquisa, foi fundamental a escuta de profissionais que atuam em escolas da rede pública gaúcha para que houvesse uma aproximação com as realidades escolares. Na fase de construção do projeto, foram utilizadas três entrevistas exploratórias individuais: uma com Caroline Salgueiro⁹, supervisora de uma escola-piloto no município de Pantano Grande-RS, concedida ao nosso grupo de pesquisa; e duas realizadas por mim, sendo uma com Dionísio Beskow¹⁰, diretor de uma escola estadual em Santa Cruz do Sul-RS, e outra com o professor Francisco¹¹, professor de Ensino Fundamental e Médio em Venâncio

⁹ Entrevista concedida a Éder da Silva Silveira e Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação. A supervisora manifestou preferência por ser identificada quando utilizado o conteúdo de sua entrevista. A autorização ficou gravada na entrevista realizada via *Google Meet*, em conformidade com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, via e-mail.

¹⁰ O diretor manifestou preferência por ser identificado caso fosse utilizado o conteúdo de sua entrevista. A autorização ficou gravada na entrevista realizada via *Google Meet*, em conformidade com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, via e-mail.

⁹ Nome fictício, pois o entrevistado optou por não ser identificado caso fosse utilizado o conteúdo de sua entrevista. A autorização de uso anônimo ficou gravada na entrevista realizada via *Google Meet*, em conformidade com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, via e-mail.

Aires-RS. Essas entrevistas, todas realizadas via *Google Meet*, foram maneiras de estabelecer contato com as realidades escolares e pensar sobre o tema e sua relevância social no processo de construção do projeto de pesquisa que originou o presente texto.

Considerando o que foi exposto, o **tema** desta dissertação é a autonomia das escolas-piloto no Novo Ensino Médio e sua regulação. Apesar de o tema da autonomia da escola estar em discussão há muito tempo — percepção provinda da revisão de literatura —, direcionamos nosso olhar para um outro ponto. Se antes os enfoques das pesquisas se voltavam mais para as dimensões do planejamento e da gestão escolar, particularmente os PPPs e a gestão democrática e financeira da escola (conforme demonstrou nossa revisão bibliográfica), nesta pesquisa, buscamos pensar a autonomia da escola a partir de uma perspectiva conceitual, que analisa as formas de regulação no campo das políticas educacionais. Entende-se como regulação “os modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a ação dos atores; e os modos como esses mesmos atores se apropriam delas e as transformam” (BARROSO, 2006, p. 12). Ou seja, envolve como os sujeitos interpretam essa regulação e atuam a partir das normas estabelecidas e das relações estipuladas com elas. Assim, ainda que a regulação incorpore a dimensão da regulamentação, ela não se reduz a esta última ao incorporar o contexto de prática das/nas escolas.

Desse modo, o **problema de pesquisa** desta dissertação se assenta na seguinte questão: Como está a autonomia de escolas-piloto do Novo Ensino Médio no estado do Rio Grande do Sul e como ocorre sua regulação? O problema se fundamenta na compreensão de que as alterações provocadas pelas políticas educacionais que envolvem o currículo do Novo Ensino Médio influenciam, direta ou indiretamente, a capacidade de decisão dos sujeitos da escola. Não existe um documento que proíba a liberdade e a autonomia, mas existem documentos, leis, orientações, práticas, valores e culturas que regulam e alteram a autonomia da escola.

Desse modo, como **objetivo geral**, buscamos compreender e analisar a autonomia das escolas-piloto do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul e entender como ocorre sua regulação. Para tanto, os **objetivos específicos** são:

- a) Descrever e analisar os fatores que interferem na autonomia das escolas-piloto do Novo Ensino Médio;

- b) Compreender a autonomia e a regulação das escolas-piloto do Novo Ensino Médio a partir das narrativas das docentes das escolas-piloto da rede pública estadual de educação no Rio Grande do Sul.

Para expressar essas intenções, o horizonte teórico desta pesquisa se vincula ao currículo, pois ele assume uma dimensão central na pesquisa. Na concepção freireana, currículo é “a política, a teoria e a prática do que fazer na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora” (SAUL, 2010, p. 109).

Para responder à pergunta de pesquisa e atender aos objetivos propostos, o presente trabalho está dividido da seguinte maneira: nesta seção introdutória, são apresentadas as intenções e as justificativas deste trabalho, bem como alguns aspectos teóricos iniciais. No capítulo 1, é descrita a perspectiva metodológica e apresentados o tipo de pesquisa, o campo empírico e os critérios para a escolha das entrevistadas. O campo empírico é constituído por duas escolas-piloto do Novo Ensino Médio localizadas em um município no Vale do Rio Pardo, tendo sido entrevistadas suas gestoras e docentes, havendo um total de 9 participantes. Também é explicado o método de organização e análise das entrevistas. A análise de dados foi realizada a partir de procedimentos qualitativos, considerando a Análise Textual Discursiva (MORAES, 2003), envolvendo processos de fragmentação das informações, organização em unidades de significado, categorização, interpretação e escrita. Como ferramenta de auxílio para a organização e análise das entrevistas, fez-se uso do *software* ATLAS.ti 22.

No capítulo 2, “Notas de contextualização histórica do Ensino Médio no Brasil”, a intenção é mostrar, ainda que brevemente, como as políticas para essa etapa da educação básica passaram por significativas mudanças, tanto em sua forma quanto à finalidade, tornando-se obrigatória e com recursos próprios somente muito recentemente, a partir de meados dos anos 2000.

No capítulo 3, busco responder ao primeiro objetivo específico: descrever e analisar a autonomia da escola com a reforma em curso. Esse capítulo apresenta a Reforma do Ensino Médio a partir da análise das leis e normativas elaboradas pelo Estado brasileiro, além de artigos publicados sobre o tema, principalmente os textos de Monica Ribeiro da Silva e Leda Scheibe (2017) e Monica R. da Silva (2020). No conjunto de leis, centra-se atenção na Lei 13.415/2017, que promulga a reforma, e na

Medida Provisória 746/2016, que origina a referida lei. Também é analisado o Projeto de Lei do ano de 2013, o qual, embora não tenha sido aprovado, já trazia elementos que anunciavam o teor da Reforma. Desse contexto, também são analisadas as portarias e orientações elaboradas pelo MEC para que a Reforma entrasse em vigor. Para tratar da Reforma no estado do Rio Grande do Sul, atenta-se para o que e como as docentes narraram sobre a experiência das escolas-piloto, como as escolas foram escolhidas para serem piloto, como foi o processo de preparação para a escolha dos itinerários, a matriz curricular e os processos mediados pelas normativas da SEDUC-RS.

Em seguida, no capítulo 4, apresento os principais fundamentos teóricos deste trabalho, especialmente os conceitos de autonomia e regulação. Sobre *autonomia* e *autonomia da escola*, os principais autores e autoras que fundamentam esta dissertação são: Terezinha Rios (1993), João Barroso (1996; 2004) e Moacir Gadotti e José Eustáquio Romão (1997). Sobre *regulação*, outro eixo importante do presente projeto, os principais autores são: João Barroso (2005; 2006; 2018), Álvaro Hypólito (2010; 2020) e Sanny Rosa (2019). Também é explorada a gestão democrática no estado do Rio Grande do Sul, suas normativas e como as implicações da atual reforma interferem no que se considera gestão democrática.

No capítulo 5, passamos a ver de que maneira a política da Reforma está sendo recebida dentro das escolas, verificando como ela chega e o que as docentes narram sobre o tema investigado. Para isso, o olhar é voltado para as entrevistas realizadas, as quais foram analisadas à luz de autores e autoras que ajudam a compreender os conceitos utilizados neste texto. Nas narrativas docentes, os elementos que apareceram com mais força sobre regulação e autonomia dizem respeito ao caráter impositivo da Reforma, que não considerou um olhar desde o “chão de escola”; à falta de preparação para o NEM (tanto da Secretaria quanto das formações para as docentes); e à sobrecarga de trabalho. Esses temas são permeados pelas normativas da SEDUC-RS e da Coordenadoria Regional da Educação (CRE), aspectos descritos e analisados no capítulo 4.

Por fim, apresentamos as Considerações Finais, resgatando, a partir das análises apresentadas, as principais interferências na redução da autonomia das escolas-piloto do Novo Ensino Médio.

1 CAMPO EMPÍRICO E PERCURSOS METODOLÓGICOS

A pesquisa qualitativa busca “aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa” (MORAES, 2003, p. 191) dos materiais produzidos ou de textos já existentes, com intenção principal de compreender o fenômeno estudado e os processos envolvidos em determinados contextos e realidades. Geralmente, a pesquisa qualitativa é realizada por meio de dados obtidos a partir da descrição do campo, das experiências da própria pesquisadora e dos elementos que surgem ou são produzidos para a compreensão do fenômeno em questão (TRIVIÑOS, 1987).

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, a abordagem qualitativa foi escolhida porque, dentre outras características, preocupa-se “com o aprofundamento da compreensão de um grupo social” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31-32), sendo capaz de produzir novas e aprofundadas informações. Afinal, buscamos compreender aspectos da realidade social, e “**compreender** é o verbo principal da análise qualitativa” (MINAYO, 2012, p. 623, grifos meus). Para Minayo, compreender significa

[...] exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere. (MINAYO, 2012, p. 623).

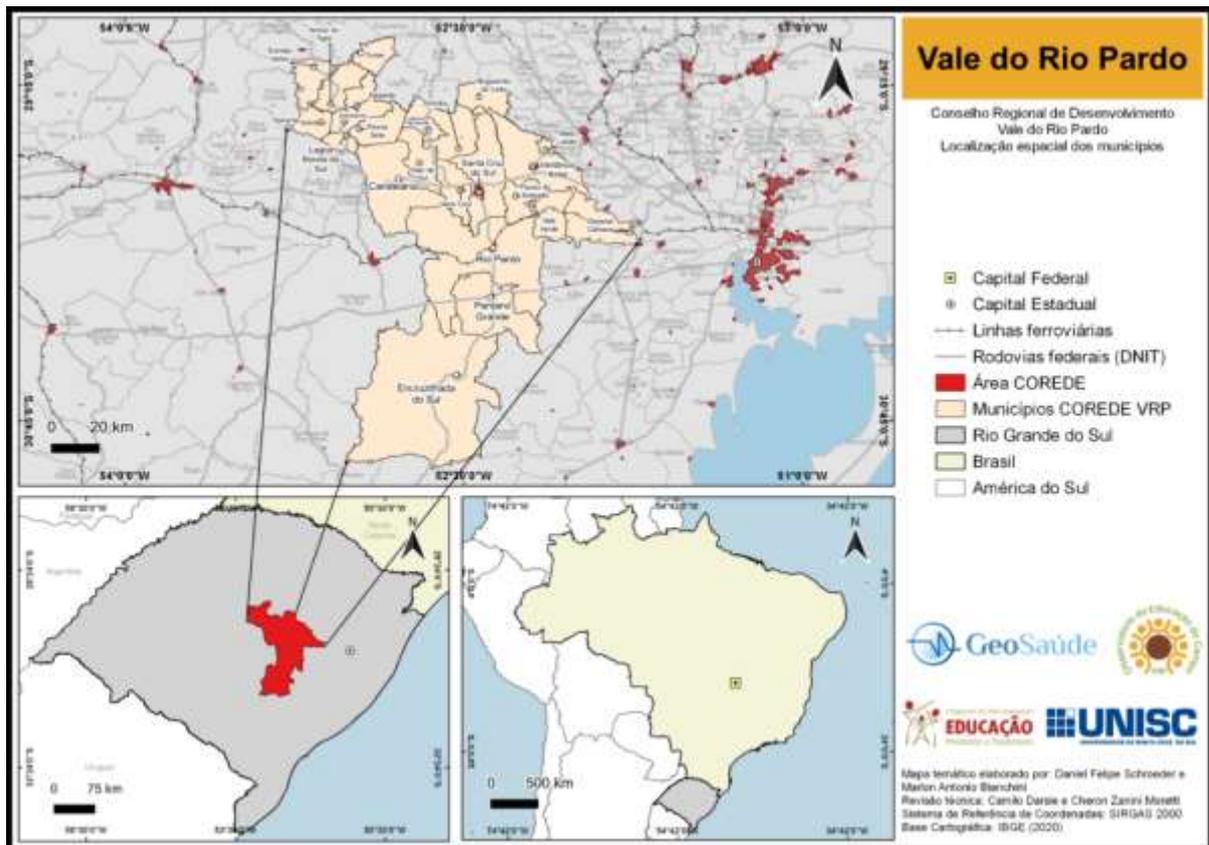
A pesquisa qualitativa prescinde um caminho metodológico sistemático para garantir maior objetividade nas análises, minimizando os “achismos e espontaneísmos”.

O campo empírico, conforme definido por Neto (1994, p. 53), é “o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação”. Além do recorte espacial, o campo é formado pelos sujeitos que ali convivem em interação social. A partir disso, definimos que o campo deste trabalho é constituído por duas escolas-piloto do Novo Ensino Médio localizadas num município do Vale do Rio Pardo (Figura 1) e suas diretoras, supervisoras e docentes. Em razão do sigilo das informações, quando o município do campo empírico for citado, será referido apenas como “Município”. Justifica-se essa postura pois existem somente

duas escolas-piloto no município, e ambas compõem o campo. Portanto, se o município fosse nominado, indiretamente, seriam revelados os nomes das escolas.

O trabalho de campo ocorreu por meio de entrevistas com os sujeitos das escolas. Além das entrevistas com as participantes de pesquisa, foram realizadas entrevistas exploratórias na fase de elaboração do projeto de pesquisa, as quais foram adotadas como fontes complementares.

Figura 1 – Mapa de localização do Vale do Rio Pardo.



Fonte: SCHROEDER *et al.*, 2021

Conforme documento emitido pela Secretaria de Educação, no ano de 2019, havia 298 escolas-piloto no estado do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2019), estando distribuídas, em média, 10 escolas por CRE. No ano de 2021, esse número já estava reduzido para 264 escolas (RIO GRANDE DO SUL, 2021).

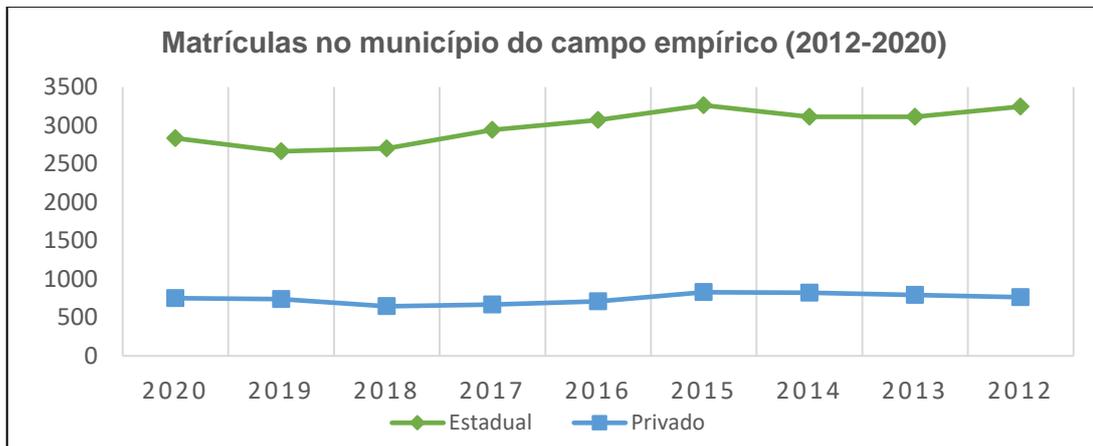
O município escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa se configura como um município de porte médio localizado na região centro-oriental do estado do Rio Grande do Sul, com cerca de 130 mil habitantes e um PIB elevado. Quanto à

educação, no ano de 2020, havia 15 escolas de nível médio, sendo 10 estaduais e 5 privadas.

Segundo dados da Sinopse Estatística da Educação Básica de 2020 (INEP, 2021), no município estudado, o número de matrículas no Ensino Médio em 2020 era de 3.586, com predomínio de matrículas nas escolas públicas estaduais, correspondente a 2.834 (no município, não há escola federal ou municipal de Ensino Médio). A rede privada possuía 752 alunos, o que correspondia a cerca de 21% do total de matrículas no Ensino Médio (INEP, 2021).

Nos últimos anos, de modo geral, tem ocorrido um declínio no número de matrículas no Ensino Médio, conforme é ilustrado na Figura 2:

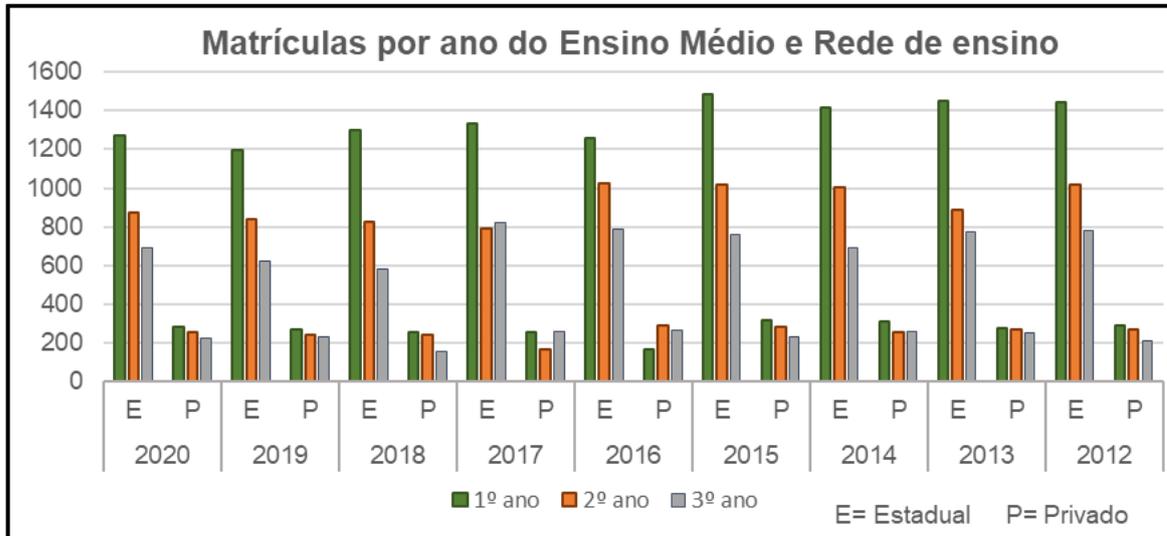
Figura 2 – Matrículas no Ensino Médio do município estudado.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados Censo Escolar/INEP e IBGE (2021).

Desse número, chama a atenção a diferença entre o total de alunos que se matriculam no 1º ano do Ensino Médio e os que se matriculam no 3º ano: a redução é de quase um terço. Em 2020, no 1º ano do Ensino Médio, havia 1.273 alunos matriculados na rede pública estadual e 279 na rede privada. Já no 3º ano, havia apenas 689 estudantes na rede pública e 220 na privada. Nessa comparação, a diferença na rede privada não foi tão marcante, mas na rede estadual esses números representam uma redução de cerca de 45%. Essa é uma tendência que tem ocorrido ao longo dos anos, o que nos instiga a perguntar (ainda que não seja nossa problemática de pesquisa): onde foram parar esses jovens? O que leva à drástica redução das matrículas entre 1º e 3º ano? A Figura 3 ilustra as matrículas por ano e por rede de ensino de 2012 a 2020 no município estudado.

Figura 3 – Matrículas por ano e por rede de ensino no município estudado.



Fonte: dados do Censo Escolar/INEP e IBGE (2021). Organizado pela autora (2021).

A faixa etária entre 15 e 17 anos corresponde à idade adequada para o jovem estar no Ensino Médio. No ano de 2020, existiam 2.241 jovens dessa faixa etária matriculados em escolas (INEP, 2021). Porém, parte desses jovens ainda não havia alcançado o Ensino Médio: 1.270 (57%) estavam no Ensino Médio e 971 ainda cursavam o Ensino Fundamental, o que demonstra uma preocupante defasagem idade/série (INEP, 2021). Os dados indicam que, nesse município, a distorção idade/série no 1º ano do Ensino Médio é de 36%, enquanto que no 3º ano esse total cai para 17% (QEdu, 2021). Sobre essa diferença, podemos inferir que a distorção idade/série faz com que muitos desistam de estudar.

As escolas pesquisadas neste trabalho são escolas urbanas que atendem alunos desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio. Ambas atendem estudantes com necessidades especiais, mas apenas uma delas possui turma de Educação para Jovens e Adultos (EJA), havendo 62 alunos matriculados em 2020. A Escola A possui 210 matrículas no Ensino Fundamental e 78 no Ensino Médio. A Escola B atende 320 alunos no Ensino Fundamental e 184 jovens no Ensino Médio. A distribuição por ano do Ensino Médio está no Quadro 1:

Quadro 1 – Matrículas no EM nas escolas que compõem o campo da pesquisa (2020)

	Escola A	Escola B
1º ano	42	115
2º ano	25	43
3º ano	11	26
Total	78	184

Fonte: QEdU (2021). Organizado pela autora (2021).

No ano de 2021, essas escolas contavam, respectivamente, com 77 e 185 estudantes no ensino médio, ou seja, houve pouca ou nenhuma redução de matrículas nessa etapa. Mas é importante lembrar que, em razão da pandemia, houve “progressão automática” de todos os estudantes. Isso significou que não houve evasão (uma vez que os estudantes não precisavam ir à escola) nem reprovação.

Ambas as escolas se situam em bairros populares da cidade, atendendo um público diverso. De acordo com o Indicador de Nível Socioeconômico¹² (Inse) de 2019, as escolas do estudo pertencem às classes IV¹³ e V¹⁴ (BRASIL, Inep, 2021), denominadas pela SEDUC-RS como classe média baixa (IV) e classe média (V) (CHAGAS, 2019, p.245-248). As escolas possuem boa infraestrutura e salas de aula adequadas. A escola A, apesar de ter um pátio amplo, faltam salas e não tem um refeitório adequado; mas a escola encontrou uma adaptação e alocou as mesas no saguão. Também não há quadra de esportes cobertas, o que impossibilita as atividades de Educação Física quando chove. Ademais, não foi observada a existência de laboratórios, exceto o de Informática, mas são poucos os computadores disponíveis. A estrutura física das escolas é boa, mas não houve mudanças enquanto

¹² O Inse se origina do resultado do questionário do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), respondidos pelos estudantes, e “tem como objetivo contextualizar resultados obtidos em avaliações e exames [...]. Dessa forma, possibilita-se conhecer a realidade social de escolas e redes de ensino.” (BRASIL. INEP, 2021, p. 06).

¹³ “Neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão abaixo da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e o pai/responsável têm o ensino fundamental incompleto ou completo e/ou ensino médio completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas e freezer, mas não possui aspirador de pó. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também computador, carro, mesa de estudos, garagem, forno de micro-ondas e uma ou duas televisões.” (BRASIL. INEP, 2021, p. 11).

¹⁴ “Neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão acima da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável tem o ensino médio completo ou ensino superior completo, o pai/responsável tem do ensino fundamental completo até o ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois banheiros.” (BRASIL. INEP, 2021, p. 11).

experiência de escola-piloto, como a construção de laboratórios, salas ou aquisição de mais computadores.

Para o desenvolvimento da pesquisa, buscamos compreender as leis e normas que envolvem o Novo Ensino Médio, cuja análise foi realizada a partir da metodologia de Análise de Documentos, assim como realizamos entrevistas, as quais foram analisadas através da Análise Textual Discursiva. Conforme Lüdke e André (1986, p. 38), a análise de documentos consiste numa “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos”, pois permite complementar informações ou revelar novos aspectos dos temas investigados. Por documentos, entendem-se “quaisquer materiais escritos”, como leis, pareceres, memorandos, arquivos escolares, estatísticas, etc.

É imprescindível olharmos para as legislações que orientam a vida escolar, afinal, elas são as disposições oficiais que criam e regulam diversas ações escolares. Para isso, no desenvolvimento da pesquisa, diversas leis foram lidas e interpretadas para compreender tanto o processo de criação e execução do Novo Ensino Médio quanto a influência na autonomia da escola e os reflexos no trabalho docente. O conjunto de documentos, resoluções e leis consultadas para este trabalho estão listados na Figura 4.

Figura 4 – Leis e normativas que envolvem alterações no Ensino Médio.

Título	Ementa/ descrição
Lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995	Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências.
Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (LDB)
Lei nº12.061, de 27 de outubro de 2009.	Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público .
Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.	[...] dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos [...]
Relatório da CEENSI	A Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio (CEENSI) foi criada em 15 de março de 2012, [...] com o objetivo de mobilizar os parlamentares para a discussão, o debate e a proposição de iniciativas com vistas a uma nova concepção para o ensino médio no país.
Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.
Projeto de Lei N.º 6.840-A, de 2013	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências, [...] (relator: DEP. WILSON FILHO).
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
Exposição de motivos 84/2016	Exposição de motivos para a proposta de alteração da Lei nº 9.394 - LDB
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.
Lei nº13.415, 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.
Portaria nº 649 de 10 de julho de 2018.6	Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação.
Portaria nº 1.024, de 4 de outubro de 2018	Define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018 [...]
Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio .
BNCC	Documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica
Portaria nº 1432 de 28 de dezembro de 2018.	Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os documentos foram lidos de modo atento e crítico, com especial atenção aos que se referem mais diretamente à reforma do Ensino Médio. Teve-se como finalidade extrair dados e possíveis subcategorias sobre as formas de regulação das práticas escolares e suas implicações na autonomia da escola. Esse procedimento permitiu qualificar a análise do conteúdo das entrevistas.

Além da análise dos documentos oficiais, outra etapa fundamental para a elaboração deste trabalho foi a escuta atenta a docentes e gestores das escolas-piloto, realizada por meio de entrevista presencial nas duas escolas. As entrevistas foram realizadas de acordo com a perspectiva das entrevistas semiestruturadas, as quais se caracterizam por partir de questões básicas e, à medida que as respostas são dadas, novos questionamentos tendem a surgir (TRIVIÑOS, 1987). Esses novos questionamentos resultam tanto do conhecimento teórico dos pesquisadores como das informações já colhidas sobre o tema. Neto (1994) descreve a entrevista semiestruturada como o intermeio entre entrevista estruturada (que tem perguntas previamente definidas) e entrevista aberta (ou não estruturada, em que o tema é abordado de forma livre). Enquanto técnica, a entrevista “é o procedimento mais usual no trabalho de campo” (NETO, 1994, p. 57), servindo como meio de coleta sobre o tema pesquisado.

De acordo com Souza *et al.* (2020), o planejamento das entrevistas deve tomar alguns cuidados metodológicos, respondendo a questões básicas:

Por quê? – Questão que deve ser relacionada à justificativa presente no projeto de pesquisa; Quem? – Pergunta que guarda relação com a delimitação de quais serão, afinal, os sujeitos da pesquisa, os/as entrevistados/as; Como? – Indagação acerca da elaboração dos roteiros de entrevista; Onde e quando? – Pergunta sobre o(s) ambiente(s) em que as entrevistas serão realizadas. (SOUZA *et al.*, 2020, p. 07).

Esclarecendo esses questionamentos, a entrevista se fez necessária na presente pesquisa porque, se queremos compreender como a autonomia se opera nas escolas, devemos olhar para os sujeitos que convivem na escola. Ficar restrito à análise de documentos nos daria uma visão incompleta, pois as políticas são transformadas por esses sujeitos (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Na prática, isso significa, por exemplo, que, apesar de haver um regulamento bonito e idealizado sobre autonomia da escola, ele não se operacionaliza no “chão de escola” por diversas razões.

A entrevista tinha um propósito bem definido: compreender como os sujeitos que trabalham nas escolas-piloto estavam percebendo a autonomia da escola quanto às formas de implantação e implementação do Novo Ensino Médio. As entrevistas foram realizadas presencialmente entre agosto e novembro de 2021, tendo sido gravadas e transcritas.

Nas entrevistas, foram ouvidos 9 sujeitos de duas escolas-piloto de um mesmo município, dos quais 3 atuavam exclusivamente na gestão (1 diretora, 1 vice-diretora e 1 coordenador pedagógico), 2 eram docentes que atuavam como gestor e professor e 4 eram docentes atuavam somente em sala de aula.

Conforme o projeto desta pesquisa, pretendia-se entrevistar docentes e gestores que tivessem acompanhado e participado dos projetos-piloto desde o início de sua implantação, ou seja, desde as formações promovidas pela SEDUC-RS, em Porto Alegre. Porém, devido às trocas de professores — algo frequente nas escolas estaduais —, isso não foi possível, pois somente 2 entrevistadas cumpriam esse quesito. Desse modo, as entrevistas foram realizadas com gestores que estavam na escola momento e com professores que atuavam no Novo Ensino Médio, sendo que 2 lecionavam no Itinerário Formativo e dois 2 na Formação Geral Básica.

Nos Quadros 2 e 3, é feita uma breve apresentação das/dos docentes entrevistadas/os. Não serão adotados seus nomes verdadeiros, pois, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLT)¹⁵ assinado, havia a garantia de anonimato. As nomenclaturas A e B, assim como o número que aparece para designar cada sujeito, estão relacionadas à ordem de realização das entrevistas, não indicando qualquer elemento subjetivo ou juízo de valor.

Ao tratar as narrativas das/dos entrevistadas/os, os identificarei com uso do código ou do cargo (conforme “identificação” nos Quadros 2 e 3), dependendo do contexto. Ao tratar de narrativas em que todos os participantes se manifestam, utilizarei os artigos femininos como generalista, pois, dos 9 participantes, somente 3 são do sexo masculino — especialmente ao falar das professoras, pois somente 1 é masculino.

¹⁵ Disponível no Apêndice A. Vale informar que nosso grupo de pesquisa tem um termo de consentimento assinado com a CRE responsável por essas escolas, autorizando realização de pesquisa sobre a reforma curricular do Ensino Médio e temas correlatos nas escolas, mantendo o sigilo dos sujeitos e das instituições envolvidas.

Quadro 2 – Apresentação das/dos docentes entrevistadas/os na Escola A.

Escola A		
Cargo (em 2021)	Identificação	Detalhes
Diretora	Gest01 ou Diretora	Professora de História , com pós-graduação em orientação educacional. Trabalha na escola há mais de 10 anos. Começou com contrato ainda estudante; depois, foi nomeada para professora, ocupando a vaga em que já atuava. Quando da entrevista, atuava como diretora, vice-diretora, professora e monitora do Escola Aberta aos finais de semana. Sua jornada de trabalho é de 40 horas semanais
Coordenadora do NEM na escola. Professora	Profa01	É formada em Geografia . Atua na educação estadual há mais de 10 anos, contratada para 40 horas . Na escola-piloto onde trabalha, está há 4 anos . Atualmente, atua como professora e coordenadora do Novo Ensino Médio da escola, com vínculo de 20 horas. Leciona na Formação Geral Básica (FGB) – Sociologia, Ensino Religioso e Artes. Também já atuou como docente de Geografia, História, Filosofia. Trabalha em outra escola estadual também com contrato de 20 horas. Participou das formações em Porto Alegre.
Supervisor	Gest02 ou Supervisor	Formado em História. Lecionava História, Filosofia, Sociologia, Projeto de Vida e Ensino Religioso. Há pouco tempo, atuava como supervisor da escola. Trabalhava em duas escolas, mas recentemente havia conseguido ficar apenas na escola-piloto. Possui 20 horas de nomeação e 20 horas por contrato.
Professora	Profa02	Graduada em Biologia desde 2018 , começou a lecionar como contratada logo em seguida. Em 2019, ficou sem contrato até o ano de 2020, quando atuou em 4 escolas e designaram a ela 5 componentes: Artes, Ensino Religioso, Projeto de Vida, Produção Interativa e Ciências. Ao final do ano, o contrato foi encerrado. No ano de 2021 , ela iniciou na escola-piloto, com contrato de 40 horas semanais , atuando como docente de Biologia na FGB e em 3 componentes curriculares do Itinerário Formativo .
Professora	Profa03	Atua como professora desde 2018 e está na escola-piloto desde 2020. Formada em Letras Português-Espanhol. Leciona Espanhol, Português e Literatura na FGB e mais 1 componente no Itinerário . Atua em 2 escolas, contratada , com 20 horas em cada.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 3 – Apresentação das/dos docentes entrevistadas/os na Escola B.

Escola B		
Cargo (em 2021)	Identificação	Detalhes
Diretora	Gest03 ou Diretora	Formada em Letras, professora nomeada no estado há 12 anos . Em 2019, iniciou na gestão como vice-diretora, mas depois ficou como diretora. Anteriormente, atuava como professora.
Coordenador Pedagógico	Gest04 ou Coordenador Pedagógico	Está há 27 anos no magistério . Formado em Geografia, especialista em História, mestre em Geografia e doutor em Educação. Atua como coordenador pedagógico, nomeado, com 40 horas. Está na escola desde 2020.
Vice-diretora	Gest05 ou Vice-diretora	Formada em Estudos Sociais com habilitação em História, pós-graduada em Orientação e Supervisão Escolar. Professora nomeada do estado há 28 anos, 24 na mesma escola. Já atuou em sala de aula, setor financeiro, supervisão. No momento, atuava como vice-diretora.
Professor	Prof04	Professor na mesma escola há 15 anos, contratado em regime de 40 horas . Formado em Estudos Sociais, com pós-graduação em Sociologia e Filosofia. Atua em 5 componentes curriculares diferentes, na FGB e nos Itinerários. Participou das formações em Porto Alegre.

Fonte: Elaborado pela autora.

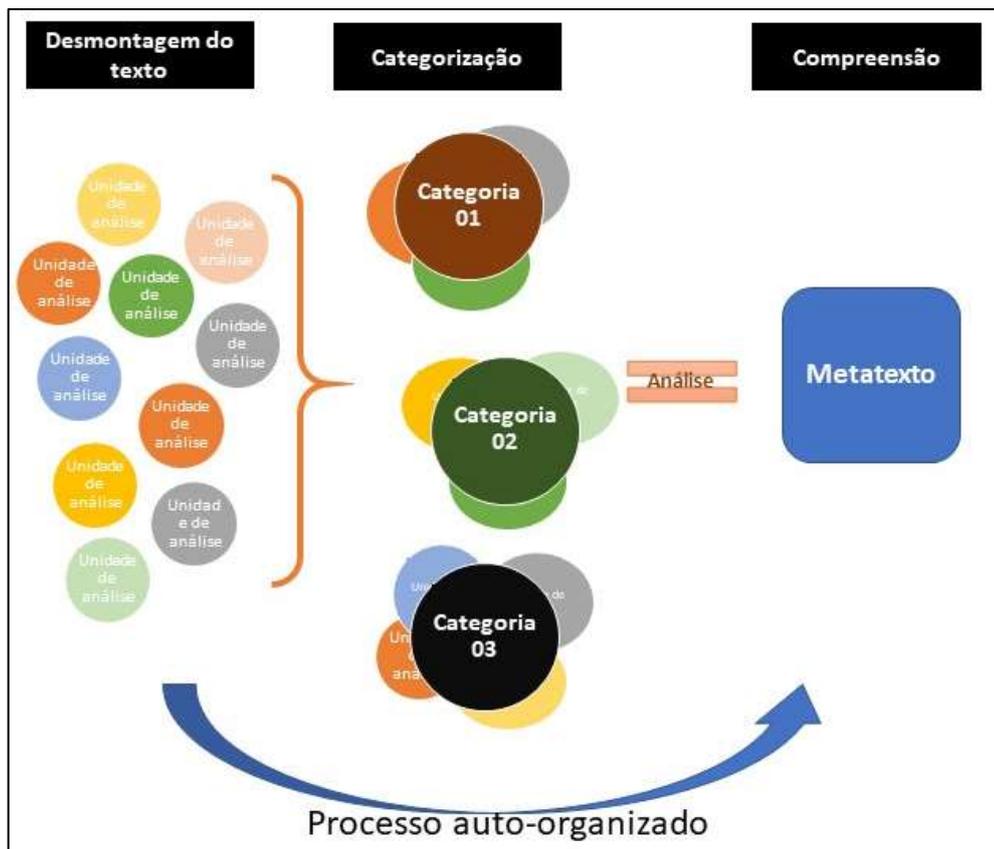
Das professoras entrevistadas, todas lecionavam para as turmas do Novo Ensino Médio, na Formação Geral e/ou no Itinerário Formativo. Após transcritas, as entrevistas formaram o *corpus* a ser analisado. Ao todo, foram elaborados 7 documentos textuais, pois, na Escola B, a equipe de gestão (diretora, vice-diretora e coordenador pedagógico) preferiu responder em conjunto, o que gerou somente 1 arquivo textual. As demais entrevistas foram realizadas de maneira individual. É importante ressaltar que as entrevistas aconteceram ainda no período da pandemia, já na reabertura das escolas para as aulas presenciais, momento em que ainda havia muita estafa decorrente das rotinas impostas pela necessidade de cuidado com a covid-19.

Após a transcrição das entrevistas, foi iniciado o seu processo de análise. A metodologia de análise das entrevistas foi baseada na Análise Textual Discursiva (ATD). Essa metodologia de análise de dados transita entre a Análise de Conteúdo e a Análise do Discurso, duas formas já consagradas em análise de dados qualitativos (MORAES; GALIAZZI, 2006). Moraes (2003, p. 191-192) organiza os procedimentos da metodologia da ATD em 4 focos ou etapas para explicar a abordagem:

1. *Desmontagem dos textos;*
2. *Estabelecimento de relações;*
3. *Captação do novo emergente;*
4. *Um processo auto-organizado;*

A Figura 5 apresenta uma síntese da proposta de Moraes (2003):

Figura 5 - Etapas da Análise Textual Discursiva.



Fonte: Organizado pela autora (2021) com base em Moraes (2003).

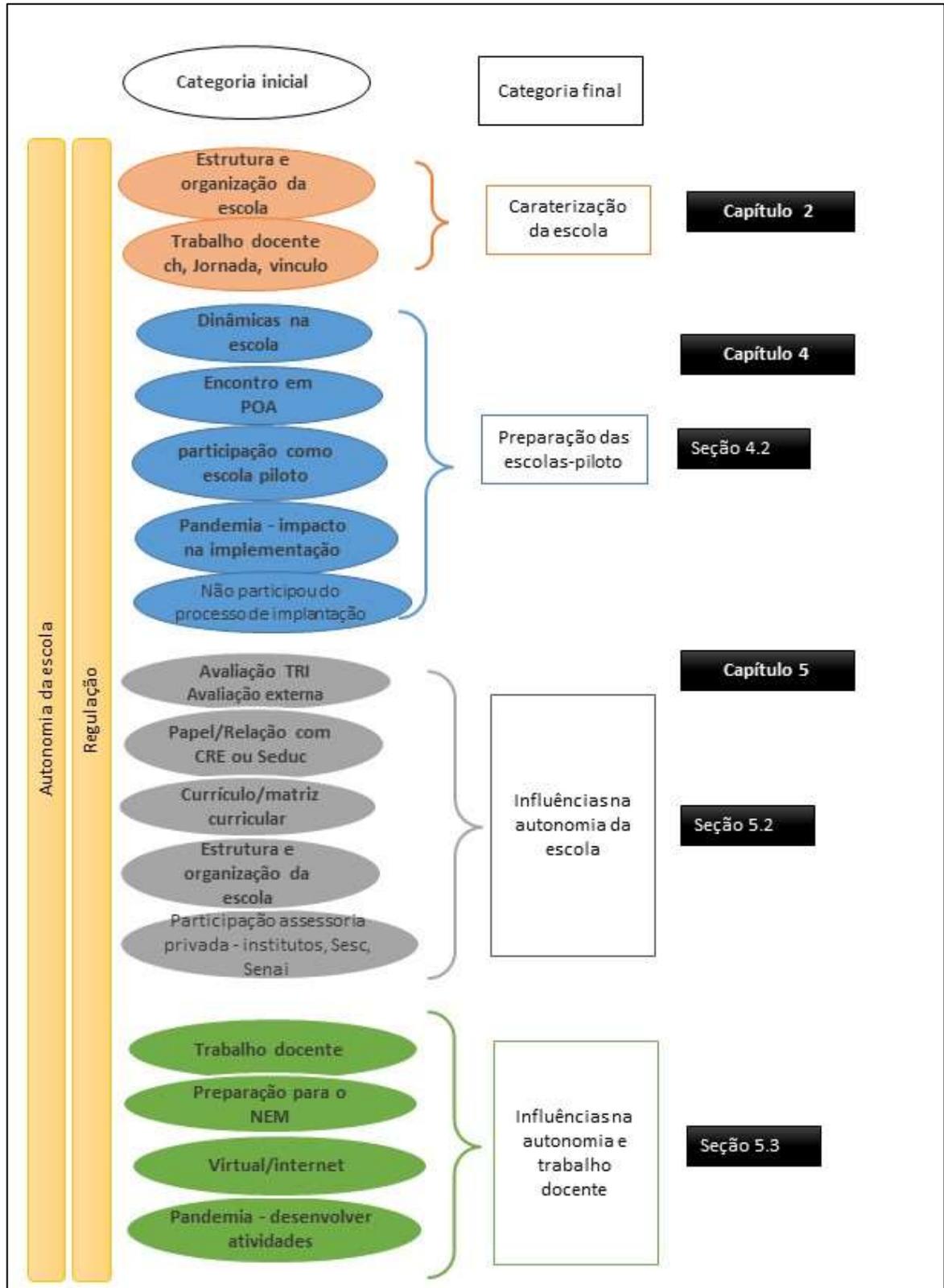
A primeira etapa corresponde à **desconstrução e unitarização** do *corpus* do texto. Para Galiazzi (2020), em uma classificação diferente, a produção desse *corpus* seria a primeira etapa para a ATD. O *corpus* corresponde a produções textuais “que expressam discursos sobre fenômenos e que podem ser lidos, descritos e interpretados, correspondendo a uma multiplicidade de sentidos que a partir deles podem ser construídos” (MORAES, 2003, p. 194). A etapa de desconstrução e unitarização decorre da leitura dos materiais produzidos e consiste num processo de desmontagem dos textos. Dessa desconstrução, surgem as “unidades de análise” ou

“unidades de significado”, as quais “são sempre definidas em função de um sentido pertinente aos propósitos da pesquisa”, o que pode se dar por “critérios pragmáticos ou semânticos” (MORAES, 2003, p. 195). A definição das unidades pode ser feita *a priori*, quando os temas de análise são conhecidos.

A segunda etapa, estabelecimento de relações, corresponde à **categorização**, que é o processo de comparação “entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Os conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias” (MORAES, 2003, p. 197), as quais devem ser nomeadas. Em etapas de análise, as categorias construídas podem ir se tornando “mais abrangentes e em menor número” (MORAES, 2003, p. 197); o essencial é que elas possibilitem a compreensão dos textos e do fenômeno investigado.

As categorias podem ser produzidas pelo método dedutivo, do geral para o particular, sendo constituídas *a priori*. Na presente pesquisa, algumas categorias e subcategorias já emergem a partir do referencial teórico, a exemplo de autonomia da escola. As categorias também podem ser definidas pelo método indutivo, do particular para o geral, partindo das unidades listadas nas unidades de análise do *corpus* textual. Nesse caso, o pesquisador organiza “conjuntos de elementos semelhantes, com base no seu conhecimento tácito” (MORAES, 2003, p. 197), resultando nas categorias emergentes, as quais precisam estar “em consonância com os objetivos da pesquisa” (MORAES, 2003, p. 195). A maior parte das categorias emergiram das narrativas de acordo com o significado das falas. Na Figura 6, há uma sistematização das categorizações da presente pesquisa que afluíram da compreensão da ATD.

Figura 6 – Categorias e subcategorias desenvolvidas a partir das entrevistas.



Fonte: elaborado pela autora (2022).

A terceira etapa corresponde à **captação do novo emergente**, ou seja, à construção de **metatextos** analíticos a partir das compreensões estabelecidas, os

quais são constituídos de descrição e interpretação. Sua “estrutura textual decorre das categorias e subcategorias resultantes da análise” (MORAES, 2003, p. 202) e possibilita uma nova compreensão do todo. A descrição, mesmo que sofra influência de nossa visão de mundo, incorre, de certa forma, em interpretação e consiste na “exposição de ideias de uma perspectiva próxima de uma leitura imediata” (MORAES, 2003, p. 204). Já a interpretação consiste em “construir novos sentidos e compreensões afastando-se do imediato e exercitando uma abstração em relação às formas mais imediatas de leitura” (MORAES, 2003, p. 204), o que demanda uma compreensão aprofundada. Os metatextos devem corresponder às vozes do pesquisador e dos sujeitos entrevistados em articulação com o referencial teórico.

Essas três etapas constituem um ciclo, formando um “processo auto-organizado de construção de compreensão e em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes” (MARQUES, 2003, p. 192): unitarização, categorização e o novo emergente.

Para assegurar que os metatextos sejam válidos e representativos do fenômeno estudado, é muito importante o rigor com que se realiza cada etapa. Dessa forma, para auxiliar nas etapas de fragmentação e categorização, foi utilizado o *software* ATLAS.ti 22, que consiste num

[...] programa de computador para o suporte de interpretação textual, desenvolvido no contexto de um projeto de pesquisa interdisciplinar designado pelas siglas ATLAS (*Archivfuer Technik, Lebenswelt und Alltagssprache*, traduzido como Arquivo para Linguagem em Tecnologia, do Mundo da Vida e do Cotidiano) e ti (*textual interpretation*, ou seja, interpretação de texto) na Universidade de Berlim, Alemanha [8]. O ATLAS.ti foi concebido para uso em pesquisa qualitativa social e linguística como suporte orientado aos pesquisadores envolvendo interpretação de texto. (ARIZA *et al.*, 2015, p. 348).

Especialmente projetado para análise de documentos, o *software* facilitou a desmontagem e a categorização dos trechos de interesse, das citações e dos códigos. Por meio dele, também foi possível cruzar informações e agrupar as categorias. O ATLAS.ti 22 e a ATD utilizam termos diferentes para designar os mesmos elementos. No Quadro 4, apresentam-se as designações correspondentes entre a ATD e o ATLAS.ti 22:

Quadro 4 – Elementos correspondentes entre ATD e ATLAS.ti 22

ATD	ATLAS.ti 22
<i>Corpus</i> de análise	Documentos
Unidade de significado	Citação
Descrição da unidade	Comentário da citação
Categoria inicial	Código
Categorias intermediárias	Grupos de código

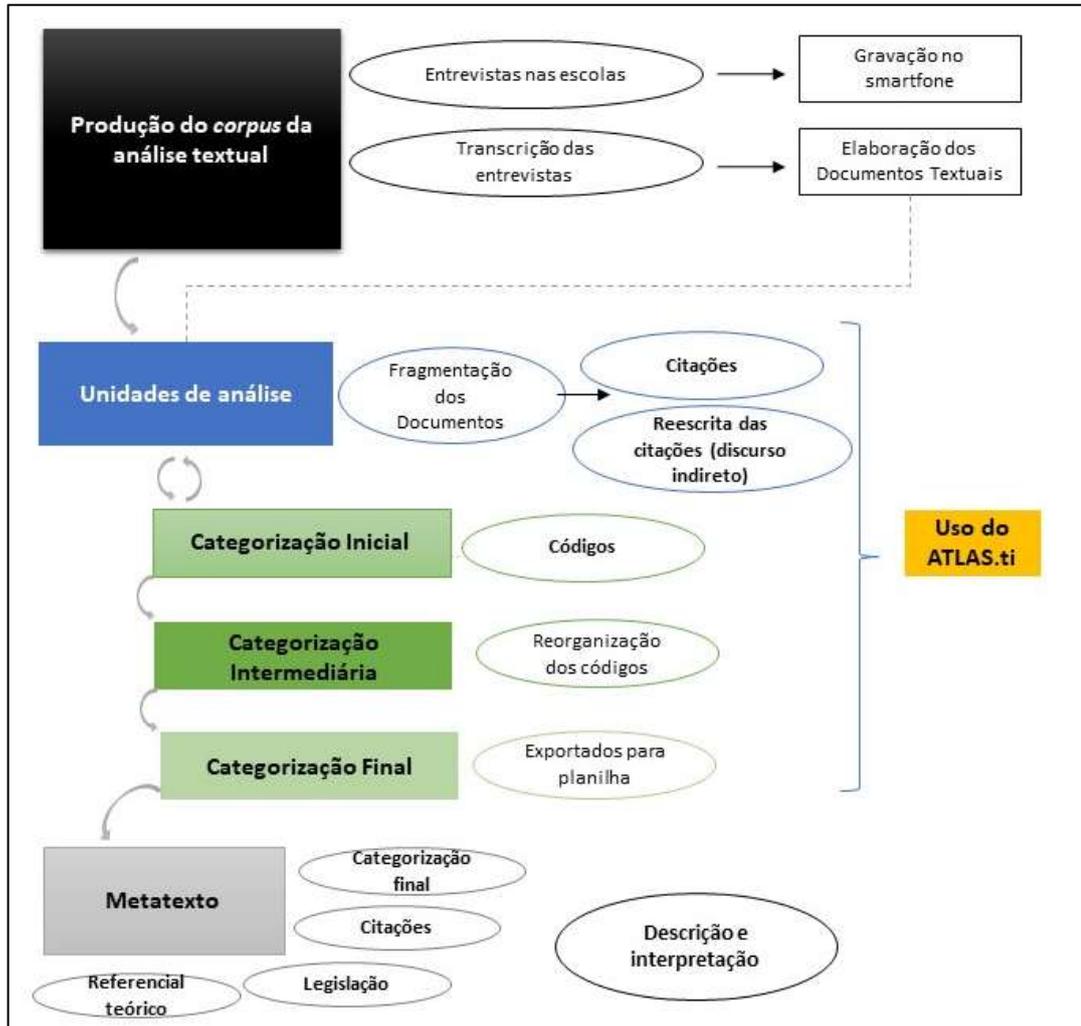
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para realizar as etapas da ATD, o primeiro passo foi transcrever as entrevistas, uma vez que a análise é realizada a partir de textos. As entrevistas transcritas constituem o *corpus* de análise, composto por 7 documentos. Após leitura atenta, iniciei o processo de unitarização, ou seja, comecei a separar os trechos dos textos que ajudariam a responder ao questionamento sobre quais elementos interferem e regulam a autonomia das escolas-piloto do Novo Ensino Médio e como esses elementos são retratados por docentes e gestoras. Foi dada maior atenção às falas que se referem aos seguintes aspectos: i) o processo de implantação do projeto-piloto nas escolas; ii) o novo currículo; iii) a preparação docente para as novas disciplinas; e iv) como as professoras decidiam suas formas de aula e o que influenciava suas decisões.

Na primeira etapa de desmontagem dos textos, a unitarização, foram destacadas 388 citações (unidades de significado), distribuídas em 33 códigos, as categorias iniciais. As citações foram lidas a fim de conferir se todas se adequavam ou se precisariam de ajustes — e, de fato, foi preciso. Foi necessário ora dividir, ora agrupar e ora reescrever os nomes dos códigos. Posteriormente, as primeiras categorias foram elaboradas, sempre pensando em como responder às perguntas norteadoras da pesquisa.

Dado o que foi exposto sobre a ATD, na Figura 7, é apresentado o fluxo de trabalho desde a coleta de dados, passando pela criação dos documentos, pelos fragmentos a partir da metodologia da ATD (com auxílio do software ATLAS.ti), pela criação de categorias, até chegar à remontagem do texto. Todos esses procedimentos foram orientados a partir do referencial teórico e dos documentos legais que envolvem a Reforma do Ensino Médio.

Figura 7 – Etapas da ATD para a construção dos resultados.



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

2 NOTAS DE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

No Brasil, o que hoje chamamos de Ensino Médio corresponde a uma etapa de escolarização que surgiu há menos de 200 anos. Lima, Silva e Silva (2017) atribuem aos liceus as primeiras organizações correspondentes ao que hoje se chama Ensino Médio. Entre 1837 e 1838, foi criado o Imperial Colégio de Dom Pedro II, no Rio de Janeiro, com a finalidade de “servir de modelo às províncias e conferir o grau de bacharel, indispensável para inscrição no nível superior” (GOMES, 2000, p. 17). Conforme Lima, Silva e Silva (2017, p. 168), aquele colégio “era frequentado pela elite dirigente e ofertava cursos com duração de 6 a 8 anos, com estrutura orgânica e seriada”. Desde então, diversas reformas foram alterando o ensino no Brasil, nas quais reformas prevaleciam as ideias do poder central, “com a classe dominante [...] pensando a educação do país” (LIMA; SILVA; SILVA, 2017, p. 168). No entanto, Gomes (2000, p. 17) destaca que não existia o que temos como Ensino Médio, pois o que se ofertava era “um conjunto de cursos frouxamente articulados” que servia de obstáculo para a finalidade que era atingir o Ensino Superior.

Nesse período, cada província podia organizar sua forma de ofertar a educação escolar, não havendo um sistema de ensino homogêneo até 1930, quando a reforma Francisco Campos, em 1931, passou a estipular um currículo uniforme em todo território nacional (GOMES, 2000). Foi somente na década de 1940 que a política educacional se tornou centralizada, a partir das Leis Orgânicas para o Ensino Secundário, em 1942. Essas leis prescreviam as normas de organização para todo o país e compunham a Reforma Capanema, a qual “reforçou o caráter elitista da escola acadêmica, bem como o dualismo do ensino médio” (GOMES, 2000, p. 22), com o Ensino Técnico voltado para as classes populares e o Ensino Propedêutico para a elite. Além disso,

[...] foi a partir daqui que se pôde abordar [...] a nebulosa identidade do nível médio que, até hoje, pende para o caráter propedêutico, ora para o formativo e, neste último, ora para a profissionalização mais ou menos estrita, ora para a educação geral, como preparação para a vida. (GOMES, 2000, p. 19).

O ensino secundário estava dividido em dois ciclos: um ciclo denominado curso ginásial, com duração de quatro anos, e outro dividido em dois ciclos paralelos, o clássico e o científico:

Art. 4º O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências. (BRASIL, 1942, p. 01).

Nessa divisão, apenas quem cursava a chamada *Formação Geral* — o ensino secundário de 1º e 2º ciclos — poderia ter acesso ao Ensino Superior; por outro lado, quem cursava os níveis técnicos não poderia chegar a níveis superiores de educação (GOMES, 2000). A organização da Reforma Capanema “estruturou a educação brasileira, coerente às necessidades da indústria nacional geradora da reforma do ensino” (LIMA; SILVA; SILVA, 2017, p. 171). Para Cunha (2017, p. 395), é possível estabelecer o paralelo entre a Reforma Capanema e a atual, Lei 13.415/2017, na concepção de divisão do Ensino Médio como preparação para o Ensino Superior para uns, e formação para o trabalho para outros.

A organização proposta pela Reforma Capanema prevaleceu até 1953, tendo sido alterada com a Lei da Equivalência, a qual permitia que os egressos dos cursos profissionalizantes tentassem uma vaga no Ensino Superior — desde que em área semelhante à de sua formação técnica. A segregação no acesso ao Ensino Superior, que não havia sido resolvida pela Lei da Equivalência, foi resolvida com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961, que “foi inspirada nos princípios liberais do período de democratização que vivia a sociedade da época” (LIMA; SILVA; SILVA, 2017, p. 171). De acordo com Gomes (2000), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação descentralizou os currículos e, em teoria, eliminou a restrição de acesso aos níveis superiores. Contudo, apesar do direito legal de acesso, “continuou a haver vantagens evidentes do curso secundário, todo ele dedicado à educação geral, requerida pelos exames vestibulares” (GOMES, 2000, p. 25). Ainda, Germano (2005, *apud* Lima *et al.*, 2017) conclui que, no período da ditadura militar, o Estado passou a reduzir os investimentos na educação pública e, gradativamente, foi repassando mais verbas para escolas particulares, como as do Sistema S.

Passados 10 anos da publicação da primeira LDB, foi aprovada a Lei n.º 5.692/1971, que “fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências” (BRASIL, 1971, p. 01). Nessa proposta, as denominações “primário” e “secundário” foram substituídas pelo ensino de “primeiro grau”, dividido em 8 séries, e “segundo grau” com 3 séries — este último equivalente ao que hoje chamamos de

Ensino Médio. Essa reforma tinha o objetivo principal de inserir a profissionalização obrigatória no 2º grau (AGÊNCIA SENADO, 2017). Dessa forma, buscou superar a dualidade do Ensino Médio com a criação de um sistema unitário para todos os estudantes, que contemplasse tanto a educação acadêmica e quanto a preparação para o trabalho. Porém, essa reforma não obteve sucesso, o que levou ao “retorno do dualismo entre educação acadêmica e profissional, em 1982” (GOMES, 2000, p. 27). Dentre os paralelos entre as reformas anteriores e a proposta atual, Cunha (2017) argumenta que a atual reforma foi estruturada pensando numa lógica de contenção de acesso ao Ensino Superior, assim como foram as reformas dos anos 1970 e 1990, o que foi argumentado com a crise da expansão do Ensino Superior privado a partir do segundo governo Dilma.

Entre as falhas de implementação dessa reforma, Gomes cita a falta de demanda por técnicos, e Cunha (2017, p. 374) aponta o fato de que as escolas privadas “ignoraram totalmente a política de profissionalização universal e compulsória no 2º Grau”. Além desses pontos, também deve ser considerado: a falta de preparação das redes de ensino; a falta de investimentos em infraestrutura, qualificação e valorização docente; e a falta de preparo e condições gerais das pessoas e das escolas para colocarem a reforma em prática¹⁶. Em vista disso, em 1982, a Lei nº 5.692/71 sofreria alteração pela promulgação da Lei nº 7.044/82, que

[...] estabeleceu um núcleo comum e uma parte diversificada conforme necessidades e peculiaridades locais e regionais e diferenças individuais dos estudantes. A partir daí, seguindo a tradição, a educação geral passou a ser predominante e a educação técnica e profissional continuou a sua trajetória de lenta expansão por parte das instituições especializadas. (CUNHA, 2018, p. 101).

Somente em 1996 houve uma nova reforma no ensino, com a promulgação da nova LDB (Lei nº 9.394/96). Nessa reforma, a educação recebe nova estrutura, sendo dividida em dois níveis: a Educação Básica, contemplando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (antigo 1º grau) e o Ensino Médio (anteriormente o 2º grau); e o Ensino Superior. Em relação ao Ensino Médio, o texto traz a possibilidade de diferentes ofertas, garantindo a formação geral e visando também à formação profissional.

¹⁶ Também são elementos que estão sendo percebidos na implementação da atual reforma do Ensino Médio.

É nesse período que as políticas para a educação assumem um caráter voltado ao neoliberalismo, com o recuo da participação do Estado nas atividades econômicas, ocasionando redução de investimentos em escolas públicas (LIMA *et al*, 2017). Conforme Silva (2013), a reforma curricular trazida com a LDB se baseava na lógica de adequação da escola às demandas da economia:

No que diz respeito à reforma curricular, o pressuposto da necessidade de adequação da escola média às demandas da economia traduzia-se, como mostram os textos oficiais, na necessidade de mudança do paradigma curricular. De modo recorrente as proposições oficiais afirmavam que a organização do currículo com base nos saberes disciplinares tradicionais não mais responderia às demandas da esfera produtiva, especialmente no que diz respeito à formação para o mundo do trabalho. Em substituição, foi proposta a organização curricular com base na definição de competências e habilidades. (SILVA, 2013, s.p).

Após a LDB, diversas normatizações foram criadas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), trazendo a ideia do currículo por competências. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação (LDB), nº 9.394/96, em seu artigo 21, define o Ensino Médio como uma etapa da Educação Básica, “ainda que sem alçá-lo à condição de etapa escolar obrigatória” (SILVA, 2016, p. 02). Desde então, aparece um caráter de disputa sobre qual seria sua identidade: ora se defende um ensino propedêutico, ora um ensino mais técnico e voltado para a formação de mão de obra. De tempos em tempos, são decretadas alterações que influenciam os sentidos e os significados do Ensino Médio.

Silva (2016) explica que “entre os anos 1995 e 2000 são produzidos vários documentos de política que se divergem em sua natureza — ora assumem o caráter de proposta, ora têm uma função normativa” —, com o objetivo de alterar estrutura curricular do Ensino Médio com a finalidade de articular as “demandas da economia e da educação escolar” (SILVA, 2016, p. 04). A autora destaca que os principais documentos que norteiam aquele objetivo são: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), no ano de 1998; e as avaliações de larga escala para o Ensino Básico, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e para o Ensino Médio, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nessas propostas de ajuste curricular, os currículos passam a ser baseados na noção de competências e habilidades.

A partir de 2002, com a mudança no governo federal, as políticas para o Ensino Médio tomam novo rumo. Como referência desse acontecimento, Silva (2016) indica o Seminário Nacional de Ensino Médio, realizado em junho de 2003 em Brasília, a partir do qual são anunciadas “propostas que indicam outras bases conceituais, epistemológicas e metodológicas que passariam a orientar as iniciativas de reformulação dessa etapa da educação básica” (SILVA, 2016, p. 06). É nesse sentido que surgem novas propostas de arranjos curriculares, como o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), no ano de 2009. Conforme Moll e Garcia (2020, p. 30), o ProEMI visava “apoiar a reorganização do trabalho pedagógico e o desenvolvimento de alternativas curriculares”, respaldando a ampliação do tempo diário de permanência dos estudantes na escola. As escolas deveriam ampliar a carga horário dos currículos, passando de 2.400 horas-aula para 3.000 horas-aula.

Em 2011, como nova estruturação do ProEMI, havia a meta de que os novos currículos escolares atingissem todas as escolas públicas até o ano de 2016. Antes disso, em 2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) passa a se chamar Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), incluindo, finalmente, o Ensino Médio no orçamento previsto a nível federal, constituindo “um padrão estável de financiamento” (MOLL; GARCIA, 2020, p. 29). Segundo essas autoras, outras políticas, antes restritas ao Ensino Fundamental, passaram a contemplar o Ensino Médio, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional Biblioteca Escolar (PNBE), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE). Ou seja, são iniciativas voltadas à melhoria da qualidade do Ensino Médio, as quais permitiram que a Emenda Constitucional 59/2009 fosse aprovada.

Em 2009, foi promulgada a Lei 12.061 (BRASIL, 2009b), alterando o artigo 4º da LDB e estipulando a “universalização do Ensino Médio gratuito”¹⁷. Ainda em 2009, foi decretada a Emenda Constitucional número 59 (BRASIL, 2009a), tornando obrigatória a Educação Básica dos 4 aos 17 anos de idade, devendo ser implementada progressivamente até o ano de 2016. Sendo assim, hoje, o Brasil já deveria ter atingido a marca de 100% dos jovens matriculados — situação que ainda não foi alcançada. Quanto ao número de jovens matriculados no Ensino Médio,

¹⁷ Anteriormente, este inciso tinha a seguinte redação: “II-progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”.

passamos de um total de 3,5 milhões no final do século XX para 9 milhões em 2004, o que representa um pouco mais de 50% dos jovens dessa faixa etária.

Após esse período, o número de matrículas no Ensino Médio entra em declínio, mas considerando a faixa etária de 14 a 17 anos, houve ampliação (SILVA, 2020). Para Moll e Garcia (2020, p. 22), a ampliação do número de matrículas no Ensino Médio está mais relacionada à melhoria do “fluxo escolar no Ensino Fundamental e com as exigências do mercado de trabalho, do que com políticas específicas para o Ensino Médio”. De acordo com Silva (2020), o

[...] aumento da inclusão educacional, ao longo dos últimos 30 anos, no Ensino Fundamental, que ampliou a conclusão da escolaridade nesta etapa, pressionou a ampliação do acesso ao Ensino Médio, o que passa a verificar-se a partir de meados da década de 1990. (SILVA, 2020, p. 286).

Apesar da Emenda 59/2009 não ter tornado clara a obrigatoriedade do Ensino Médio, a faixa etária que ela abrange contempla a idade esperada para que se frequente o Ensino Médio. A obrigatoriedade dessa etapa de ensino será expressa somente com a Lei 12.796/2013, que também alterou o artigo 4º da LDB, que passou a ter a seguinte redação:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:
 a) pré-escola;
 b) ensino fundamental;
 c) ensino médio. (BRASIL, 2013a)

Logo, o Ensino Médio passa a ser de matrícula obrigatória para estudantes que concluam o Ensino Fundamental e ainda não tenham atingido os 18 anos de idade. Essa alteração significa não apenas a obrigatoriedade de o jovem estar na escola, mas também a responsabilidade do Estado, que, no papel de provedor do ensino público, deve adequar as diretrizes e os orçamentos para dar conta da expansão, da manutenção e das melhorias que as escolas deveriam atingir.

Conforme Moll e Garcia (2020), no ano de 2012, o MEC, com a participação de professores e pesquisadores de escolas e universidades, promoveu o Seminário Nacional do Ensino Médio Integral, resultando na elaboração do compromisso pelo Ensino Médio integral, denominado Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, em 2013. O Pacto

[...] foi resultado de ampla discussão e acordo entre o MEC, os governos estaduais e as Universidades públicas a partir da compreensão de que não era suficiente um investimento apenas na reformulação curricular, o que era o caso do PROEMI. Tornava-se imperativa a articulação e a ampliação do conjunto de ações existentes para o enfrentamento da ausência de políticas efetivas para o ensino médio. (MOLL; GARCIA. 2020, p. 32).

Dessa compreensão, foram propostos oito eixos de ação, envolvendo: questões ligadas ao acesso, como construção, ampliação e reforma das escolas; o currículo, prevendo a oferta do ProEMI para todas as escolas; a formação de professores e gestores, etc. Apesar das ações previstas, o Pacto não alcançou o esperado (MOLL; GARCIA. 2020).

Nesse contexto, as novas DCNs para o Ensino Médio foram publicadas em 2012, contando com a participação do Grupo de Trabalho ligados à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Nessa nova redação, fundamenta-se

[...] a formação integral do estudante, o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico; a educação em direitos humanos; a sustentabilidade ambiental como meta universal; a indissociabilidade entre educação e prática social [...] a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular. (SILVA, 2016, p. 07)

As novas DCNs buscaram superar a redução da educação às necessidades do mercado, como propunham as Diretrizes de 1998. Porém, em 2013, ano em que foi homologada a nova DCN, foi criada, na Câmara dos Deputados, a Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), destinada a reformular o Ensino Médio, tendo proposto o Projeto de Lei 6.840/2013, de Reforma do Ensino Médio, que resgata discursos e intenções das reformas dos anos 1990.

Em todas as reformas, a discussão sobre qual currículo a escola deve oferecer é fundamental. Concebendo o currículo como “a seleção de conhecimentos alocados a diversos grupos sociais”, a disputa sobre o caráter e a finalidade do currículo de Ensino Médio está inserida em retratos mais amplos da política nacional e nos rumos que se almejam para a nossa sociedade. Se a partir de 2003 germinaram propostas mais democráticas, com vistas a uma educação de qualidade e crítica, que permitisse uma formação voltada à autonomia, a partir de 2013, observamos novos retrocessos em diversos aspectos da sociedade, especialmente nos currículos escolares.

3 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E AS ESCOLAS-PILOTO NO RIO GRANDE DO SUL

Neste capítulo, buscamos caracterizar e contextualizar (ainda que de forma panorâmica) alguns dados e informações sobre o Ensino Médio no Brasil, explicando o trajeto da legislação federal desde o PL 6.840/2013 até a promulgação da Lei 13.415/2017. O capítulo contextualiza a situação política pela qual o país passava entre os anos 2013 e 2017, pois ela influenciou como a reforma ocorreu.

Já ao tratar da implantação do NEM no Rio Grande do Sul, trazemos, além de documentos, os relatos das docentes envolvidas na pesquisa e as legislações que orientam os processos. Em relação ao processo de implantação, poderemos notar que há uma contradição entre os relatos das escolas sobre a elaboração das matrizes curriculares. Nas normas de instrução para as escolas, conforme as narrativas docentes, a Mantenedora e a Coordenadoria Regional de Educação (CRE) aparecem como os principais agentes, no sentido de regular e regulamentar os rumos da escola, interferindo e limitando a autonomia pedagógica e curricular da escola.

3.1 A Reforma do Ensino Médio: do Projeto de Lei 6.840/2013 à Lei 13.415/2017

O Ensino Médio, última etapa da educação básica, tem sido alvo de diversas interferências em seus objetivos, finalidades, acesso e obrigatoriedade. Muitos argumentos têm sido utilizados para justificar que o Ensino Médio precisa mudar. Fala-se, exaustivamente, que o currículo não dialoga com as necessidades do mercado nem com as necessidades da juventude, assim como se fala da evasão escolar e do baixo índice atingido nas avaliações externas.

Esses são problemas reais, mas que envolvem diversos aspectos da educação e da sociedade como um todo. Nesse ponto, vale lembrar que a crítica à qualidade da escola pública apresenta diversos argumentos, como os baixos salários pagos às docentes, a falta de infraestrutura adequada e a falta de condições dignas de trabalho. Se queremos falar em qualidade, temos que trazer as diversas variáveis que envolvem essa qualidade — como as condições de vida e educação em que a maior parte da população brasileira se encontra —, e não apenas focar nos resultados de avaliações padronizadas. Precisamos olhar para o processo.

Esses problemas não estão necessariamente ligados ao currículo escolar, mas ele foi “escolhido” como culpado, sendo o principal objeto da reforma em curso. Sendo assim, abordaremos as principais mudanças realizadas (ou que se tentou realizar) nesse período a partir de alguns documentos oficiais que demonstram as disputas em torno do Ensino Médio nos últimos anos.

A recente Reforma do Ensino Médio começa a ser debatida com o Projeto de Lei nº 6.840/2013 (BRASIL, 2013c), que visava alterar a LDB para “instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências” (BRASIL, 2013c, p. 01). Tal projeto é resultado dos trabalhos elaborados pela Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), da Câmara dos Deputados, no ano de 2012¹. Após 19 meses de trabalho, a comissão elaborou o texto de proposta de Reforma, o PL 6.840/2013. Esse projeto era fundamentado na justificativa de necessárias mudanças, conforme o Relatório da Comissão:

O ensino médio oferecido atualmente não corresponde às expectativas dos jovens, especialmente no tocante à sua inserção na vida profissional, e vem apresentando resultados que não correspondem ao crescimento social e econômico do país. (BRASIL, 2013b, p. 72).

Na elaboração do Projeto de Lei, o relator argumentou que, na Comissão, havia o consenso de que o currículo do ensino médio era

[...] ultrapassado, extremamente carregado, com excesso de conteúdos, formal, padronizado, com muitas disciplinas obrigatórias numa dinâmica que não reconhece as diferenças individuais e geográficas dos alunos. Há que se ampliarem as possibilidades formativas do ensino médio, de modo a torná-lo adequado às necessidades do jovem de hoje, atraindo-o para a escola. (BRASIL, 2013b, p. 87)

A partir de audiências públicas e seminários, a Comissão elaborou o Projeto de Lei 6.840/2013, alterando diversos aspectos do Ensino Médio, como a estrutura curricular, a carga horária e o ensino noturno. No Quadro 5, são descritas as propostas mais polêmicas apresentadas pela Comissão.

¹ Nesse mesmo ano, foram promulgadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), que buscou superar “o reducionismo das DCNEM de 1998, que estavam circunscritas ao discurso empresarial da necessidade de submissão da escola às necessidades imediatas de formação para o mercado de trabalho” (SILVA, 2016, p. 08). Elas “estranhamente” foram ignoradas pelos estudos da Comissão.

Quadro 5 — Comparativo de temas no Projeto de Lei 6.840/2013 e na LDB (anterior à Lei 13.415/2017)

	Principais propostas polêmicas do PL	Como constava a LDB
Carga horária	Mínimo anual de 1.400 horas e 200 dias letivos. Jornada de 7 horas diárias em sala de aula	Mínimo anual de 800 horas e 200 dias letivos.
Ensino Noturno	Restrito a maiores de 18 anos	Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando.
Carga horária – Ensino noturno	Total mínimo de 4.200 horas, sendo 3.200 horas, ao longo de 4 anos e 1.000 a critério do sistema de ensino.	Sem diferença.
EJA	Nada consta	Ofertada aos estudantes que não tiveram acesso ou continuidade na idade própria.
Currículo	Dividido em áreas do conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas.	Compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; do processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; da língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;
Opções formativas	Opções formativas no último ano do EM, à escolha do estudante: I – ênfase em linguagens; II – ênfase em matemática; III – ênfase em ciências da natureza; IV – ênfase em ciências humanas; e V – formação profissional.	Nada consta.
Acesso à educação superior	Com base na opção formativa cursada.	Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.
Enem	Obrigatoriedade do Enem a todos estudantes do EM.	Nada consta.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Lei 6.840/2013 e da Lei 9.394/96.

Analisando algumas das mudanças propostas no PL 6.840/2013, é possível perceber o caráter elitista e insensível às camadas populares e, até mesmo, à realidade escolar. A ampliação da carga horária do Ensino Médio para 7 horas diárias, em turno integral, como previsto no documento, não considerou que muitos estudantes são trabalhadores e filhas/os de trabalhadores que não dispõem de condições para estudar numa escola de tempo ampliado.

Os dados estatísticos brasileiros mostram que 13,5% dos jovens entre 15 e 29 anos estudam e trabalham. Quanto aos jovens na faixa de 15 a 17 anos, aponta-se

que 11,25% estudam e trabalham², o que corresponde a 1.095.000 jovens. Que alternativas esses jovens teriam para frequentar uma escola de tempo integral? O mesmo questionamento se aplica à restrição de idade no ensino noturno. Nesse caso, é necessário lembrar que, por falta de infraestrutura adequada, existem escolas que ofertam o ensino noturno por não haver salas disponíveis no turno diurno. A ampliação da carga horária diária no EM permanece prevista na Lei 13.415/2017, mas sem prazo definido para atingir as 4.200 horas. A educação em tempo integral também requer mudanças que abrangem todo o corpo escolar, tais como citam Silva e Krawczyk (2016).

A necessidade de um regime de trabalho docente de 40h na mesma escola com possibilidades de realizar um projeto coletivo; de recursos materiais e humanos em diferentes áreas; de flexibilização na organização do tempo e do espaço; entre outros. Nada disso está contemplado na proposta e muito menos previstas as mudanças necessárias legais e orçamentárias para que isso aconteça na escola. (SILVA; KRAWCZYK, 2016, p. 49).

Outra polêmica relacionada à proposta foi o acesso ao Ensino Superior, tendo sido limitado à ênfase formativa concluída no 3º ano do Ensino Médio. Nesse sentido, o PL trazia uma limitação ao direito de escolha do estudante caso ele optasse por seguir seus estudos. E isso não representa novidade na organização curricular do país, pois remete à Reforma de Capanema, de 1942, e à posterior Lei da Equivalência, de 1953, a qual determinava que, aos que cursaram Ensino Técnico, o acesso ao ensino superior deveria ter correlação com o curso técnico realizado no Ensino Médio (GOMES, 2000).

Em resposta a esse Projeto de Lei e na disputa de sentidos e significados para o Ensino Médio, entidades do campo educacional criaram, em 2014, o Movimento Nacional pelo Ensino Médio — posteriormente renomeado para Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio —, que se articulou e interveio em prol da não aprovação do PL da maneira que foi apresentado. Após articulações e debates, o relator aceitou algumas das alterações reivindicadas, como a exclusão do limite de idade para o ensino noturno. No entanto, nas palavras de Silva e Krawczyk (2016),

[...] as alterações materializadas no Substitutivo ao PL 6.840/2013 estão longe de atender às mudanças necessárias no Ensino Médio brasileiro.

² Dados de 2019. Disponível em <https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/7205#resultado> Em 2018, a mesma variável era de 10.8%. Os dados atuais mostram um leve aumento no número de jovens que estudam e trabalham.

Foram as alterações possíveis diante das perdas contidas na versão original. Foram alterações em grande medida resultantes da intervenção do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, o que nos faz reforçar a importância da organização dos movimentos sociais, das pressões que podem exercer sobre os poderes constituídos no sentido de assegurar o direito à educação de qualidade para toda a juventude brasileira. (SILVA; KRAWCZYK, 2016, p. 16).

Porém, o texto substitutivo desse Projeto de Lei não foi levado à votação, muito em razão da instabilidade política pela qual o Brasil estava passando em 2015 e 2016. Em 2016, as articulações para o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff tomaram o cenário das discussões políticas. O contexto em que o golpe aconteceu teve clara influência nos rumos da gestão pública, incluindo a Reforma do Ensino Médio.

O vice-presidente Michel Temer assumiu a presidência em agosto de 2016 e, em setembro, decretou a Medida Provisória nº 746 (BRASIL, 2016c), propondo a alteração da LDB, com drásticas mudanças no currículo do Ensino Médio. O empresariado, enquanto grupo que apoiou o golpe, passou a ter o papel de “interlocutor para pensar as políticas e é o que se verifica na implementação dessa Reforma” (GONÇALVES, 2017, p. 140).

A primeira grande crítica que se faz à Medida Provisória nº 746 é o fato de o presidente Michel Temer ter se utilizado desse recurso para realizar a reforma do ensino. Medida Provisória é definida como “normas com força de lei, editadas pelo Presidente da República em situações de relevância e urgência” (CONGRESSO NACIONAL, [s. d.]). Após publicadas no Diário Oficial da União (DOU), as Medidas Provisórias têm até 60 dias para serem votadas pelo Congresso e pelo Senado, sendo prorrogável por igual prazo. Ou seja, em 120 dias, a proposta deveria estar tramitada³. Dar caráter de urgência a um tema tão polêmico pode ser considerado, no mínimo, antidemocrático. Durante a tramitação de qualquer PL, fica disponível uma Consulta Pública na página do Senado. O resultado da Consulta da Medida Provisória em questão reforça o caráter antidemocrático: houve mais de 73.000 votos contrários à Medida e menos de 5.000 favoráveis⁴ (BRASIL, 2016).

Antes dessa Medida Provisória, em 15 de setembro de 2016, o ministro da Educação, José Mendonça Bezerra Filho, encaminhou, ao Presidente da República, a Exposição de Motivos nº 084/2016/MEC (BRASIL, 2016b). Nesse documento, o ministro apontou justificativas para a necessidade de uma reforma no Ensino Médio.

³ Período que também abrangeu o recesso parlamentar.

⁴ Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ecidania/visualizacaomateria?id=126992>

Assim como ocorreu em 2013, os argumentos apontavam para os seguintes aspectos: i) o currículo, considerado “extenso, superficial e fragmentado”; ii) a defasagem idade-série, pois “somente 58% dos jovens estão na escola com a idade certa (15 a 17 anos)”; e iii) os maus resultados nas avaliações padronizadas, uma vez que “41% dos jovens de 15 a 19 anos matriculados no Ensino Médio apresentaram péssimos resultados educacionais” (BRASIL, 2016b, p. 1–2).

Entre outros argumentos utilizados, chama atenção o item 16:

Em 2011, 13,6% da população de jovens de 15 a 24 anos não estudavam e não trabalhavam. Hoje esse percentual está em torno de 20%. A parcela de jovens fora do mercado de trabalho e da escola deveria reduzir com a conclusão da vida escolar e a transição para o trabalho, no entanto, o reverso tem ocorrido. (BRASIL, 2016b, p. 02).

O problema trazido na citação é sério, mas envolve pontos que estão muito além da educação. O desemprego estrutural, que está sendo cada vez mais “normalizado” no Brasil, tem causas que vão muito além do currículo escolar. Dizer que é culpa da escola ou do currículo escolar é distorcer a realidade.

No item 4, o ministro declara:

Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – Cebrap, com o apoio da Fundação Victor Civita – FVC, evidenciou que **os jovens de baixa renda** não veem sentido no que a escola ensina. (BRASIL, 2016b, p. 01).

Desse ponto, questiona-se: como o jovem de baixa renda (não só este) vai ver sentido no que a escola ensina, se ela foi, em grande parte, constituída para produzir/reproduzir aspectos de uma cultura da qual ele não participa? Na acepção Bourdieu, o capital cultural dos jovens não condiz com os valores culturais, os quais, muitas vezes, emanam do currículo. A proposta de alteração do Ensino Médio que vem com essa Medida Provisória procura tornar a escola mais inclusiva e significativa? Veremos adiante que não.

Voltando à proposição da Medida Provisória, ela trazia alterações na estrutura curricular do Ensino Médio. O currículo passou a ser composto por uma formação geral, orientada pela BNCC — que ainda não existia, pois a BNCC do Ensino Médio foi instituída apenas em 2018 — e por Itinerários Formativos. Foram feitas as seguintes propostas: o aumento progressivo da carga horária, até atingir 1.400 horas anuais; as disciplinas de Português e a Matemática serem os únicos componentes

curriculares obrigatórios nos três anos do curso; e os conteúdos cursados no Ensino Médio poderem ser aproveitados no Ensino Superior.

As propostas trazidas pela Medida Provisória carregam um teor já conhecido nos debates educacionais: o retorno às competências e às habilidades e o delineamento de um Ensino Médio voltado ao mercado de trabalho. Essas propostas também constavam nos PCNs de 1998. Um dos motivos para que isso aconteça é apresentado por Ferreti e Silva (2017):

Quem ocupa hoje postos estratégicos no MEC são as mesmas pessoas que lá estavam quando da elaboração das primeiras DCNEM, em 1998. Isso nos levou a indagar em que medida a MP nº 746 já não seria ela mesma resultado da produção de intelectuais orgânicos a uma ordem que se busca (re)estabelecer e, por isso, retoma as mesmas propostas, quais sejam, de que as finalidades do ensino médio se encerram em sua adequação ao mercado e atendimento às prescrições de organismos internacionais. (FERRETI; SILVA, 2017, p. 392).

Em 16 de fevereiro de 2017, foi promulgada a Lei 13.415, resultado da conversão da MP 746/2016. A nova lei passa a vigorar a partir de sua publicação e consagra a alteração da estrutura curricular, da carga horária e da finalidade do Ensino Médio. Uma vez aprovada, essa lei passou a integrar a LDB, tornando-a obrigatória para as instituições de ensino públicas e privadas do país. Conforme Silva e Araújo,

[...] foram 11 audiências públicas que ocorreram entre os meses de outubro/16 e fevereiro/17. Ao fim, o que se viu pela conversão da MP na Lei 13.415/17 foi não apenas a aprovação do que constava na proposta original, como a inclusão de outros dispositivos que corroboram com a interpretação de que essa reforma comporta sérios prejuízos formativos à juventude brasileira. (SILVA, ARAÚJO, 2021, p. 07)

As mudanças causadas pela reforma impactam o Ensino Médio em diversas frentes. Uma delas foi a organização da estrutura curricular, propalada como nova “arquitetura”, dividida em Itinerários Formativos e Formação Geral Básica. Outro ponto impactado foi o tempo de aula e, conseqüentemente, os direitos de aprendizagens básicas: ao mesmo tempo que carga horária foi expandida em 1.000 horas a partir de 2022, buscando atingir 1.400 horas por ano, houve redução no conjunto da Formação Geral Básica, que, além de se centrar no Português e na Matemática, reduziu a carga horária de outros componentes tradicionais do Ensino Médio.

Krawczyk e Ferretti (2017) explicam que, nesta Reforma do Ensino Médio, uma das palavras de ordem é a flexibilização. Para os autores,

[...] o termo flexibilização é muito tentador porque remete, na fantasia das pessoas, à autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação. Mas flexibilização pode ser também desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social. (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 36).

Para Araújo (2018, p. 220), essa busca por flexibilização curricular é falaciosamente justificada pela finalidade de buscar “melhoria da qualidade da educação”. Tal flexibilização atinge diretamente o currículo, escolhido como alvo da Reforma. A flexibilização curricular se concretiza na criação dos Itinerários Formativos, os quais são definidos pelas DCNEM, Art. 6º, inciso II, como

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

Na BNCC, consta que os itinerários podem ser estruturados com foco numa área do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza) ou na formação técnica e profissional. Os itinerários são “estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois possibilitam opções de escolha aos estudantes” (BRASIL, 2018a, p. 476).

O que se omite nessa proposta é que muitas escolas não têm condições de oferecer diferentes arranjos curriculares, em virtude de problemas já conhecidos da educação brasileira: falta de verba, de professores e de infraestrutura adequada. Esses itinerários, que “podem ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, dada [...] a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017), são arbitrários em pelo menos dois aspectos. Primeiro, a escolha dos estudantes se limita ao que a escola pode ofertar — com sorte, terá mais de uma opção; segundo (e mais perigoso), ocorrem pela redução da formação básica, que deveria ser direito dos estudantes. Kuenzer (2017) alerta que, de modo controverso, as mudanças em curso resolveram dois problemas comuns na educação: a falta de infraestrutura e a falta de professores, afinal, os Itinerários serão ofertados conforme a possibilidade dos sistemas de ensino. Como consequência, a autora aponta que

[...] a tendência será reduzir a oferta, privilegiando as áreas que dependem menos de docentes qualificados e de recursos materiais e tecnologias mais sofisticadas. Não é difícil compreender que a reforma resolveu, pelo menos,

dois grandes problemas para os sistemas de ensino: a falta de professores para várias disciplinas e a dificuldade para resolver a precariedade das condições materiais das escolas, principalmente em termos de laboratórios, bibliotecas, equipamentos de informática, acesso à internet e construção de espaços para atividades culturais e esportivas. (KUENZER, 2017, p. 266).

O Quadro 6 apresenta um comparativo entre como o Ensino Médio constava na LDB antes da reforma e a como se encontra na versão atual, com as mudanças definidas pela Lei 13.415/2017:

Quadro 6 – Principais mudanças LDB antes e depois da reforma.

	LDB (antes da alteração)	LDB pós-Reforma (alterações trazidas pela Lei 13.415/17)
Carga horária	Mínimo anual de 800 horas e 200 dias letivos.	200 dias letivos (mínimo anual). 1.000 horas anuais (a partir de 2022). Meta: atingir 1.400 horas anuais. (BNCC com máximo de 1.800 horas)
Distribuição da carga horária		Dividida em, no máximo, 1.800 horas para cumprir a BNCC (FGB) e o restante destinado aos itinerários.
Ensino Noturno	Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando.	Mantém.
EJA	Aos estudantes que não tiveram acesso ou continuidade na idade própria.	Mantém.
		"§ 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."

<p>Currículo</p>	<p>Art. 36 O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.</p>	<p>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</p> <p>* Português e matemática: únicos componentes obrigatórios nos três anos do EM;</p> <p>* Inglês como língua estrangeira obrigatória;</p> <p>* Sociologia, filosofia, arte e educação física: "estudos e práticas" no ensino básico;</p>
<p>Projeto de vida</p>	<p>Nada consta.</p>	<p>Art.35-A § 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.</p>
<p>Parcerias e EaD</p>	<p>Nada consta.</p>	<p>* Possibilidade de parcerias com outras instituições para o itinerário V – formação técnica e profissional; * Profissionais com "notório saber" para atuar no itinerário V. * Possibilidade de convênios com instituições de educação a distância.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Lei 9394/96 e da Lei 13.415/17.

O primeiro elemento a ser alterado foi o tempo de permanência na escola. A ampliação da carga horária mínima vem sendo defendida desde o PL 2.840/2013. A MP 746/2016 estabelecia a progressiva ampliação da carga até atingir 1.400 horas anuais. A Lei 13.415/2017 é mais precisa, mantendo a progressão para atingir 1.400 horas, mas estipula o prazo de 5 anos (a partir de 2022) para que todas as redes tenham, no mínimo, 1.000 horas anuais⁵.

⁵ O Rio Grande do Sul já estipulava a carga horária anual com 1.000 horas.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2018e), a distribuição da carga horária do Ensino Médio foi dividida em duas partes: no máximo 1.800 horas do total da carga horária do Ensino Médio (3.000 horas) para objetivos e habilidades dispostos na BNCC; o restante fica destinado aos Itinerários Formativos. Às vezes, encontra-se referência de divisão em 60% da carga horária para a Formação Geral Básica (FGB) e 40% para os Itinerários Formativos. Essa proporção só será correta considerando as 3.000 horas previstas para os três anos do Ensino Médio e se o sistema de ensino definir ofertar as 1.800 horas para a FGB, afinal, a Lei não prevê o mínimo para essa parte. Se considerar que a Reforma pretende atingir 4.200 horas para essa etapa, o máximo que a proporção da FGB ocuparia seria de 42,8% — menos da metade das horas previstas para o nível médio.

Quanto às alterações curriculares, a Lei 13.415/2017 traz um novo formato: os conhecimentos são designados por áreas de conhecimento⁶, a saber: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Os únicos componentes curriculares elencados como obrigatórios nos três anos de Ensino Médio são o Português e a Matemática. Justifica-se o predomínio dessas matérias pelas avaliações externas.

Filosofia e Sociologia, que haviam se tornado obrigatórias a partir da Lei 11.684/2008 (BRASIL, 2008), foram excluídas⁷ do texto da Reforma, acarretando redução no direito a uma educação ampla, num contexto em que “a crítica social é vista como ameaça” (SILVA, 2018, p. 04) à ordem econômica e social excludente em que vivemos. Vale lembrar que o contexto dessa reforma ocorre em meio a disputas políticas, como a trazida pelo movimento Escola Sem Partido, que visava reprimir “a liberdade de expressão dos professores em sala de aula, o que fere a Constituição de 1988” (CHAGAS, 2019, p. 29).

⁶ “A organização por áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CP nº 11/2009, “não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino” (BRASIL, 2018a, p. 32) .

⁷ Esses componentes curriculares foram excluídos por meio de revogação tácita, ou seja, “eliminação da vigência de uma norma por apresentar-se incompatível com outra norma em um determinado caso concreto”. “A revogação tácita é espécie de revogação sem disposição revogadora, pois surge de ‘antinomia’ ou ‘incompatibilidade entre normas” (<https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbetes/127/edicao-1/revogacao>).

Ademais, a Lei 13.415/2017 traz a obrigatoriedade dos “estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017, p. 02) na FGB, conforme a BNCC do Ensino Médio, mas não garante a oferta em todos os anos do Ensino Médio. De acordo com Cruz (2021), a nomenclatura de “estudos e práticas” não havia sido regulamentada, o que se traduz como uma maneira de não garantir de que forma esses componentes serão tratados no currículo escolar. As DCNEM, ao tratarem dos estudos e práticas, descrevem que eles “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” (BRASIL, 2018e, p. 06). Logo, mantém-se a inconsistência sobre como os currículos escolares abordarão esses componentes.

O Inglês passou a ser disciplina obrigatória desde o 6º ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, ainda que não esteja previsto para os três anos dessa etapa. Antes da reforma, a LDB, no caput do artigo 26 e §5º, previa o ensino de uma língua estrangeira na parte diversificada do currículo. A aprovação da Lei 13.415/2017 revogou a Lei 11.161/2005, que havia tornado a Língua Espanhola de oferta obrigatória. Pensando que o Brasil, de dimensões continentais, é um dos poucos países da América Latina que não tem o espanhol como língua oficial e faz fronteira com sete países que o têm, colocar o inglês como obrigatório demonstra a preferência por se alinhar com a língua que o mercado fala, o inglês, ao invés de pensar em conexões com nossos países vizinhos.

A composição da Formação Geral Básica é dada por critérios definidos pela BNCC, ratificando a centralidade desse documento no processo da reforma. Os sistemas de ensino devem organizar seus currículos conforme orientação da BNCC, que se diz não ser currículo, mas apenas uma orientação. Porém,

[...] vamos fazer de conta que a atual “base não é currículo”. Poderia um currículo de uma rede não contemplar a base? Se a resposta for sim, estamos perdendo o tempo e ela não teria a característica de ser “obrigatória” para o território nacional. Então, mesmo admitindo-se que a escola criasse o seu próprio “percurso formativo” os elementos de padronização já estariam presentes – ou não faz sentido considerá-la obrigatória. Ou seja, os currículos “próprios” das redes serão na verdade “variações sobre o mesmo tema”. (FREITAS, 2016, [s.p])

A normatização dada pela BNCC foi prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/14 (BRASIL, 2014), como estratégia para atingir a meta 3⁸:

3.3) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio; (BRASIL, 2014, p. 06).

Ainda, no PNE, a previsão de uma base comum curricular é anunciada como primeira estratégia para melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica⁹ (IDEB), o que induz à composição de currículos voltados para a avaliação padronizada. Para Silva (2018), essa é uma das justificativas para a BNCC: “garantir maior fidedignidade às avaliações”, o que também elucida a grande importância dada ao Português e à Matemática. Como a autora explicou, a BNCC, com seu conteúdo composto por uma listagem de objetivos, expressa “uma dimensão regulatória e restritiva e reforça a ideia de que se trata de algo que conduz a uma formação sob controle” (SILVA, 2018, p.45 *apud* SILVA, 2018, p. 06).

O que vemos nessa reforma é um emaranhado de normas que denotam um caráter pragmático da educação, em que o aprender se atrela à empregabilidade e aos currículos voltados para melhorar índices educacionais, ou seja, para resultados. Conforme Caetano (2018),

[...] a gestão para resultados não é um mecanismo da gestão democrática, tendo em vista as ferramentas que são utilizadas baseadas nas práticas mercantis voltadas para a avaliação, indicadores, resultados e lucro, que desconsideram o processo educacional democrático e as práticas escolares voltadas para a formação do sujeito histórico e social. (CAETANO, 2018, p. 214).

De onde pode vir a autonomia se qualquer possibilidade criativa é cercada por regras, orientações e lógicas mercantis e gerencialistas que passam a regular o currículo escolar? Antes mesmo da homologação da BNCC, o MEC atualizou as DCNEM, contemplando diversos elementos que a Lei 13.415 previu e trazendo temas transversais que já tinham sido criticados quando ocorreu a publicação do PL de 2013.

⁸ Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

⁹ O Ideb é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação). No Ensino Médio, esse índice, no ano de 2019 era de 4.2, abaixo da meta esperada, que seria 5.

Como é possível haver garantias de “liberdade, autonomia e responsabilidade às unidades escolares, *fortalecendo sua capacidade de concepção, formulação e execução de suas propostas pedagógicas*” (BRASIL, 2018e, p. 11), se existem diversas normas e regulamentos que atuam restringindo cada vez mais as possibilidades de autonomia da escola?

Não é o caso de pensar na escola como uma ilha isolada. É evidente que, quando se trata de sistemas de ensino, existem normas de organização, e isso pode ser benéfico. Porém, os ditames e os desdobramentos que essa Reforma orienta leva a um conjunto cada vez mais fechado de opções, as quais os sistemas de ensino pouco podem modificar. Quanto mais normas ditando o que e como fazer, determinando e reduzindo as finalidades da formação humana, menos possibilidades de autonomia. Afinal, a Lei 13.415/2017 altera todo o formato do Ensino Médio e estipula como obrigatório que os conhecimentos e as habilidades estejam alinhados à Base Nacional Comum Curricular. É evidente que as escolas, em seu cotidiano, adequam e ajustam as normas conforme suas vontades e/ou possibilidades. Porém, as alternativas do que as escolas podem e devem ensinar vão se tornando cada vez mais limitadas e padronizadas, fazendo com que seja mais fácil monitorá-las e controlá-las. Essa vigilância não é feita somente por instâncias superiores, mas também por uma cultura de monitoramento e controle da subjetividade das pessoas, no viés de uma cultura gerencialista.

A alteração curricular trazida pela Reforma, a exemplo da alteração da carga horária e dos componentes de estudo, tem impacto sobre o tipo de escola queremos oferecer para os nossos estudantes. Conforme Gonçalves e Carvalho (2021, p. 194), “tais mudanças curriculares não expressam uma simples escolha por determinada disciplina, apresentam uma escolha de projeto de sociedade”.

3.2 A implementação da Reforma do Ensino Médio no Rio Grande do Sul: as escolas-piloto e suas matrizes curriculares

Para que a nova estrutura do Ensino Médio fosse colocada em prática, o artigo 12 da Lei 13.415/2017 já estipulava o prazo para iniciar a implantação da reforma: os sistemas de ensino teriam o prazo de 1 ano para estabelecer o cronograma e 2 anos para iniciar o processo de implementação. Esses prazos seriam contados a partir da homologação da BNCC, que aconteceria em 14 de dezembro de 2018, mais de um

ano após a publicação da lei da reforma (fevereiro de 2017). Sendo assim, no ano de 2019, seria iniciado o processo de implantação do Novo Ensino Médio, organizado pelo Ministério da Educação com adesão das secretarias estaduais de educação.

Para o início do processo, o MEC publicou a Portaria n.º 649, de 10 de julho de 2018 (BRASIL, 2018c), na qual ficou instituído o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProNEM), que tinha a finalidade de ofertar apoio técnico “na elaboração e na execução do Plano de Implementação do novo currículo que contemple a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, os diferentes Itinerários Formativos e a ampliação de carga horária para mil horas anuais” (BRASIL, 2018c). A elaboração do Plano de Implementação e a escolha das escolas que atendessem aos critérios para serem escolas-piloto ficariam a cargo das secretarias de educação, cabendo ao MEC somente realizar o apoio técnico, organizacional e financeiro.

Nessa mesma Portaria, está previsto, além do apoio técnico via Documento Orientador para o Programa, o apoio financeiro via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), disposto na Portaria 1.024 de 2018. A implantação teria início com as escolas-piloto do Novo Ensino Médio. Denominam-se escolas-piloto aquelas que iniciariam a experiência de implementar o Novo Ensino Médio, permitindo “a partir de um planejamento pré-definido, acompanhar, refletir e ajustar as ações nas diversas dimensões que compõem o processo de implantação do novo currículo, conhecendo as fragilidades e realizando as adaptações necessárias nas escolas” (BRASIL, 2018d, p. 16).

Os critérios para ser uma escola-piloto foram definidos pela mesma Portaria:

I - implantação, em 2019, em:

- a) no mínimo, trinta por cento das unidades escolares participantes do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, instituído pela Portaria MEC nº 727, de 2017; e
- b) unidades escolares que se enquadrem em uma ou mais das categorias a seguir:
 1. participantes do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, instituído pela Portaria MEC nº 971, de 9 de outubro de 2009;
 2. unidades escolares de ensino médio em tempo integral, de iniciativa estadual ou distrital, não participantes do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; e
 3. unidades escolares que já possuam jornada diária de cinco horas.

II - oferta de currículos contemplando, no mínimo, dois itinerários formativos, descritos no art. 36 da Lei nº 9.394, de 1996. (BRASIL, 2018d, p. 15–16)

Assim, em 2018, o Rio Grande do Sul e outros estados que aderiram ao Programa passaram a implantar as escolas-piloto, iniciando pela seleção das escolas

e pela preparação dos Itinerários Formativos¹⁰. No Rio Grande do Sul, coube à SEDUC-RS fazer o indicativo das escolas que participariam do projeto. De acordo com Chagas (2019), a Secretaria lhe encaminhou, em razão de sua pesquisa, uma lista com 301 escolas selecionadas (CHAGAS, 2019, p. 245–248) para fazerem parte do projeto, sendo apresentadas as seguintes informações:

[...] o nome das escolas selecionadas, os municípios onde estão localizadas, o número de matrículas no Ensino Médio, a carga horária anual, se foram incluídas no PDDE e a modalidade de ensino ofertado. Nessa última classificação, foram incluídas 14 escolas do campo, 11 que já contam com EMTI seguindo as regras da Portaria de 2017 do programa, seis com Centro de Mídias, seis sorteadas para receber a nova etapa do EMTI e outras seis sorteadas para não receber o EMTI (avaliação de impacto). O restante da lista foi incluído como escolas de Ensino Médio regular que receberão recursos do PDDE para implementar os itinerários formativos. (CHAGAS, 2019, p. 98)

Do explicado acima, já se observa que os critérios para a indicação das escolas a participarem do projeto foram estabelecidos pelo MEC, tendo cabido à SEDUC-RS realizar o levantamento das escolas que se enquadravam e indicá-las. Nesse ponto, é possível afirmar que houve um alinhamento da SEDUC-RS com o MEC, já que, em 2018, os estados tinham a opção de aderir ou não ao Programa de Implementação das escolas-piloto. Uma vez que optou por participar, a SEDUC-RS não poderia declinar de sua obrigação. A dúvida que fica é: entre as centenas de escolas que atenderiam os critérios de seleção, foi feito algum levantamento prévio das escolas que teriam interesse? Até o momento, não encontramos qualquer documento ou resposta que indique isso. Sendo assim, podemos inferir que a SEDUC-RS, dentre as opções que tinha, agiu de forma autoritária ao definir as escolas participantes do projeto, não respeitando a autonomia das escolas.

Existem inconsistências quanto ao número de escolas que participaram do projeto. No site da SEDUC-RS¹¹ sobre o NEM, consta que existem 264 escolas-piloto; conforme informações da CRE passadas a Silveira (2022), o número final foram 241. Houve redução ao longo do processo em virtude de particularidades próprias das instituições e de dificuldades impostas pela pandemia.

¹⁰ No Brasil, de acordo com o site do MEC, em 2021 existiam 4.117 escolas-piloto, envolvendo 1,9 milhões de jovens matriculados. (<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/programa-de-apoio-ao-novo-ensino-medio>)

¹¹ <https://portal.educacao.rs.gov.br/novo-ensino-medio>, 2021

Quanto às escolas investigadas, o processo de seleção para participar do projeto foi narrado com alguma divergência. Conforme a Escola B, ela foi escolhida com base na “visão da secretaria [SEDUC-RS], por ser uma escola de periferia e ter Ensino Médio” (Gest04, 2021). Segundo o Documento Orientador, a vulnerabilidade social seria um dos critérios para a seleção das escolas. Por esse quesito, tanto a Escola A quanto a Escola B estariam apropriadas para desenvolver o projeto.

De acordo com uma das professoras da Escola A, a participação das escolas no Programa não foi imposta pela SEDUC-RS, tendo sido feito um convite. Ela afirma que, em sua escola, a equipe diretiva deliberou junto com os professores e chegou-se ao acordo de implantar o Novo Ensino Médio, pois “mudanças eram necessárias e a escola buscava alguma mudança” (Profa01, 2021). De acordo com a diretora dessa mesma escola — ao contrário do que diz a professora —, a inserção da escola no projeto-piloto resultou de uma escolha da Coordenadoria, sendo que a escola não foi questionada se queria ou não participar do projeto; apenas foi comunicada.

O mesmo acontecimento foi relatado pela direção da Escola B: "Na verdade, não foi nenhum convite, foi uma designação e a gente se tornou escola-piloto" (Gest03, 2021). Segundo a diretora, as escolas foram selecionadas em razão de índices que apontam baixo rendimento, evasão e reprovação. Foi papel da Coordenadoria de Educação (CRE) escolher “escolas de bairro”, olhando para os resultados externos. Por essa razão, faria sentido realizar o projeto nessas instituições. A princípio, ambas as escolas receberam bem a proposta de serem escolas-piloto.

As divergências apontadas nas narrativas sobre como as escolas se inseriram no processo pode estar relacionada ao grau de envolvimento dos sujeitos na implementação, pois nem todos acompanharam diretamente o processo — ou por não estarem na escola no período inicial ou por não ocuparem o mesmo cargo no momento das entrevistas. Ainda assim, somente uma entrevistada relatou que participar do projeto foi uma escolha da escola. As demais disseram não ter havido escolha, afinal, como houve uma designação, a escola não teria liberdade de escolha.

Uma vez definidas as escolas para participarem dos projetos-pilotos, veio a etapa de preparação, que deveria oportunizar meios para que os estudantes participassem da construção de atividades interdisciplinares na escola, o que o estado

chamou de *hackathon*¹². Essa etapa, ocorrida em 2019, serviria para elaborar os primeiros esboços do que viriam a ser os itinerários. Novamente, houve uma ideia de autonomia, partindo da pressuposição de que as escolas criariam as propostas curriculares adequadas à sua realidade e ao seu interesse. Mas devemos lembrar que o MEC já havia definido padrões e orientações sobre como as propostas deveriam ser criadas, o que foi expresso em documentos como a Portaria 649/2018, que instituiu o Programa de Apoio e estabeleceu diretrizes e parâmetros para a participação.

O MEC também publicou o Documento Orientador da Portaria 649, a fim de auxiliar nos Planos de Implementação, e a Portaria 1.432/2018, estabelecendo “os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio”. Nesta, o item 5 determina as habilidades associadas a cada itinerário, as quais devem estar alinhadas à BNCC (BRASIL, 2018b).

De acordo com o Documento Orientador,

[...] a SEE, em conjunto com as escolas, deverá elaborar estratégias para a mobilização da comunidade escolar fortalecendo o engajamento de todos na implementação do Novo Ensino Médio. A partir de metodologias que possibilitem a escuta ativa dos interesses dos estudantes, deverão definir a oferta dos itinerários formativos, de acordo com as possibilidades do sistema de ensino e, envolver a comunidade escolar na revisão do Projeto Político Pedagógico – PPP. (BRASIL, 2018d, p. 12)

A partir dessa orientação, a metodologia de trabalho envolveria atividades que promovessem a discussão na escola a partir da sua organização. Nessa etapa, estudantes e docentes das escolas participantes do projeto deveriam escolher os temas de interesse, fazer pesquisas e travar discussões. Os professores e gestores entrevistados fizeram uma avaliação positiva dessa etapa:

A gente primeiro entendia o que que era o *hackathon* que a gente fez no começo, o que que é isso, o que vai? Aí a gente foi, depois foram feitos itinerários, os projetos que foram divididos. Fizeram projetos, apresentaram para toda escola aqui no saguão e aí depois a gente fez uma votação em qual dos itinerários e aí foram escolhidos esses. (Gest03, 2021).

Eles [os estudantes da escola] foram divididos [em grupos] e daí cada um tinha que apresentar dentro da proposta. Aí tiveram várias questões, principalmente da área de sustentabilidade, mas teve outras que envolviam a questão do socioemocional também. Teve uma bem interessante que era

¹² Originalmente, esse termo se refere aos encontros de desenvolvedores de software, sendo a combinação entre os termos *hack* (programar) e *marathon* (maratona). (<https://hackathon.icict.fiocruz.br/o-que-%C3%A9-um-hackathon>).

sobre a questão do abraço e tal, anterior à pandemia. Mas foi bem interessante porque os alunos, eles mesmos, porque a intenção era essa, de eles mesmo montarem. (Gest02, 2021).

A maratona na escola aconteceu para que os alunos pudessem escolher qual área eles queriam. Professores e estudantes foram divididos em grupos e fizeram diferentes trabalhos. Uns preferiram fazer obras artísticas, outros, discussões voltadas para questões de gênero — questões mais polêmicas — e outros, profissões. Fizeram 3 grupos, destes, as propostas foram levadas a Porto Alegre. Depois, desses três grupos a escola escolheu dois, os itinerários Profissões e Culturas. (Prof04, 2021).

A partir das orientações que a Mantenedora passava, a formação para o Novo Ensino Médio na escola foi sendo discutida ao longo de 2019. Mas essa liberdade de discussão já tinha um direcionamento da SEDUC-RS, uma vez que ela havia ofertado 10 temáticas a serem trabalhadas: sustentabilidade, tecnologias, relações interpessoais, expressão cultural, cidadania, gênero, empreendedorismo, saúde, esporte e profissões. Dessas atividades desenvolvidas no *hackathon*, os estudantes do Ensino Fundamental (anos finais) e do Ensino Médio, junto com as professoras, participaram das oficinas e puderam escolher a temática que gostavam mais; depois, apresentaram os trabalhos para a escola. As oficinas que tiveram mais adesão ou que foram mais votadas ficaram como sugestão para os itinerários.

A etapa seguinte foi levar essas discussões para um encontro em Porto Alegre, promovido pela SEDUC-RS. Apenas dois docentes entrevistados estiveram no encontro em Porto Alegre, a Profa01 e o Prof04. Ambos se sentiram satisfeitos com a ideia de participar dos encontros e das formações. Nesse encontro, que reuniu educadores de todo o estado, os professores tiveram momentos de escuta e de construção de ideias. De imediato, houve uma palestra com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), ratificando o interesse de mercado na Reforma do Ensino Médio. Um grupo de professores vaiaram a palestra e se manifestaram criticando a participação do Sebrae. Na opinião do Professor 04, esse projeto, que vem de outros governos, visa "terceirizar a educação. Por isso o Sebrae tomou conta, foram os primeiros palestrantes" (Prof04).

Na formação, o tempo se dividia entre jornadas de palestras e um tempo para discussão com colegas. Houve alguma pressão no tempo de preparação, pois "tudo ocorreu muito rápido" (Profa01). Os professores eram orientados a preparar as novas disciplinas, mas **já recebiam o título e o tema, e dentro da proposta da BNCC, eles tinham que desenvolver as habilidades e competências** para elaborar uma nova disciplina que faria parte do Ensino Médio. A partir do que os professores levaram a

Porto Alegre, do que saiu de suas escolas e das discussões nesse encontro, a SEDUC-RS reuniu materiais e construiu os itinerários. Então, de certa maneira, houve a participação das professoras e professores na elaboração de alguns aspectos da proposta curricular das novas disciplinas. Porém, a elaboração inicial (títulos e temas) e final das disciplinas ficou a cargo do estado e da SEDUC-RS. Também coube à SEDUC-RS informar quais itinerários as escolas deveriam seguir, tendo como uma ideia do perfil da escola. Enquanto processo de autonomia, tanto as oficinas quanto a elaboração das matrizes curriculares se encaixam mais como uma autonomia imaginada do que uma autonomia realmente construída pela escola.

Conforme a fala da secretária de educação no Seminário Estadual sobre o Ensino Médio (2021), em 2019, um formulário virtual foi disponibilizado para a comunidade gaúcha, tendo recebido cerca de 62.000 respostas. Entretanto, Carvalho e Gonçalves (2021, p. 199) nos relatam que, “inicialmente, foi informado que as escolas teriam liberdade de escolher a forma como fariam este levantamento. Porém, os diretores receberam os questionários de escuta com a comunidade prontos pela SEDUC-RS”. Ora, se a escuta à comunidade deveria ter sido feita pela escola e a Secretaria intervém no processo, já temos a autonomia sendo cerceada. Ademais, a análise dos questionários também não ficou a cargo da escola e sim da SEDUC-RS. Nas escolas entrevistadas, nada foi citado sobre tais questionários.

Desse conjunto de ações, as escolas iniciaram, em 2020, a experiência de implementar o Novo Ensino Médio. O início do ano letivo foi em 18 de fevereiro de 2020. No entanto, no dia 16 de março, em razão do risco de contaminação ocasionado pela pandemia de covid-19, Eduardo Leite, então governador do Rio Grande do Sul, anunciou que as aulas ficariam suspensas a partir de 19 de março de 2020, pelo período de duas semanas, prorrogáveis em caso de necessidade¹³. Na prática, no entanto, não foram duas semanas. Com menos de um mês de aula, passou a reinar o caos na vida da população em função da pandemia. Na educação do estado, as aulas foram suspensas até junho, quando retornaram de maneira remota. Foi lançada uma nova Matriz de Referência para o “modelo híbrido”.

Logo, o novo currículo previsto para as escolas-piloto do Ensino Médio nem havia sido de fato implementado e novas orientações curriculares foram editadas. O tempo regulamentar de aula não foi alterado, mantidos os 200 dias letivos e as 1.000

¹³ Disponível em <https://estado.rs.gov.br/governo-anuncia-suspensao-das-aulas-da-rede-estadual-a-partir-da-quinta-feira-19-3>

horas para o Ensino Médio. O resultado disso é que, legalmente, as escolas cumpriram as orientações de registros de atividade; no entanto, a qualidade e o real aproveitamento da aprendizagem dos estudantes ficaram comprometidos, em virtude da pandemia.

Nas escolas entrevistadas, foi narrado como a pandemia impactou o andamento do processo de implementação do NEM, pois acabou com o que era previsto para o ensino do NEM: "ano passado [2020] era para gente ter tido o primeiro ano desse projeto e a gente não conseguiu", afirmou a professora Profa04 (2021). Ademais, a pandemia interrompeu as aulas e prejudicou o contato entre estudantes e professores, como destacou outra entrevistada:

A gente foi se ajeitando da maneira que dava: através do *Meet* para conversar, fazer *lives*, [...] mais para a gente não perder totalmente o contato. [...] Essas formas remotas, tá, é bom, claro que a tendência é essa, mas eles [estudantes] sentiram bastante essa falta do professor para orientar eles. (Profa01, 2021).

É preciso ressaltar que, em ambas as escolas, muitos estudantes não participavam desses momentos porque não tinham acesso à internet em suas casas. A pandemia também foi um complicador no sentido de que o NEM prevê a aplicação de projetos, mas a realização de projetos a distância não aconteceu. Além disso, houve pouco retorno das atividades, mesmo com o laboratório de informática disponível para os estudantes fazerem seus trabalhos. A abertura das escolas para apoio pedagógico dos alunos aconteceu somente em setembro de 2020. Em março de 2021, iniciou-se o ano letivo, ainda em modelo híbrido. A obrigatoriedade das aulas presenciais ocorreria somente no final do ano, quando publicado o Decreto 56.171/21 (RIO GRANDE DO SUL, 2021a), que entrou em vigência em 08 de novembro de 2021.

Nesses anos de projeto-piloto e pandemia, a parte prática do currículo, ligada ao desenvolvimento dos itinerários na forma de projetos, não foi realizada. Somente no retorno das aulas presenciais é que foi possível realizar os projetos voltados à parte diversificada. Porém, até o momento das entrevistas, os projetos que envolvem os itinerários não estavam em pleno andamento por causa das limitações sanitárias ainda vigentes, especialmente o distanciamento social e o não compartilhamento de materiais.

Referindo-se às formações das professoras para atuarem no NEM, Gest03 (2021) falou que esse ponto também foi prejudicado, pois "parou tudo. As coisas não

andaram mais”. As professoras tiveram que dar conta de atender os estudantes e recuperar o que podiam. Desse modo, “a preparação e a formação para o Novo Ensino Médio ficaram de lado”, complementou o Coordenador Pedagógico. Para os gestores da Escola A, o Estado ficou devendo muito em relação a auxílio para escolas e professoras. Muito se jogou nas costas do professor, que “fazia milagres”. O site da SEDUC-RS informa que, no período sem aulas presenciais, professores e gestores receberam capacitação virtual. No entanto, essa capacitação era voltada para as docentes aprenderem a lidar com os recursos tecnológicos — em virtude do contexto de ensino remoto —, e não para as especificidades do NEM.

Podemos perceber que, até que a implementação das escolas-piloto fosse possível, diversos parâmetros normativos foram estabelecidos para orientar o processo. Eles foram construídos principalmente pelo Ministério da Educação, em um tempo relativamente curto: no período de dois anos, estabeleceram-se a Reforma e diversos documentos norteadores, tanto para a elaboração curricular quanto para o estabelecimento e a execução dos projetos-piloto do NEM. As escolas entrevistadas entraram no projeto de bom grado e, na elaboração dos itinerários, houve espaço para a autonomia construída nessas escola. Porém, a implementação da nova arquitetura curricular foi abruptamente interrompida pela pandemia, que acabou sendo o principal foco de atenção das escolas, prejudicando o desenvolvimento dos projetos-piloto. Apesar da pandemia, as escolas-piloto iniciaram a aplicação da nova matriz curricular no ano de 2020. Para essas escolas, uma nova matriz curricular foi elaborada pela SEDUC-RS, contemplando os novos componentes curriculares.

Conforme a LDB, os itinerários devem “ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares contemplando as Áreas de conhecimento [...] I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas” ou, ainda, uma quinta opção, da “formação técnica e profissional”. Cada uma dessas áreas pode servir de base para a criação dos itinerários — o que ficou a cargo dos sistemas de ensino.

Ainda, conforme o art. 12 da resolução 3/2018, § 3º, é possível a criação dos Itinerários Formativos integrados, que “podem ser ofertados por meio de arranjos curriculares que combinem mais de uma área de conhecimento e da formação técnica e profissional”. De acordo com a Portaria 1.024/2018 (BRASIL, 2018b), as escolas deveriam ofertar, a partir de 2020, pelo menos 2 Itinerários Formativos, os quais,

conforme a Portaria, podem ser formados por uma ou mais áreas do conhecimento. A SEDUC-RS optou por formar cada itinerário com duas áreas de conhecimento (exceto o itinerário Profissões, que articula três áreas). Partindo dessas orientações, a SEDUC-RS instituiu 10 ITINERÁRIOS Formativos, com as seguintes temáticas:

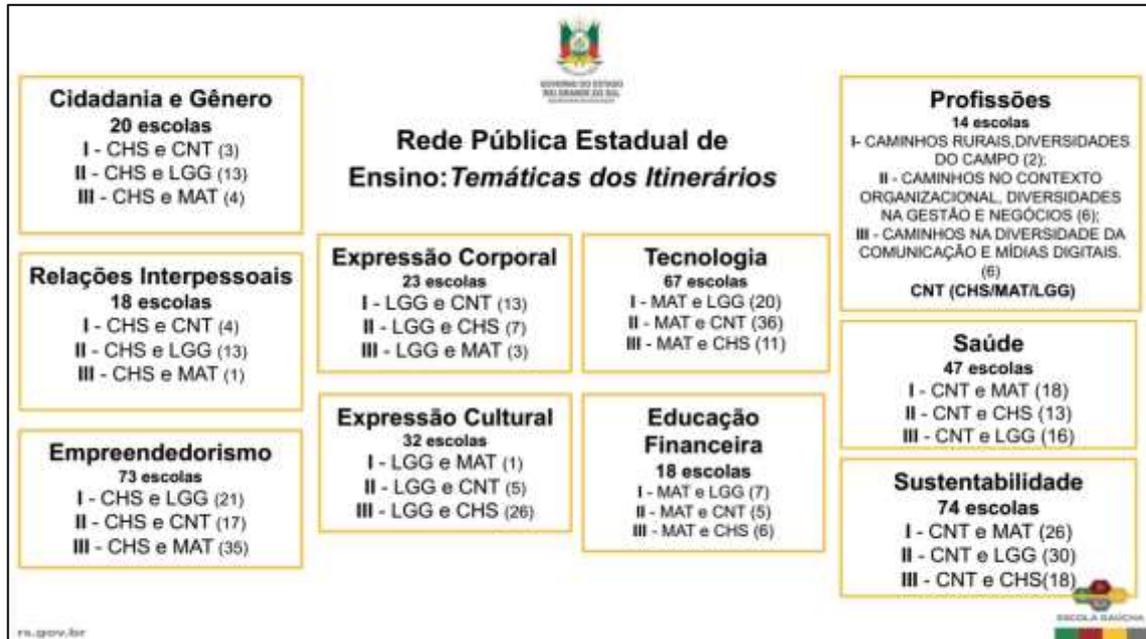
1. Cidadania e Gênero;
2. Educação Financeira;
3. Empreendedorismo;
4. Expressão Corporal;
5. Expressão Cultural;
6. Profissões;
7. Relações Interpessoais;
8. Saúde;
9. Sustentabilidade;
10. Tecnologia.

Cada uma dessas temáticas — que serviram de título para as matrizes — foi dividida em três opções de trilhas, numeradas como I, II e III, diferenciando-se pela forma como as áreas de conhecimento estão articuladas. As áreas foram chamadas de Área Focal (a principal) ou Área Complementar. Cada matriz agrega duas áreas de conhecimento, identificadas pelos seguintes códigos:

- LGG — Linguagem e suas Tecnologias;
- MAT — Matemática e suas Tecnologias;
- CNT — Ciências da Natureza e suas Tecnologias;
- CHS — Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Para exemplificar, a Figura 8 mostra a apresentação da própria SEDUC-RS.

Figura 8 – Temáticas dos itinerários das escolas-piloto – RS.



Fonte: RIO GRANDE DO SUL, 2020, p. 07.

Ou seja, as escolas que possuem como itinerário formativo a Sustentabilidade, terão a matriz curricular formada pela área focal das Ciências da Natureza. Se for Sustentabilidade I, a área complementar será Matemática; se for Sustentabilidade II, a área complementar será Linguagens, e assim por diante. Dessa maneira, o estado do Rio Grande do Sul pôde ofertar um total de 30 matrizes curriculares na rede de ensino, sendo três opções para cada itinerário, conforme composição e integração das áreas nas escolas-piloto. Conforme a SEDUC-RS (LIVE..., 2020), das 263¹⁴ escolas-piloto com matriz curricular do Novo Ensino Médio, 119 possuem 2 itinerários formativos; as demais, possuem somente 1 itinerário. Isso significa que 45% das escolas têm 2 itinerários.

Em um documento da SEDUC-RS, em que constam os “Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio ofertados em 2021” (RIO GRANDE DO SUL, 2021), está listada a relação das escolas, juntamente com os itinerários, a área focal e a área complementar de cada itinerário. Nesses dados, com as 264 escolas-piloto, o número diverge dos dados apresentados pela SEDUC-RS em 2020, conforme apontado no Quadro 7.

¹⁴ São 299 escolas-piloto, das quais 263 assumiram as matrizes curriculares do Novo Ensino Médio e 36 as matrizes referentes ao Ensino Médio de Tempo Integral (RIO GRANDE DO SUL, 2020).

Quadro 7 – Número de escolas-piloto por distribuição de itinerário (2021)

Itinerário	Nº de escolas	Itinerário	Nº de escolas
Cidadania e Gênero (I, II e III)	33	Profissões (I, II e III)	17
Educação Financeira (I, II e III)	28	Relações Interpessoais (I, II e III)	25
Empreendedorismo (I, II e III)	89	Saúde (I, II e III)	63
Expressão Corporal (I, II e III)	37	Sustentabilidade (I, II e III)	96
Expressão Cultural (I, II e III)	53	Tecnologia (I, II e III)	88

Fonte: Elaborado pela autora com base em SEDUC-RS (2021).

Além da divergência nos dados oficiais sobre o número de escolas e itinerários, ressalto que, na realização das entrevistas, numa das escolas foi narrado que a instituição ofertava somente 1 dos itinerários, pois não havia o número mínimo de estudantes para haver mais de uma opção — ainda que, nos dados, da SEDUC-RS conste a oferta de 2 itinerários. De acordo com a Profa01,

[...] pelo que é colocado pela SEDUC-RS, as escolas de Ensino Médio podem ter 2 itinerários, mas desde que ela consiga contemplar com o número de alunos [...] o que foi passado a nós é que tem que **ter no mínimo 40 alunos para cada itinerário** e daí não contemplou isso. (Profa01, 2021, grifos nosso).

Para as escolas-piloto, a SEDUC-RS publicou a organização das matrizes, havendo diferenças em relação ao Ensino Médio regular das escolas que não implementaram o NEM no mesmo período para que a carga horária de 1.000 horas contemplasse a Formação Geral Básica e os itinerários. Nessa publicação, nota-se a redução de períodos em praticamente todas as disciplinas dos projetos-piloto — exceto em Matemática, Na Figura 9, buscamos apresentar esses aspectos, cotejando com os documentos analisados.

Figura 9 – Matriz Curricular do Ensino Médio no Rio Grande do Sul (2020).

Área do Conhecimento	Componente Curricular	Novo Ensino Médio			Ensino Médio Regular Diurno		
		Períodos Semanais			Períodos Semanais		
		1º ano	2º ano	3º ano	1º ano	2º ano	3º ano
Linguagens	Arte	1	-	-	1	1	1
	Educação Física	1	1	-	2	2	1
	Língua Estrangeira - Língua Inglesa	-	1	1	1	1	2
	Língua Estrangeira*	1	1	-	1	1	1
	Literatura	1	-	-	1	1	1
	Língua Portuguesa	3	2	3	3	3	3
Matemática	Matemática	4	3	3	3	3	3
Ciências Humanas	Geografia	1	1	1	2	2	2
	História	2	1	1	2	2	2
	Filosofia	1	1	-	1	1	1
	Sociologia	1	1	-	1	1	1
	Ensino Religioso	1	-	-	1	1	1
Ciências da Natureza	Biologia	1	1	-	2	2	2
	Física	1	1	-	2	2	2
	Química	1	1	1	2	2	2
Parte Diversificada	Projeto de Vida	1	1	1			
	(Percurso Formativo)**	4	9	14			
Totais de Carga Horária	Semanal	25	25	25	25	25	25
	Anual	1000	1000	1000	1000	1000	1000

Legenda: igual reduz amplia cria

Fonte: Elaborada pela autora com base na Portaria nº 289/2019¹⁵ (RIO GRANDE DO SUL, 2019).

O que se percebe é a redução de períodos de disciplinas tradicionais no ensino. A organização curricular anterior à reforma possibilitava que o estudante entrasse em contato com formas de pensar e com o conhecimento de diversas áreas. Isso ficou drasticamente reduzido, o que reduz o direito a uma educação básica de qualidade.

¹⁵ Esta portaria já foi revogada, mas as escolas-piloto receberam essa mesma distribuição de períodos.

As professoras entrevistadas narraram preocupação com essa redução, como podemos perceber nas narrativas abaixo:

Eu só dou uma aula de história por semana 2 aulas de história primeiro ano uma de história no segundo e uma no terceiro esse aluno. Esse aluno consegue passar no Enem saindo daqui? claro que não! no terceiro eles não terão nem química nem biologia. O ensino médio seria bom se tivesse mantido nos 3 anos as disciplinas base, tanto das humanísticas quanto das ciências da natureza enfim, com uma temática bem focada. (Prof04, 2021).

Mas me preocupa, me preocupa o fato da diminuição de algumas disciplinas. De como esses itinerários vão ser, sabe? eu tenho uma preocupação que se isso vai dar certo depois, se o meu aluno quiser fazer o Enem né. Se ele vai conseguir também ter o mesmo desempenho que outros alunos que não têm esse processo. então essas são preocupações minhas e de nós como escola, o quanto isso vai ser um benefício, quanto isso não vai ser (Gest02, 2021).

Ao olhar a matriz curricular, verifica-se que é, no mínimo, contraditória a crítica que se fez ao currículo do Ensino Médio anterior à reforma: marcado pelo excesso de disciplinais. No quadro anterior, o componente denominado Percurso Formativo mostra que, para cada possibilidade de itinerários, há o desdobramento em **11 novos componentes** ofertados de maneira escalonada, além do Projeto de Vida, ofertado a partir do 6º ano do Ensino Fundamental e com 1 período por semana em todos os anos do Ensino Médio.

O Projeto de Vida, segundo a Lei 13.415/2017, não consta como um componente curricular, mas orienta que os currículos devem “adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida”. Foi uma opção da SEDUC-RS transformar isso em componente curricular, seguindo algumas tendências percebidas em outros estados e no mercado editorial de livros didáticos. A rigor, foi mais um componente curricular que, contrariando o discurso de justificativa da reforma, acabou por “inchar” ainda mais a matriz curricular das escolas. Para exemplificar os novos componentes dos itinerários, a Figura 10 apresenta um recorte de matrizes referentes à parte diversificada de dois itinerários das escolas-piloto, com seus 12 novos componentes.

Figura 10 – Exemplo dos novos componentes curriculares do Ensino Médio das escolas-piloto no Rio Grande do Sul.

	Projeto de Vida	1	1	1
Cidadania e Gênero I	Multiculturalismo	2	-	-
	Políticas Públicas para Qualidade de Vida	2	-	-
Parte diversificada	Movimentos Sociais	-	3	-
	Genética e Diversidade	-	3	-
	Princípios Democráticos	-	3	-
	Intervenção Social	-	-	3
	Biotecnologia	-	-	3
	Direitos Humanos	-	-	2
	Evolução Biológica	-	-	2
	Gênero	-	-	2
	Responsabilidade Socioambiental	-	-	2
		Projeto de Vida	1	1
Relações interpessoais II	Desenvolvimento Pessoal	2	-	-
	Autoconhecimento e Expressividade	2	-	-
Parte diversificada	Vivências Juvenis	-	3	-
	Conexão com o Mundo	-	3	-
	Direitos Humanos	-	3	-
	Relações em Sociedade	-	-	3
	Comunicação Colaborativa	-	-	3
	Juventude e Trabalho	-	-	2
	Relações no Mundo do Trabalho	-	-	2
	Impactos da Internet	-	-	2
	Ética e Relações Interpessoais	-	-	2

Fonte: Organizado pela autora com base em Silveira (2022).

O que se tem, na prática, são novas disciplinas criadas pela SEDUC-RS e incorporadas à matriz curricular. O impacto dessa nova matriz nas escolas é imenso e traz diversas dúvidas: de que maneira serão distribuídas as matérias para as professoras? A carga horária é compatível? De que maneira professoras vão conseguir se organizar para dar unidade a esse monte de disciplinas que devem formar um todo? Como as escolas, que não fazem a gestão do seu RH, vão organizar suas professoras nesse processo? A reforma, com sua nova estrutura, altera profundamente o trabalho docente e a organização das escolas. Em algumas entrevistas, foi expressa uma preocupação com o caráter dessa reforma:

O que está acontecendo, de forma prática: o que era para ser uma coisa única, vai ficar uma coisa única pra pobre e única para rico. Tá? É isso que é o objetivo dessas mudanças todas. No fundo, vai ser isso aí. Vai ser uma educação para dominados e dominadores. (Gest02, 2021)

O novo ensino médio na verdade é o que já vem há muito tempo. Serão duas categorias de formandos: aqueles mão de obra barata, atendendo interesse das multinacionais e tal; e os outros, da escola privada terão todo currículo

normal do ensino médio e esses perfis, eles terão como oficinas, como extra. Eles não vão perder carga horária, não é o caso aqui. Aqui eles terão ensino médio capenga. Isso é grave. (Prof04, 2021).

O ensino médio dá impressão de que é um divisor que põe os alunos num brete, o brete A e B. Os do A serão os tops, serão a categoria que vai mandar e a categoria B é aquela para procurar emprego, enviar currículo e obedecer aos da categoria A. É isso que eu penso. É posto em segundo plano o aperfeiçoamento cultural, tanto dos professores quanto dos alunos. É preciso fazer muito mais. (Prof04, 2021)

As escolas, no raso limite de sua autonomia, podem desenvolver projetos de cunho educativo. A escola analisada nesta seção produziu e implementou um projeto voltado à Sustentabilidade, envolvendo ações de educação ambiental e empreendedorismo antes mesmo de se tornar escola-piloto. Agora, a partir do relato de uma situação interessante que exemplifica a (falta de) autonomia da escola na elaboração do seu currículo e a tomada de decisão de implementar um itinerário numa das escolas-piloto.

Anos atrás, o entorno da escola era usado como um depósito de lixo de maneira irregular; pessoas de diversos lugares descartavam seus lixos ali. Isso incomodava profundamente a escola, não apenas pelo mau cheiro, mas também pelo risco de doenças. Diante desse contexto, as professoras tiveram a ideia de trabalhar com a questão do lixo, abordando questões como descarte, recursos naturais e recursos financeiros. Dessa ideia, elaboraram um projeto sobre reciclagem, envolvendo também o empreendedorismo.

Esse projeto surgiu antes mesmo da proposta do Novo Ensino Médio: a escola já o executava em razão de sua autonomia. A escola, que já havia dividido espaço com um lixão, desenvolvia ações de educação ambiental, como o plantio de árvores, cultivo de hortas e cuidado com o ambiente. O projeto era realizado com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental até o 3º do Ensino Médio. De acordo com o relato da professora que elaborou o projeto, ele era bem pensado e estruturado, do qual os alunos gostavam de participar. Além de realizar atividades sobre educação ambiental, a escola também já havia convidado profissionais da área para conversar com os estudantes. Por isso, nas oficinas realizadas nesta escola para a escolha do itinerário, a questão da sustentabilidade apareceu com muita força.

Na proposta do itinerário, a escola gostaria que o tema Sustentabilidade envolvesse as Ciências da Natureza, as Ciências Humanas e as Linguagens, pois o

projeto em andamento envolvia esses aspectos. Porém, o projeto da escola não pôde ser incorporado no itinerário Sustentabilidade, pois não atendia a um requisito: os componentes de Ciências Humanas não se enquadram nesse itinerário. De acordo com as orientações da SEDUC-RS, o itinerário Sustentabilidade é formado por componentes das Ciências da Natureza e Linguagens. A Profa01 explicou que as Ciências Humanas são abarcadas em outros itinerários, como Culturas e Políticas Públicas, que contemplam mais a parte social, mas nenhum deles está na escola em questão.

No entanto, de acordo com o documento da SEDUC-RS, existe sim o componente de Ciências Humanas no itinerário Sustentabilidade III; no entanto, para a escola, foi definido o Sustentabilidade II. Ou seja, as práticas que a escola já desenvolvia não foram respeitadas, reiterando que a autonomia da escola foi seriamente reduzida. Afinal, qual critério foi utilizado para decidir que tipo de itinerário a escola deveria seguir? Se a escola já possuía interesse e “perfil” para trabalhar com as áreas de Ciências Humanas e Natureza, por que seu itinerário não pôde envolver essas áreas, sendo que existia essa opção nas matrizes da SEDUC-RS? O projeto pôde continuar sendo desenvolvido em paralelo às atividades curriculares, mas talvez teria recebido mais incentivo e recursos se tivesse sido incorporado ao itinerário formativo Sustentabilidade II, respeitando os caminhos que a escola decidiu tomar em seu processo educativo.

Ao final de 2021, a Secretaria da Educação anunciou a nova matriz curricular para o Ensino Médio do estado, que entrou em vigor no ano de 2022. Nessa matriz, já está especificado o número de períodos para cada componente:

Quadro 8 – Matriz curricular do ensino médio das escolas estaduais RS em 2022 para as novas turmas

Matriz Curricular					
Ensino Médio - Diurno e Noturno					
	Áreas	Componentes Curriculares	Períodos Semanais		
			1º ano	2º ano	3º ano
Formação Geral Básica	Linguagens e suas Tecnologias	Arte	-	-	1
		Educação Física	1	-	-
		Língua Estrangeira – Língua Espanhola*	-	1	-
		Língua Estrangeira – Língua Inglesa	2	1	1
		Língua Portuguesa	4	3	4
		Literatura	2	-	-
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	4	3	4
		Ensino Religioso**	-	1	-
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Filosofia	1	-	-
		Geografia	2	1	1
		História	2	1	1
		Sociologia	-	1	-
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia	2	2	-
		Física	2	2	-
		Química	2	2	-
	Carga Horária da Formação Geral Básica	Total de Períodos Semanais (períodos de 50min)	24	18	12
		Carga Horária Anual (horas)	800h	600h	400h
Itinerários Formativos	Componentes Obrigatórios	Projeto de Vida	2	2	2
		Mundo do Trabalho	2	-	-
		Cultura e Tecnologias Digitais	2	-	-
		Iniciação Científica	-	2	2
	Aprofundamento Curricular	Componentes Curriculares da Área de Aprofundamento	-	8	14
		Eletivas***	-	***	***
	Carga Horária dos Itinerários Formativos	Total de Períodos Semanais (períodos de 50min)	6	12	18
Carga horária Anual (horas)		200h	400h	600h	
Total de Carga Horária	Total de Períodos Semanais (períodos de 50min)	30	30	30	
	Carga Horária Anual (horas)	1000h	1000h	1000h	

Fonte: RIO GRANDE DO SUL, 2021b, p. 6

Percebe-se que o estado optou por estabelecer três novos componentes obrigatórios na carga horária flexível: Cultura e tecnologias digitais; Mundo do trabalho; e Projeto de Vida, o qual ainda ganhou mais um período semanal em relação às matrizes das escolas-piloto. Os itinerários oficiais de toda a rede pública estadual e suas matrizes para 2023 e 2024 ainda não foram estabelecidos nem anunciados, não sendo possível afirmar que serão os mesmos 10 itinerários instituídos nas escolas-piloto.

4 AUTONOMIA E REGULAÇÃO NO CONTEXTO DAS ESCOLAS-PILOTO DO NOVO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo, busco demonstrar os fundamentos teóricos que adoto para pensar e compreender os conceitos de autonomia e de regulação, as quais compõem as categorias de análise deste trabalho. Sobre a autonomia, a principal compreensão a que me atendo é que ela significa *construção coletiva*, conforme as explicações de Rios (1993), Freire (2006) e Barroso (2004, 2010). Na sequência, a regulação é compreendida como “os modos *como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a ação dos atores*; os modos como esses mesmos atores se apropriam delas e as transformam” (BARROSO, 2006, p. 12, grifos meus). Nesse processo, atuam diversos sujeitos que se relacionam a depender dos contextos sociais e políticos. O principal autor dessa abordagem é Barroso (2006). Para compreender a regulação no contexto atual, também apresento alguns aspectos da Nova Gestão Pública e como ela afeta a autonomia e regulação da escola.

Na sequência, apresento as narrativas das docentes das escolas-piloto sobre como a Reforma do Ensino Médio impactou a autonomia da escola (principalmente nos aspectos pedagógicos e curriculares), a autonomia docente e as formas de regulação que atravessam as práticas escolares.

4.1 Fundamentos teóricos sobre autonomia e regulação da escola

Ao menos desde o final da década de 1980, o tema da autonomia da escola vem aparecendo em textos e legislações ligadas à educação. O termo “autonomia” tem sido incorporado por diferentes agentes e situações, assumindo diferentes significados. Dessa polissemia, pretendo discutir a autonomia a partir de uma abordagem crítica, em contraponto à forma com que ela tem sido incorporada nos discursos e nas práticas neoliberais na educação. Além de buscar uma compreensão sobre o que é autonomia, também é importante refletir sobre o porquê essa autonomia é buscada. Queremos autonomia para quê? Isso está ligado à forma como vemos a educação ou à forma como desejamos que ela venha a ser. Em sua essência, autonomia se trata de um termo político; ao mesmo tempo, é um tema cuja abordagem se compromete com o fortalecimento e a defesa da escola pública brasileira.

De acordo com Dicionário Paulo Freire, autonomia se torna uma categoria fundamental no processo educativo e envolve o direito pessoal de construir uma sociedade democrática, que respeita e dignifica todos (MACHADO, 2010). Sendo seres em comunidade, somos seres da cultura, pois a cultura se faz em sociedade. Por isso, autonomia não é independência, mas interdependência.

Por sermos seres de cultura, nós, homens e mulheres, somos necessariamente dependentes. Assim, ser autônomo é ter a capacidade de assumir essa dependência radical derivada de nossa finitude, estando assim livres para deixar cair às barreiras que não permitem que os outros sejam outros e não um espelho de nós mesmos. (MACHADO, 2010, p. 92).

Abordar a temática da autonomia envolve falar sobre liberdade e democracia, pois são conceitos que, se o que defendemos é uma educação crítica e comprometida com uma ética que vise uma sociedade mais justa, estão em interdependência. A autonomia se constrói na experiência das decisões e na experiência da liberdade. Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2006) nos instiga a pensar uma educação mais humanizada, com uma ética que desnaturalize a desumanização. A autonomia deve, portanto, ser pensada num horizonte ético que desnaturalize o discurso neoliberal.

Filosoficamente, a abordagem de Terezinha Rios (1993) é esclarecedora: devemos compreender a autonomia como um projeto que sempre está em construção; para isso, é necessário refletir sobre o tema juntamente com a ética humana. Assim como Paulo Freire, a autora considera que a autonomia envolve o direito pessoal; todavia, mas uma vez que vivemos em sociedade, nosso ser, nossa liberdade e nossa autonomia só podem ser experimentados na coletividade, no cotidiano. Nas sábias palavras de Paulo Freire,

[...] ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. Autonomia vai se constituindo na experiência de várias inúmeras decisões que vão sendo tomadas. [...] A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 2006, p. 107).

Rios (1993) também reforça essa concepção, pois a autora considera que a autonomia deve ser construída em comunidade. Embutido no conceito de autonomia, está o tema da liberdade na prática dos sujeitos que vivem em sociedade. Viver em sociedade implica considerarmos a dimensão da cultura, pois ela se reflete a forma como a sociedade se organiza.

Autonomia também pode ser vista como a possibilidade de determinar regras que norteiem as condutas dos sujeitos que vivem em comunidade. A autonomia é um constructo social e político que não preexiste à ação dos indivíduos (BARROSO, 2004). Por isso, Rios (1993) considera que a autonomia requer participação e responsabilização. Ora, se sou obrigada a agir de determinada maneira, não posso ser responsabilizada pelos resultados; se tenho apenas o dever e a obrigação, não tenho possibilidade de falar em ética e política. A concepção típica do ideário neoliberal nos lembra: “minha liberdade acaba quando começa a do outro”. Isso é um erro. É preciso superar essa concepção e perceber que a liberdade é coletiva. Sou livre junto com o outro; a minha liberdade começa com o outro e termina com o outro (RIOS, 1993).

Como já sabemos, em qualquer campo teórico, as palavras e as expressões podem ter diversos significados, carregando diferentes visões ideológicas. A autonomia também passa por esse embate, havendo tanto visões progressistas quanto visões conservadoras sobre seu significado.

A autonomia dos estabelecimentos é uma demanda e uma concessão bem recebida por ideologias contrapostas, indício que pode conduzir-se e desenvolver-se em múltiplos sentidos, nem todos necessariamente de acordo com o democratizar e fazer protagonistas das decisões àqueles que a educação afeta. (GIMENO SACRISTÁN, 1997, p. 38 *apud* SOUZA, 2003, p. 32).

No neoliberalismo, a autonomia passa a ser ressignificada e relacionada ao individualismo e à competitividade (OLIVEIRA, 2006). Também pode servir de subterfúgio para que o Estado neoliberal não invista em educação (GADOTTI; ROMÃO, 1997). Os defensores da lógica de mercado defendem a autonomia “como um instrumento para a construção de um mercado educativo”¹. Essa lógica é responsável por promover “a redução do papel do Estado e a promoção de valores como eficiência, eficácia e qualidade na gestão das escolas” (BARROSO, 2004, p. 121–122). Os diferentes significados que a “autonomia da escola” podem designar apontam para diferentes objetivos e formas de operar (BARROSO, 2010): tanto pode servir para fomentar a lógica da concorrência e da individualidade quanto para atender

¹ A construção de um mercado educativo para a educação básica no Brasil fica evidente quando, por exemplo, a Fundação Lemann se orgulha por ter pautado e promovido a BNCC e, em 2020, seu fundador ter investido milhões na aquisição do grupo educacional Eleva (educação básica).

à lógica da cooperação e da construção de um bem comum. É importante considerar que essas diferenças não são apenas semânticas, pois

[...] elas radicam em opções políticas diversas e o seu significado só pode ser percebido tendo em conta, por um lado, um conjunto mais vasto de transformações dos modos de governar a educação e, por outro, a especificidade dos contextos econômicos, sociais e históricos em que ocorrem. (BARROSO, 2010, p. 2).

Para educadoras e educadores que ainda acreditam na educação e na escola como uma das condições para uma sociedade mais justa, é importante deixar claro que, quando defendemos autonomia *na* e *para a* escola, não nos serve essa concepção neoliberal que reduz o ser humano a uma mercadoria e que valoriza o egoísmo, a competição e a individualidade. Defender a autonomia da escola significa defender o ambiente escolar como espaço de diálogo para o delineamento de seus objetivos. Autonomia precisa ser pensada como uma articulação com os sujeitos da escola — professoras, direção, estudantes, outros funcionários e pais — e com a comunidade em que a escola está inserida. No exercício de sua autonomia, a escola deveria ter o direito de decidir sobre suas regras e suas normas de acordo com suas necessidades, isto é, a partir “de dentro”. Nesse aspecto, é importante destacar que a autonomia da escola é sempre relativa: está em relação com outros sujeitos e com outras instituições. De forma alguma o “relativo” é sinônimo de pouco: significa que está *em relação*.

Como mencionamos anteriormente, Barroso (1996) argumenta ser necessário distinguir as lógicas existentes na distribuição de competências administrativas relacionadas à escola, separando a análise de autonomia decretada da análise de autonomia construída. No entanto, vale lembrar que não se decreta autonomia, mas se constrói autonomia (RIOS, 1993). Ela deve ser feita por quem está envolvido com a escola. Sobre isso, Barroso (2010, p. 1) explica: “o que se pode decretar são as normas e regras formais que regulam a partilha de poderes e a distribuição de competência e recursos”. Essas normas e regras podem tanto favorecer quanto dificultar a autonomia da escola, mas são “incapazes de a criar ou a destruir” por completo (BARROSO, 1996, p. 11; 2010, p. 1).

O caráter legal da autonomia é apenas uma etapa para assegurar a sua realização: sozinha, a legislação é insuficiente. A consolidação das práticas que configuram a autonomia depende da ação das pessoas que convivem e que

organizam a vida em comum. Essa é a **autonomia construída** (BARROSO, 2004), em que a regulação permite que as escolas (e sistemas de ensino) tenham tempo e espaço para pensar, discutir e construir as regras que as façam sujeitos de suas ações, atribuindo significado à educação democrática. Desse modo, a autonomia construída “trata-se de reconstituir os ‘discursos’ das práticas” (BARROSO, 1996, p. 02), ou seja, analisar as ações concretas que podem ser interpretadas como busca de autonomia pelos sujeitos da escola.

A autonomia construída corresponde aos arranjos e às dependências com os quais os membros da organização compactuam em nome de um objetivo estabelecido. A autonomia da escola sempre resulta da “confluência de várias lógicas e interesses (políticos, gestores, profissionais e pedagógicos) que é preciso saber articular, através de uma abordagem que podemos designar de ‘caleidoscópica’” (BARROSO, 1996, p. 11).

Sobre a construção da autonomia, um dos professores entrevistados manifestou como se sentia em relação à autonomia no seu trabalho: “**a gente procura os caminhos**. [...], você acaba esbarrando em algumas questões burocráticas, mas os caminhos, eles acabam se encontrando. A gente acaba encontrando os caminhos” (FRANCISCO, 2020). Nesse sentido, Ball (1994) fala sobre a *atuação* das políticas: normalmente, “elas criam circunstâncias nas quais a gama de opções disponíveis para decidir o que fazer são estreitadas ou alteradas” (BALL, 1994, p. 19), e “colocar políticas em prática é um processo criativo, sofisticado e complexo” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 21). Ou seja, as políticas podem até ditar a norma, mas a forma com que a norma é posta em prática é algo mais complexo. É aí que entra a noção de *atuação*, significando a prática das políticas, que ocorre de modo “dinâmico e não linear”; afinal, diferentes escolas se organizam de diferentes formas. As culturas, os valores e as formas de organização das escolas “moldam, limitam e permitem a possibilidade de ensino e aprendizagem, de ordem e de organização, de relações sociais e de gestão dos problemas e das crises” (BALL, MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 19). Nesse aspecto, os autores afirmam que as escolas reelaboram as políticas à medida em que as traduzem e as interpretam, e não simplesmente as implementam.

Para o exercício da autonomia, é preciso que, além da garantia formal e legal, haja condições físicas e psicológicas para que as pessoas que convivem na escola possam exercer a autonomia como espaço e como prática de liberdades e responsabilidades. Para tanto, é necessário que a escola disponha de três aspectos

fundamentais: i) *tempo*, para que possa haver participação e debate; ii) *remuneração adequada* para os funcionários da escola, a fim de que não precisem se desdobrar em diversas escolas ou serviços paralelos; e iii) *segurança* para liberdades de crença e expressão, a fim de que as pessoas se sintam seguras para debater e ser.

A ausência desses elementos pode configurar o que Giovedi (2012) denominou violência curricular, definida por ele como

[...] as várias maneiras pelas quais os elementos e processos que constituem o currículo escolar — suas práticas e intenções políticas, seus valores difundidos (declarados ou não), sua concepção de aprendizagem praticada (declarada ou não), seus objetivos de formação praticados (declarados ou não), seus conteúdos selecionados, seu modo de organização do tempo, seu modo de organizar o espaço, suas metodologias, seus processos de avaliação, a relação professor-alunos etc. — negam a possibilidade dos sujeitos da educação escolar reproduzirem e desenvolverem as suas vidas de maneira humana, digna e em comunidade. (GIOVEDI, 2012, p. 92–93).²

Nessa perspectiva, a falta de autonomia, além de impossibilitar que os sujeitos participem da vida política da escola e de decisões que envolvam diversos aspectos do cotidiano escolar, pode ser vista como uma forma de violência curricular. A sobrecarga do trabalho docente e a troca de professores na escola também são elementos que dificultam a participação nos espaços de debate. Sobre isso, Beskow comentou:

É difícil a gente ter esse espaço, que a gente consegue falar com o professor, planejar, sentar e fazer com que ele planeje. [...] A carga horária dele é fragmentada em disciplina. A vida do professor também está fragmentada em três, quatro escolas. Tem professores que tem 4 escolas. É um absurdo! Você não consegue se reunir com esse professor. Então essa parte de RH não dialoga com o pedagógico (BESKOW, 2020).

E sem as condições adequadas para realizar o debate democrático, o lugar de pensar a educação não vem da escola, pois as professoras e os professores são tratados como aqueles que não têm “capacidade” ou “qualificação” para tal. Ao invés de as políticas de educação valorizarem os profissionais das escolas, acabam por contratar “soluções” que vêm de fora, reforçando a ideia de “incompetência” do corpo docente e reduzindo ainda mais a possibilidade de autonomia da escola.

A autonomia está atrelada à capacidade de a própria instituição reger suas normas de convivência, envolvendo seu currículo, suas disciplinas, seu corpo

² Uma análise do Novo Ensino Médio na perspectiva da Violência Curricular pode ser encontrada em Silveira; Silva; Oliveira (2021).

docente, sua distribuição de salas, seus horários e seus financiamentos. Mas a escola — especialmente a escola pública — está inserida em estruturas, sistemas ou redes de ensino que ligam a instituição a outras escolas e a uma estrutura administrativa, à qual as escolas ficam subordinadas. Sendo assim, a instituição de ensino pode ter mais autonomia ou menos autonomia, dependendo de como isso é delimitado pelas suas secretarias ou mantenedoras.

As entrevistadas apontaram diferentes problemas relacionados à falta de autonomia. Quando foi perguntado se a escola possui autonomia, as docentes, de diferentes formas, dizem que ‘não’:

Não! A gente percebe que as coisas vêm de instâncias superiores à escola. O que deve ou não ser feito. A escola é muito cobrada quanto ao resultado. Existe muita cobrança no resultado – mais nas aprovações do que com a real aprendizagem. Isso reflete no professor, mas se a equipe gestora está ao lado do professor, fica mais fácil. (FRANCISCO, 2020).

Não tem. Tem em alguma parte, em alguns poucos momentos, mas é limitado. Porque a gente sempre estuda na faculdade que a gente tem que fazer um ensino diferente, renovador, mas na prática é quadro caneta e caderno. Porque é assim que acham que funciona. Deveria ter mais [autonomia]. (Profa02, 2021).

Ela [a escola] tem autonomia para as coisas, como eu falei, dentro daquilo, nunca fugindo daquilo que é colocado pela parte superior (Profa01, 2021).

A escola como campo de atuação de diferentes sujeitos e forças será resultado da confluência dos interesses de diversos grupos “detentores de influência (externa e interna), entre os quais se destacam o governo, a administração, professores, alunos, pais e outros membros da comunidade local” (BARROSO, 2004, p. 132). Ao mesmo tempo,

[...] os estabelecimentos de ensino dispõem de uma capacidade de decisão própria (através de seus órgãos representativos em função de suas competências), em determinados domínios (estratégicos, pedagógicos, administrativos e financeiros), que se exerce através de atribuições, competências e recursos, transferidos ou delegados por outros níveis de administração. (BARROSO, 2004, p. 131).

Mas seria inocência supor que os diferentes sujeitos que disputam as atribuições e os significados da escola têm o mesmo poder de decisão ou a mesma influência. Pelo contrário: parece que quanto mais os sujeitos estão presentes no cotidiano escolar, menos as suas opiniões importam. Por exemplo: as diversas manifestações contrárias ao modelo de reforma do Ensino Médio, embora importantes, não impediram que ela se concretizasse. Ignorando os protestos e

pontos defendidos por professores, entidades representativas e estudantes de nível médio, o governo aprovou uma reforma com pouca participação efetiva de especialistas da área, sem a devida escuta.

Ou seja, no jogo de poderes que direciona o projeto de escola e de sociedade, alunos e professores são os menos considerados — podem até ser ouvidos, mas não são legitimamente considerados. Basta ver as reportagens frequentemente veiculadas nos meios de comunicação de massa: quase nunca professores e alunos que estão nas escolas são convidados para falar ou dar entrevistas sobre a Reforma do Ensino Médio. Esses espaços são preenchidos por políticos e representantes de institutos e organizações sociais, dentre outros profissionais.

A Reforma do Ensino Médio trouxe muitas alterações na organização e na estrutura do Ensino Médio. No que cabe à autonomia, a perversidade do NEM se mostra na falácia de como ele é apresentado: como inovação, através de Itinerários Formativos — o estudante pode *escolher* o que quer estudar. A BNCC também chama de itinerário formativo a parte flexível do currículo. O problema da proposta dos itinerários, na prática, é que as escolas não têm diversas opções de percursos, como demonstrado anteriormente.

Assim, defender autonomia da escola também é defender uma relação social mais participativa e mais democrática. Afinal, “a luta pela autonomia da escola insere-se numa luta maior pela autonomia no seio da própria sociedade. Portanto, é uma luta dentro do instituído, contra o instituído, para instituir outra coisa”. (GADOTTI; ROMÃO, 1997, p. 47). Trata-se de um tema que está atrelado à reorganização administrativa e ao processo de mudanças no papel do Estado, que está cada vez mais envolto pelo processo de mudanças na regulação das políticas e da ação pública (BARROSO, 2010).

4.2 A gestão democrática na rede pública do estado do Rio Grande do Sul

A gestão democrática da educação é um dos pilares para que possa haver autonomia, pois é a democracia que torna possível que diferentes sujeitos tenham voz e participação nos rumos da escola. A defesa por mais autonomia nas escolas é pauta de debates educacionais há algumas décadas, tendo maior ênfase nos anos 1990, quando a democracia estava renascendo no Brasil. Defendia-se a necessidade de

rever os modelos de gestão, os quais deveriam ser voltados para a autonomia escolar, com projeto pedagógico próprio.

Vale destacar que, neste texto, a discussão sobre a gestão democrática está estruturada, primeiramente, na exposição do arcabouço jurídico-legal na qual se assenta a gestão democrática: Constituição Federal, LDB, PNE e Lei da Gestão Democrática do estado do Rio Grande do Sul. Em seguida, a partir dos relatos das docentes, argumenta-se como a reforma impactou a gestão democrática na escola. Segundo Malheiro (2005), é a partir de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que dispõe, entre outras coisas, sobre a gestão democrática e a autonomia das escolas, que as pesquisas com o tema da autonomia da escola se tornaram mais frequentes.

A gestão democrática, menos centrada no Estado, é fundamental para que a escola tenha autonomia, podendo decidir sobre sua composição curricular, seu projeto pedagógico próprio e sua gestão financeira. Conforme Lück (2000),

[...] a gestão democrática implica a participação de todos os segmentos da unidade escolar, a elaboração e execução do plano de desenvolvimento da escola, de forma articulada, para realizar uma proposta educacional compatível com as amplas necessidades. (LÜCK, 2000, p. 27).

A conquista da gestão democrática como um dos princípios da educação, expressa no Art. 206 da Constituição de 1988 e ratificada no Art. 3º da LDB de 1996, significa que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] gestão democrática do ensino público”. Isso foi um marco para a vida democrática nos estabelecimentos de ensino. A forma como se deve operar essa gestão democrática está expressa na LDB, onde consta que é de responsabilidade dos sistemas de ensino definir as normas dessa gestão, seguindo seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996, p. 06, Art. 14)

O Art. 15 da LDB aponta que, nessa autonomia, devem estar contempladas as autonomias administrativa, pedagógica e de gestão financeira:

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram **progressivos graus de autonomia**

pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996, p.06).

A autonomia pedagógica e administrativa estão diretamente relacionadas, não sendo possível separá-las (PREVIATTI; CASTANHO, 2007). É somente no contexto da gestão democrática que é possível haver a autonomia da escola. A gestão democrática demanda a participação cidadã dos envolvidos e interessados, que estão representados pelas trabalhadoras escolares e pela comunidade — especialmente os pais de estudantes. Por isso, a autonomia dos sujeitos e a autonomia da escola são fundamentais para que possa haver, de fato, uma gestão democrática. Nesse sentido, imbricam-se nessa autonomia o Projeto Político Pedagógico (PPP) e a gestão (BASSI, 2007). Para Cury (2015), a gestão democrática representa

[...] a forma não violenta que faz com que a comunidade educacional se capacite para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e possa também gerar 'cidadãos ativos' que participem da sociedade como profissionais compromissados (CURY, 2015, s.p).

Para que a gestão democrática possa se efetivar, é preciso observar que ela

[...] tem seu nascedouro efetivo na elaboração de um projeto pedagógico coletivo, se impõe na busca de um aprendizado qualitativo, supõe a capacidade diretiva de um(a) diretor(a) e não pode abstrair de órgãos executivos e normativos dotados de posturas de igual valor. (CURY, 2014, p.11).

No que tange ao papel dos sistemas de ensino, os estados e Conselhos têm o papel de normatizar as formas da gestão democrática no seu território. Nesse sentido, no Rio Grande do Sul, a gestão democrática está prevista em lei própria desde o ano de 1995, pela Lei de Gestão Democrática do Estado, “que dispõe sobre a gestão democrática do ensino público no Estado do RS e dá outras providências” (Lei nº 10.576/95, alterada pela Lei 14.754/2015). Nesta, garante-se a autonomia administrativa e pedagógica, conforme seu artigo 1º:

- I - autonomia dos estabelecimentos de ensino na gestão administrativa, financeira e pedagógica;
- II - livre organização dos segmentos da comunidade escolar;
- III - participação dos segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios em órgãos colegiados;
- IV - transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos;
- V - garantia da descentralização do processo educacional;
- VI - valorização dos profissionais da educação;

VII - eficiência no uso dos recursos. (RIO GRANDE DO SUL, 1995).

Essa mesma lei acresce, em seu artigo 2º, que os estabelecimentos de ensino são “relativamente autônomos, dotados de autonomia na gestão administrativa, financeira e pedagógica”, assegurados pela participação da comunidade escolar na escolha dos representantes da Equipe Diretiva e do Conselho Escolar — os responsáveis pela gestão administrativa. Lück (2000, p. 22-23) ressalta que “não é a eleição em si que democratiza, mas sim o que ela representaria como parte de um processo participativo global, do qual ela seria apenas um momento significativo”. A escolha da Equipe Diretiva é um primeiro passo importante da gestão democrática, que ainda deve contar com a formação dos órgãos colegiados — o Conselho Escolar — e a descentralização dos recursos financeiros. Pela legislação gaúcha, a equipe diretiva é formada por diretor³, vice-diretor e coordenador pedagógico, sendo os cargos de diretor e vice-diretor escolhidos por eleição direta da comunidade escolar.

O parágrafo V da Lei da Gestão Democrática, ao expressar a necessidade de “descentralização do processo educacional”, reforça mais um elemento fundamental para a participação democrática nos sistemas de ensino. A descentralização envolve trazer a participação das diferentes esferas de poder e se opõe a uma gestão centralizada, seja pelo governo federal ou pelas Secretarias de Educação. A Constituição Federal já preconizava o ideal de descentralização ao afirmar, no artigo 211, inciso 4º, que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração⁴, de forma a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório” (BRASIL, 1988). É a garantia de colaboração que viabiliza a descentralização educacional, que pode ser compreendida da seguinte maneira:

A descentralização educacional **não é um processo homogêneo** e praticado em uma única direção. Ela responde à lógica da organização federativa, no sentido de: **ordenar responsabilidades e competências** nos planos administrativo e financeiro aos entes federativos; instituir processos desconcentrados de administrações financeira, administrativa e pedagógica; e instaurar a gestão democrática da escola, em cumprimento a preceito constitucional, cuja regulação maior encontra-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, institucionalizando a escola autônoma. A descentralização, a municipalização e a autonomia da unidade escolar

³ A lei 10.576/95 prevê que qualquer membro do magistério ou servidor em atuação na escola pode se candidatar; antes da alteração pela Lei 13.990/12, esses cargos eram restritos a membros do magistério.

⁴ O regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios é expresso na CF/88, na LDB/96 e Art. 9º.

constituem a configuração do sistema educacional brasileiro, sendo o fortalecimento local exercido através da **autonomia da escola, meta principal da descentralização dos sistemas educacionais**. (EBENEZER, 2001, n.p., grifos meus).

A descentralização era aclamada como um meio de as unidades escolares poderem gerir melhor os seus recursos financeiros, humanos e pedagógicos. Porém, dentro das propostas da reforma do estado, especialmente a partir dos anos 1990, com a Nova Gestão Pública, a descentralização passou a acompanhar a lógica de redução do papel do Estado no cuidado do bem-estar social, incorporando a lógica empresarial de gestão do Estado. Na reforma de 2017, o viés que se reforça na gestão da educação é o de desconcentração, ou seja, a desresponsabilização de órgãos centrais e a responsabilidade recaindo sobre a escola. Para Lück (2000), é mais comum haver desconcentração do que descentralização, pois

[...] realiza-se a delegação regulamentada da autoridade, tutelada ainda pelo poder central, mediante o estabelecimento de diretrizes e normas centrais, controle na prestação de contas e a subordinação administrativa das unidades escolares aos poderes centrais, em vez de delegação de poderes de autogestão e autodeterminação na gestão dos processos necessários para a realização das políticas educacionais. (LÜCK, 2000, p. 19).

Esse processo é o que se percebe na Reforma do Ensino Médio: a organização central – MEC ou SEDUC-RS, por exemplo – estabelece diretrizes e normas que determinam como deve ocorrer o processo educativo nas escolas, restando pouca margem para as escolas resolverem suas particularidades. Nas escolas, houve muita reclamação sobre “vir tudo pronto”, cabendo à escola somente executar as orientações.

A autonomia financeira, uma reivindicação importante que consta em textos ligados ao tema desde os anos 1990, tem um princípio de concretização com a criação do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Esse programa, por um lado, mostra a vinculação entre o público e o privado⁵; por outro, engessa a autonomia da escola sobre recursos financeiros. Sobre isso, o diretor Dionísio comentou:

Nós não **temos o poder e autonomia de gastar os recursos como a gente pensa**. Esse recurso já vem também engessado. Tanto do PDDE que você

⁵ O PDDE instituiu a obrigatoriedade da criação de Unidades Executoras de direito privado nas escolas públicas para o recebimento dos recursos. Isso significou que o “fluxo” do dinheiro é público, mas passa por uma instituição privada (Unidade Executora) para ser gasto pelo poder público, o que parece estar de acordo com o diagnóstico neoliberal de que o privado é mais eficiente.” (PERONI, 2012, p. 41).

pode ter para manutenção ou para patrimônio, custeio. Então já vem pré-determinado o que você pode ou o que não pode fazer. (BESKOW, 2020, grifos nossos).

Barroso (1996) argumenta que, para compreender a autonomia da escola numa perspectiva crítica, é necessário distinguir as lógicas de distribuição das competências administrativas relacionadas à escola, separando a análise entre a autonomia decretada e a autonomia construída. O que seria uma autonomia decretada? Para Barroso (1996; 2004), é aquela autonomia que se desenrola do ponto de vista formal, por meio de leis e decretos, dispendo, às instituições de ensino, uma autonomia relativa e dependente de múltiplas relações. Pode ser percebida no contexto das políticas de descentralização e de autonomia da escola. Para isso, torna-se imperativo desconstruir os discursos legitimadores dessas políticas e confrontá-los com os fundamentos aos quais estão ligados (BARROSO, 1996).

Como exemplos dessa autonomia decretada, podemos citar diversas leis e decretos que asseguram a autonomia da escola, como a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Como destacaram Gadotti e Romão (1997), a autonomia da escola é constitucionalmente fundamentada, uma vez que, na Constituição Federal de 1988, o Art. 1º promove a “democracia participativa” e a possibilidade de o povo exercer o poder diretamente. Ademais, o Art. 206 estabelece como princípios básicos da educação o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, assim como a gestão democrática do ensino público.

Por outro lado, a legislação também tem papel limitante na autonomia, o que foi apontado pelo diretor entrevistado na fase exploratória desta pesquisa:

Há um arcabouço jurídico sendo construído no país, no estado [RS] para tentar eliminar ou tentar restringir o máximo possível a autonomia que os diretores, as direções, os conselhos, todos os colegiados têm. Tem um movimento nesse sentido (BESKOW, 2020).

Cabia à União, segundo a LDB, o papel de “prestar assistência técnica e financeira aos estados” (Art. 9º inciso III) e estabelecer, em colaboração com os estados e municípios, “as competências e diretrizes para [...] o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996, Art. 9º inciso IV). Ou seja: a União deve assessorar os estados, especialmente quanto ao financiamento, e dar orientações básicas para uma formação comum — o que ela já fazia quando foram estabelecidos os PCNs.

Porém, o resultado dessa reforma é a quebra do acordo entre os entes federados, ferindo os princípios da gestão democrática. Mas por que a reforma fere a gestão democrática? Porque ela interfere e determina a elaboração dos currículos escolares, na qual pouco houve a participação da comunidade escolar e que pouco cabe à escola organizar seu próprio currículo.

A forma como essa reforma chega, de maneira impositiva, já é o primeiro anúncio do fim do acordo da gestão democrática. Se as escolas possuem “relativa autonomia”, a relação atualmente estabelecida é de imposição federal sobre um elemento central no funcionamento das escolas: o seu currículo.

Todo o arcabouço jurídico que assegura a gestão democrática permanece em vigor, tendo validade legal e devendo ser observado pelos sistemas de ensino. Porém, as alterações que a Reforma do Ensino Médio trouxe para a realidade escolar interferem na concretização da gestão democrática, uma vez que a lei federal estipula a estrutura do currículo (dividido em formação geral e itinerários) e limita a carga horária da Formação Geral Básica (FGB). As orientações para compor a FGB, atrelada à BNCC, são elementos que limitam a autonomia curricular e pedagógica das instituições de ensino.

Ademais, o engessamento do uso das verbas ainda é um problema para a autonomia financeira das escolas. Os elementos que caracterizam a gestão democrática — PPP, eleição da equipe diretiva, Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres, dentre outros — eles existem nas escolas, mas sua presença, embora fundamentais, não asseguram a vigência de uma gestão democrática de fato, ou seja, em que os sujeitos das escolas tenham suas vozes ouvidas e suas decisões implementadas no cotidiano escolar. Lück (2000) explica como a atuação dos sistemas de ensino regulam as formas de autonomia de modos contraditórios:

Por parte dos sistemas educacionais, os mesmos órgãos que preconizam a autonomia da escola, decretando a eleição do diretor da escola, concedendo as verbas para a autogestão escolar, cerceiam a prática dessa autonomia com normas e regulamentos frequentes sobre operações e não sobre os princípios da qualidade do ensino e seus resultados. O hábito da interferência no cotidiano da escola e do controle sobre a mesma continua vigendo. Em muitos casos, a interferência operacional do sistema sobre a escola é tanta que inviabiliza a sua orientação para implementar seu próprio projeto político-pedagógico, o qual é abandonado, na expectativa das determinações superiores. Por vezes, até mesmo, chegam à escola, de diferentes áreas de ação da Secretaria de Educação, comunicações e demandas conflitantes que confundem e desestimulam a realização de seu projeto de desenvolvimento, promovendo, dessa forma, a imobilização da escola. Tais situações indicam

a falta de entendimento do que é autonomia e das implicações para sua realização como uma política do sistema. (LÜCK, 2000, p. 20).

Ao contrário do que ocorreu em outros estados, como no Espírito Santo (SILVA *et al*, 2021), onde a administração dos projetos de implementação das escolas-piloto ficou a cargo de um instituto privado, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), no Rio Grande do Sul, não foi encontrada atuação de institutos privados na gestão das escolas-piloto investigadas.

Dentro das escolas, as narrativas sugerem que se tenta manter o processo democrático nas gestões, como demonstrado pelas docentes da Escola A: professoras e gestão conversaram sobre o projeto-piloto e a ideia foi bem aceita pelo grupo. As equipes diretivas ouvem seus professores, os apoiam e os orientam. O desafio imposto à gestão democrática pela implementação do Novo Ensino Médio decorre da ausência de participação da escola nas decisões relacionadas ao currículo. A elaboração dos seus currículos, que já era limitada, agora se encontra ainda mais determinada por sistemas e agentes externos à escola, especialmente pela BNCC. Dessa forma, os sistemas estaduais de educação passam a ter um papel decisivo menor sobre os rumos, pois é necessário organizar os normas de educação conforme estabelecido pelos governos federal e estadual. Um exemplo disso é a Portaria nº 312/2019 (RIO GRANDE DO SUL, 2019), que regulamentou, no Art. 4º inciso II, que o registro dos resultados de avaliação de aprendizagem dos estudantes da rede deveria ser feito de uma única forma, em notas de 0 a 10. Para essa decisão, não houve envolvimento das comunidades escolares, sendo desconsiderado o que elas haviam construído e expressado em seus PPPs.

A pauta da autonomia da escola com a gestão democrática foi salientada pelos docentes da escola B quando falavam da mudança de itinerários da escola: o Gestor 03 se manifestou dizendo que gostaria de trocar um dos itinerários em curso. Porém, a escola não tem autonomia para fazer isso, e a CRE ainda não definiu se será possível mudar o itinerário nem como isso vai ocorrer. Incomodado, o gestor narrou: “uma vez eu perguntei pra CRE: tem uma lei desde 1995 falando da gestão democrática e autonomia da escola, mas a resposta que nós ouvimos é: autonomia da escola é relativa” (Gest03, 2021).

5 FATORES QUE INTERFEREM NA AUTONOMIA DAS ESCOLAS-PILOTO DO NOVO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo, buscamos apresentar os principais fatores apresentados pelas docentes quanto à interferência na autonomia docente e escolar. Inicialmente, explicamos a regulação principalmente com base em Barroso (2006; 2005) e Maroy (2011). A forma de regulação está ligada à reforma administrativa do Estado, denominada Nova Gestão Pública. É nesse contexto que a regulação assume um novo caráter, mais gerencialista e atuante na subjetividade dos sujeitos da escola. Ainda, trazemos o que as docentes narraram sobre a autonomia da escola em relação à regulação feita por forças externas à escola. Em suas falas, os fatores mais citados foram: a relação com a CRE e com a SEDUC-RS, especialmente no que diz respeito à matriz curricular e às avaliações diagnósticas (em especial o Tri); e a forma como a escola precisou se adequar à nova matriz curricular. Também apareceram críticas sobre a estrutura das aulas e salas. Esses elementos — mas não apenas eles — compõem o currículo escolar, reforçando a ideia de que a possibilidade de a escola determinar como vai desempenhar seu trabalho se encontra cada vez mais cerceada.

Em políticas públicas, a regulação pode ser adotada para descrever dois fenômenos interdependentes: “os modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a ação dos atores; os modos como esses mesmos atores se apropriam delas e as transformam” (BARROSO, 2006, p. 12). Portanto, a regulação da autonomia da escola envolve diversos sujeitos e formas de organização — Estado, governos, empresas, comunidade e cultura —, variando conforme o contexto político, social, econômico e territorial.

A partir de Barroso (2006; 2005) e Maroy (2011), entendemos que a autonomia da escola — em particular a autonomia das escolas-piloto do NEM — é regulada por diferentes dispositivos. Alguns cuja, natureza é mais externa, relacionam-se àquilo que é provido ou autorizado pelo Estado; outros, de natureza mais cognitiva, relacionam-se às construções dos sujeitos e suas condutas no campo da prática, sendo histórica e culturalmente situadas. Estas, relacionam-se com o que Barroso (2006) denominou autonomia construída.

De maneira geral, a regulação social designa, em sociologia, os processos múltiplos, contraditórios, às vezes conflituosos, de orientação das condutas dos atores e de definição das “regras do jogo” [...]. A regulação, no sistema

educativo, como em outros campos sociais, procede do fato de que há várias fontes entrecruzadas. A regulação é primeiramente institucional e política. Diversos arranjos institucionais definidos, promovidos ou autorizados pelo Estado (as regras e leis proclamadas por diferentes níveis de autoridade pública, o poder discricionário entregue às autoridades locais ou às hierarquias dos estabelecimentos escolares, os dispositivos de concertamento, de coordenação ou de controle, como o quase-mercado, a avaliação, etc.) são alguns modos de regulação que contribuem para coordenar e orientar a ação dos estabelecimentos, dos profissionais, das famílias no sistema educativo pela distribuição de recursos e limitações. [...], Mas, num conjunto social, as regras do jogo e a regulação efetiva são construídas, simultaneamente, por 'baixo'. As regras do jogo são construídas em situação pelos atores, para resolver os problemas de coordenação e orientação nos sistemas de ação organizados. Elas derivam, pois, de regulações autônomas, que interagem com a regulação de controle (institucionais) [...]. A regulação é cognitiva e normativa. Não importa a cena de ação, os atores também são orientados por modelos e enredos cognitivos e normativos, historicamente construídos e situados [...]. (MAROY, 2011, p. 22).

Com base nessas observações, podemos afirmar que a autonomia da escola resulta da combinação entre os modos de regulação de controle, vinculados ao Estado, e as formas de regulação mais autônoma, atreladas às construções ou ações que podem ocorrer no cotidiano da escola e que se relacionam aos sujeitos e aos modos particulares pelos quais eles vivem e agem no cotidiano dentro de um determinado contexto. Por isso, a autonomia é também sempre relativa, como explicado anteriormente.

Na sequência do texto, refletiremos sobre fatores externos de regulação da autonomia da escola, que se relacionam ao que Maroy (2011) denominou “regulação de controle”. Os fatores que ganharam destaque na análise desta pesquisa são os mesmos que Ball (2001) chamou de tecnologias de políticas, isto é, um conjunto de conhecimentos oriundos do âmbito da Administração, de cunho gerencial, “que ‘produzem’ ou promovem novos valores, novas relações e novas subjetividades nas arenas da prática” (BALL, 2001, p. 103). Esses fatores são “elementos-chave de um novo paradigma difundido pela OCDE: a forma do mercado, gestão e performatividade” (BALL, 2001, p. 105). Descrever e analisar os fatores que interferem na autonomia das escolas-piloto do Novo Ensino Médio exige considerá-los no contexto contemporâneo, razão pela qual, localizamos a discussão (ainda que de forma breve) a partir da Reforma Administrativa do Estado brasileiro.

5.1 Padronização curricular, avaliação e performatividade na era da Nova Gestão Pública

A Reforma Administrativa do Estado, feita a partir dos anos 1990, afetou a maneira de o Estado gerir diversos ramos do setor público — e na educação, não seria diferente. Essa redefinição do papel do Estado se materializa nas políticas educacionais, “reorientando a relação entre o público e o privado” (PERONI, 2012, p. 40). Dessa forma, surgem novas formas de o Estado discutir a educação e administrá-la, alterando “os modos de regulação dos poderes públicos no sistema escolar” (BARROSO, 2005, p. 726). Denominada Nova Gestão Pública⁶ (NGP), essa forma de gestão altera o papel social do Estado.

A Nova Gestão Pública (NGP) reorganiza o relacionamento entre o Estado e a sociedade, avalia a gestão eficiente e a qualidade, e entende que o mercado é a instituição privilegiada que pode estabelecer as coordenadas e as regras da gestão pública e, assim, resolver as chamadas falhas da intervenção estatal, não havendo um formato único para sua implantação, que assume modelos e práticas diferenciadas nas diferentes localidades. A NGP não adota a perspectiva de retirada do Estado para a ampliação da dominação capitalista, mas de sua reconstrução. Assim, passa-se da ideia de “Estado Mínimo” para a de “Estado Melhor”, que também seria uma esfera regida pelas regras da concorrência e submetida às exigências de eficácia semelhantes às da empresa privada. (MARQUES; CABRAL; MARANHÃO, 2020, p. 88).

A NGP, apoiada na regulação orientada por secretarias e agências, organiza “as políticas educacionais com os princípios da racionalidade econômica e financeira, busca[ndo] a eficiência e a eficácia” (HYPOLITO; JORGE, 2020, p. 13, adaptado). Nesse contexto, as mudanças políticas e administrativas tendem a alterar como se dá a regulação dos sistemas escolares. Passam a ser adotados dispositivos de mercado, delegando, para o setor privado e para o terceiro setor, responsabilidades por atividades que antes eram restritas ao Estado, acusado de ser ineficiente (BARROSO, 2004; PERONI, 2012).

Sendo assim, ocorre uma transformação do papel do Estado: de provedor, passa a ser “regulador e avaliador, que define as grandes orientações e os alvos a atingir, ao mesmo tempo que monta um sistema de monitorização e de avaliação para saber se os resultados desejados foram, ou não, alcançados”. (LESSARD;

⁶ *New Public Management* — na gestão da educação, aparece nos anos 1980 na Inglaterra e se dissemina no âmbito internacional a partir dos anos 1990. (MARQUES; CABRAL; MARANHÃO, 2020).

BRASSARD; LUSIGNAN, 2002, p. 35 *apud* BARROSO, 2006, p. 50). O foco da gestão, mensurada pela avaliação, passa a ser o resultado. Esse vínculo entre gestão e avaliação permite maior “responsabilização dos educadores na escala local” (HYPOLITO; JORGE, 2020, p. 13).

Assim, no âmbito educacional, a NGP enfatiza a qualidade e a eficiência como norteadoras das políticas educacionais e da gestão escolar. Para Souza (2003), essas políticas abrangem uma visão simplista de educação, inserindo uma lógica empresarial que desconsidera tanto a cultura escolar quanto o conjunto de sujeitos envolvidos com ela. A escola deixa de ser vista como parte do mundo social e passa a ser vista como uma mera prestadora de serviços, devendo ser voltada para a eficácia e a eficiência. Aspectos como performatividade e responsabilização dos sujeitos passam a ser enfatizados na gestão escolar, atuando como forma de regulação. A performatividade, conforme Ball (2001), é

[...] uma cultura ou um sistema de “terror” que emprega julgamentos, comparações e exposição como forma de controle, atribuição e mudança. O desempenho (de sujeitos individuais ou organizações) funciona como medida de produtividade ou resultado, ou exposição de “qualidade” [...]. Ele significa, resume ou representa a qualidade e o valor de um indivíduo ou organização num campo de avaliação. (BALL, 2001, p. 109).

Em tempos em que a lógica de Estado é a neoliberal e que o setor empresarial está cada vez mais atrelado aos governos, não é mais possível fazer uma separação clara entre o que é a regulação implementada pelo Estado e a regulação do mercado (AFONSO, 2019). É necessário superar a dicotomia Estado-mercado e compreender a ação conjunta desses agentes (BARROSO, 2006). Essa perspectiva considera a hibridização do modelo regulamentar, “que obriga a repensar as concepções binárias de Estado/sociedade (sociedade civil), centralização/descentralização, objectivo/subjectivo, e global/local” (POPOKEWITZ, 2000, p. 174 *apud* BARROSO, 2006, p. 54). Isto é, a questão vai além da dicotomia público/privado:

A diversidade de fontes e modos de regulação faz com que a coordenação, equilíbrio ou transformação do funcionamento do sistema educativo resultem mais da interação dos vários dispositivos reguladores do que da aplicação linear de normas, regras e orientações oriundas do poder político. Por isso, mais do que falar de regulação seria melhor falar de “multirregulação”. (BARROSO, 2006, p. 64)

Essa multirregulação opera com uma diversidade de agentes, contemplando diferentes níveis político-administrativos, ou seja, níveis nacional, transnacional e

local. O nível transnacional é marcado pela influência que agências internacionais — a exemplo da OCDE — exercem nas políticas educativas e, conseqüentemente, na autonomia da escola. Essas agências operam por meio de “programas técnicos que sugerem (impõem) diagnósticos, metodologias, práticas, soluções (muitas vezes de maneira uniforme) e que acabam por constituir uma espécie de ‘pronto-a-vestir’” (BARROSO, 2018, p. 1084) sobre problemas e soluções. No nível nacional, a regulação é orientada pelo Estado, que exerce “a coordenação, o controle e a influência sobre o sistema educativo orientando por meio de normas, injunções e constrangimentos o contexto da ação dos diferentes atores sociais e seus resultados” (BARROSO, 2018, p. 1086). Essas inter-relações não são lineares e podem ter diferentes arranjos, como explica Barroso (2018):

[...] não basta ter em conta as normas oriundas do ministério (nível nacional), mas igualmente o modo como elas incorporam abordagens de instâncias (países, agências ou investigadores) internacionais (nível transnacional), ou estão sujeitas a derivas locais, resultantes do poder formal ou informal dos municípios (nível municipal) e das escolas (nível escolar). (BARROSO, 2018, p. 1082).

A cada nível, diferentes poderes de influência articulam características peculiares nos sistemas administrativos (BARROSO, 2018). Além disso, “a variação do poder de influência de cada um desses níveis, em cada momento, determina as características mais peculiares da administração educativa” (BARROSO, 2018, p. 1082).

Os fatores de regulação com lógica neoliberal que atuam nas escolas — avaliação externa e prestação de contas, por exemplo — aparecem associados à suposta concessão de mais autonomia para a escola. Porém, muitas vezes, essa autonomia é retórica, já que esses mecanismos enquadram as escolas em modelos que limitam ou impedem a liberdade de escolha e decisão (BARROSO, 1996). O diretor Dionísio reclamou sobre esse enquadramento, dizendo que “o cotidiano da escola é regulamentado ‘de fora’, pelo Estado, pela Mantenedora”; ele entende e defende que “a regulação tem que ser de dentro” (BESKOW, 2020).

A regulação como recurso para influenciar práticas e pensamentos ocorre em diversos níveis. A autonomia da escola é diretamente influenciada pelas políticas e pelas práticas de regulação vigentes. Para Rosa (2019), as políticas regulatórias são muito influenciadas por critérios de avaliação externa. Assim, elas regulam o currículo

determinando o que ensinar e prescrevem o modelo didático a ser usado em sala de aula, “restringindo a autonomia das escolas e dos docentes” (ROSA, 2019, p. 845).

As diversas formas de regulação na educação, além de agirem diretamente sobre a autonomia, também atingem a formação de uma subjetividade, a qual se encontra em diferentes níveis e é incorporada no dia a dia da escola, sendo demonstrada por palavras e valores dos sujeitos da educação (ROSA, 2019). Questões como a qualidade, a ênfase na importância das avaliações e a valorização do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) são exemplos do quanto a lógica empresarial é influente nas escolas.

Essa subjetividade atua de modo a fazer com que o trabalho docente se desenvolva (mesmo que inconscientemente) com a finalidade de atingir bons resultados mensurados por ferramentas externas à escola, em detrimento das necessidades da comunidade escolar em si. Nas entrevistas, mesmo quando diretamente mencionado nas perguntas, o papel das avaliações externas não foi citado como determinante para o planejamento das aulas; no entanto, foi indicado que as escolas A e B foram escolhidas para fazerem parte do projeto-piloto em virtude do baixo desempenho no Ideb:

Acho que não, a gente não é muito pressionado a isso [planejar para as avaliações externas]. A gente aqui fica muito feliz quando alguém faz Enem. Pelo Ideb não vem pressão (Prof03, 2021).

[...] a CRE escolheu duas escolas, pelo que a gente saiba foram duas escolas de bairro. Na realidade elas tiveram um olhar mais sobre os resultados externos (Gest04, 2021).

O Estado e a cultura performativa criam mecanismos que fazem com que sujeitos e instituições se **autorregulem** para se alinharem a um Estado que se encontra orientado pelo gerencialismo. As formas de trabalho, a competição e a comparação são atitudes que os indivíduos desempenham para cumprir a regulação. Nesse sentido, a performatividade também pode ser vista como uma forma de regulação, uma vez que o bom desempenho em avaliações externas se torna um parâmetro central, uma medida de qualidade, agindo nas subjetividades como forma de estabelecer controle.

Ao tratar da autonomia da escola, é importante ter em mente que a escola é um complexo (de pessoas, pensamentos, agentes e hierarquias) que atua em certa unidade. Conceber o currículo sem reduzi-lo à “grade de disciplinas” e à sua dimensão

prescritiva é fundamental na análise proposta neste trabalho. Trata-se de um “território em disputa” (ARROYO, 2013), um “terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão” (MOREIRA; SILVA, 2005, p. 28).

Giroto (2016), em base em Goodson (2008) e Apple (2002), defende que o currículo é um campo de lutas e disputas que envolvem concepções políticas, filosóficas, éticas, etc. Esse campo envolve diálogo sobre a formação, seus fundamentos e objetivos. A partir disso, os conteúdos e as práticas poderão ter diferentes significados. Sem esses elementos, o currículo seria meramente um reprodutor de conflitos e ideologias.

É fundamental que a discussão curricular vá além da forma-documento, que tem orientado as propostas de reformulação curricular na atualidade. A escola é um espaço-tempo em constante formação, sendo diversa em sua composição de sujeitos e práticas. Na perspectiva da autonomia, as composições curriculares devem vir de dentro de cada escola, de forma a dialogar com a sua comunidade. A possibilidade de a escola debater e elaborar seu currículo é condição para garantir sua autonomia e a autonomia dos sujeitos que a compõem. Isso estaria ocorrendo nas escolas-piloto do Novo Ensino Médio? Para responder a essa e a outras perguntas que poderiam estar alinhadas à problemática de nossa pesquisa, é necessário olhar para a escola indo muito além de suas aulas, suas disciplinas e seus conteúdos.

Segundo Giroto (2016), as políticas curriculares neoliberais reforçam a ideia de currículo como uma lista de conteúdos e procedimentos a serem trabalhados na escola. Ao definir tempos e habilidades, essa “forma-curriculum [...] separa execução e planejamento” (GIROTO, 2016, p.421). Para o autor,

[...] esta forma, por sua vez, é difundida como elemento neutro, dotado de certa cientificidade e apresentado como o único modelo de organização curricular capaz de produzir um ensino “eficiente”, conceito amplamente difundido pelos defensores da lógica tecnicista de educação. (GIROTO, 2016, p.421).

Na compreensão de Giovedi (2012), a concepção de currículo rígido está relacionada à “necessidade de se controlar, de modo cada vez mais acentuado, o que ocorre e deve ocorrer dentro das escolas” (GIOVEDI, 2012, p. 58). Inclusive, o campo da Teoria do Currículo surge atrelado à necessidade de controle e ao interesse econômico:

Os primeiros curriculistas, com destaque para Bobbit e Tyler, buscaram definir precisamente como o currículo deveria ser organizado para que fossem formados sujeitos mais ajustados às demandas de produtividade e eficiência do sistema econômico para que elas pudessem ser atendidas. Nesse sentido, fortaleceu-se ainda mais a compreensão do currículo como sendo as prescrições de objetivos e conteúdos elaborados por técnicos especialistas, a serem trabalhados dentro das instituições escolares. (GIOVEDI, 2012, p. 58).

Assim, toda a discussão sobre currículo está permeada de interesses diversos e contraditórios. A forma de elaboração do currículo escolar e suas concepções pedagógicas atuam diretamente sobre a autonomia da escola, ampliando-a ou restringindo-a, dependendo das prescrições que esse currículo adota ou que nele se manifestam. Nesse aspecto, a BNCC serve, idealmente, à regulação que limita a autonomia da escola e do trabalho docente.

No Novo Ensino Médio, muita ênfase foi dada aos termos “currículo atrativo”, “flexibilização” e “liberdade de escolha”. Mas o que significam, na prática, essas expressões? Como a escola articula essa proposta à sua realidade? Quanto de verba será destinado para que as escolas desenvolvam suas propostas? Como e com quem essas verbas estão sendo usadas? Por enquanto, não há respostas fechadas, pois, como o texto da BNCC expressa, “a oferta de diferentes itinerários formativos pelas escolas **deve considerar** a realidade local, os anseios da comunidade escolar e os **recursos físicos, materiais e humanos** das redes e instituições escolares” (BRASIL, 2018, p. 478, grifos meus). Considerando que muitas escolas têm condições físicas, materiais e humanas precárias, que as verbas e elas direcionadas têm destinos predeterminados por agentes externos e que as escolas têm pouco controle sobre seu pessoal alocado, ficam as dúvidas sobre que caminhos a escola vai tomar em relação à autonomia e ao seu projeto de educação.

As diferentes formas de regulação das escolas — avaliações externas, padrões de qualidade, BNCC, etc.— impõem muito mais obrigações às escolas do que responsabilidade. Responsabilidade requer decisão. Atribuir à escola “o fracasso da qualidade da educação pública” é ignorar o papel de todas as instâncias superiores na hierarquia educacional, as quais são o centro das decisões que impactam o cotidiano escolar. Não se quer dizer com isso que as escolas são meras receptoras de decisões, pois seria injusto e mentiroso. As escolas adaptam, transformam e traduzem a norma legal à sua realidade material e profissional. Essa perspectiva pode ajudar a enxergar, no campo da prática, as formas sutis de autonomia que podem

ocorrer nas experiências das escolas-piloto, assim como contribuir para problematizar a sua regulação.

Para Hypólito e Jorge (2020), as políticas de avaliação externa também interferem na autonomia docente, pois se originam com base na lógica neoliberal de disputas, em que a qualidade fica restrita à racionalidade econômica.

A avaliação externa tem impacto direto sobre a autonomia dos professores e suas práticas, uma vez que garante, de forma explícita, um direcionamento e um controle por meio de pressões sobre os professores para que sejam ensinados meramente os conteúdos dos testes padronizados. (HYPOLITO; JORGE, 2020, p. 16).

Os instrumentos de regulação operam e repercutem em diversos aspectos da vida escolar: no currículo, na prática docente e no sentido da escola. Alguns desses instrumentos são velhos conhecidos, como os vestibulares. Por muito tempo, esse mecanismo pautou os conteúdos disciplinares do ensino, especialmente de escolas particulares de Ensino Médio — tradicionalmente mais dedicadas à aprovação em provas de acesso ao nível superior. Atualmente, guardadas as diferenças, o ENEM substitui os vestibulares nesse papel de importância, direcionando os conteúdos e as “competências” que compõem a matriz curricular das escolas e/ou a ênfase que o professor deve dar a algum conteúdo. Sobre isso, Francisco, professor de História na rede pública, comentou:

A gente acaba priorizando alguns conteúdos, porque historicamente foram mais trabalhados **ou podem ser mais cobrados** em algumas formas de avaliação, **principalmente avaliações externas, né? ENEM, Vestibulares.** [...] A gente atenta a isso, mesmo que atualmente não se fale tanto, talvez, ou eu não tenha tanto essas conversas com os colegas. **Essa preocupação [eu] percebia isso muito mais talvez na rede particular**, esses debates, essas conversas sobre: ‘isso foi cobrado nos vestibulares, foi isso que foi feito no ENEM’. (FRANCISCO, 2020).

Outro aspecto dessas avaliações é o caráter de disputa, que induz as escolas a competirem entre si por bons resultados. Vai se criando uma cultura de que uma boa escola é a que atinge o melhor resultado em provas padronizadas. Essa centralidade assumida pelas avaliações externas também atinge os currículos escolares, pois

[...] acabam por promover a inversão de prioridades com relação ao currículo e ao planejamento, que se veem reféns dos índices resultantes das avaliações. Assim, em vez de as avaliações servirem como subsídio para se

(re)pensar o currículo e o planejamento, estes são configurados com base nos resultados das avaliações. (CONTI; LIMA; NASCENTE, 2017, p. 782).

A regulação que se impõe sobre a autonomia da escola e sobre o seu currículo passa a ressignificar o papel da escola, já que ela fica cada vez mais pressionada a pensar em si pelo olhar “de fora”, pressionada por medidas que não deveriam existir em educação, como competitividade e ranqueamento.

Diante do exposto, vemos que a regulação se faz presente de diversas maneiras no espaço escolar, seja por meio de leis e normas, seja por valores e culturas. Essa multirregulação impacta a autonomia da escola em todas as suas instâncias (gestão, didática, relacional etc.), e o conceito de regulação se torna importante para compreender o tema autonomia da escola, especialmente nas escolas-piloto do Novo Ensino Médio. Na sequência, daremos maior ênfase aos fatores mais apontados pelos docentes como aqueles que atuam na regulação da escola e sua autonomia.

5.2 Pandemia, infraestrutura e a influência do setor empresarial

Nesta seção, é abordado o que as docentes narraram sobre a situação da autonomia da escola em relação à regulação de forças externas à escola. Nesse aspecto, a pandemia foi um fator que apareceu com força nas narrativas, bem como a relação com a CRE e com a SEDUC-RS, especialmente no que tange à matriz curricular, às avaliações diagnósticas (em especial o Tri) e como a escola precisou se adequar à nova matriz curricular. Também apareceram críticas sobre a estrutura de aulas e salas. Esses elementos — mas não apenas eles — compõem o currículo escolar, reforçando a ideia de que a possibilidade de a escola determinar como vai desempenhar seu trabalho se encontra cada vez mais reduzida. Por fim, foram apontadas as angústias de uma reforma que não considera “o chão de escola”, opinião compartilhada tanto por docentes que são contra a reforma quanto pelos que a apoiam. É principalmente a partir das narrativas das docentes que atuam na gestão que despontam os principais pontos sobre a autonomia escolar.

A docente da Escola A (Profa01, 2021) diz que existe uma boa relação entre professoras e direção e considera que existe autonomia, pois na escola existe espaço de discussão e para construção coletiva. Ainda assim, a professora reconhece que existe uma hierarquia dentro das escolas, pois as professoras não podem tomar

decisões por conta própria, devendo tomá-las em conjunto com a equipe diretiva para que as ideias sejam melhor desenvolvidas. Para ela, a escola possui autonomia, mas não pode fugir do que é colocado pela parte superior. Essa “parte superior” se refere à CRE e à SEDUC-RS, organizações que, quando citadas nas narrativas — e todas citaram —, estão muito mais associadas ao controle do que ao diálogo com as escolas, especialmente na determinação da matriz curricular do NEM. Ao ser questionada se a SEDUC-RS deu as opções sobre os itinerários, a coordenadora do NEM na escola A (Profa01, 2021) disse que foram os professores que foram a POA representar as escolas que desenvolveram as propostas curriculares, mas quem levou para a escola foi a SEDUC-RS.

Tanto a Profa03 quanto o Gest02 comentaram sobre a confusão na matriz curricular enviada para a escola. Disseram que as matrizes vêm prontas do estado, sendo elaboradas pela SEDUC-RS, mas parecem ter sido feitas de maneira "atabalhoadas" [atrapalhadas, confusas]. Eles contaram que houve confusão e mistura nos códigos dos componentes da BNCC: códigos que correspondem a um componente foram levados para dentro de outro componente; conhecimentos de História constavam como conhecimento da Filosofia; as habilidades correspondentes do Ensino Fundamental estavam postas como do Ensino Médio; dentre outros casos. Foi “um copia-e-cola mal feito”, segundo informou o Gest02. Para exemplificar, trazemos um recorte do documento:

Figura 11 – Recorte da matriz curricular de Filosofia com habilidades de História

HABILIDADES	OBJETO DE CONHECIMENTO
(EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.	Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional

Fonte: Trabalho de campo, 2021.

Na Figura 11, a confusão citada pelo gestor se nota pelo uso do código da habilidade referente à letra H, que corresponde ao componente de História, não ao de Filosofia. Essa forma de construção da matriz sugere também a possibilidade de

resolver a questão sobre “estudos e práticas”: enxerta-se alguma habilidade dos componentes curriculares não obrigatórios dentro dos que são obrigatórios e, assim, de forma torta e inconsistente, a matriz seguirá a legislação.

A Prof03 acredita — como de fato é — que a escola não poderia organizar a **matriz curricular**, pois, se pudesse, "todas as escolas formariam seus itinerários e produziram suas matrizes" (Prof03, 2021). Apesar de ter sido dito que as matrizes passaram por uma "consulta popular", a professora não acredita que um educador "em sua consciência tenha feito a bagunça que foi feita nas matrizes de todas as disciplinas" (Prof03, 2021) das escolas-piloto.

Para o coordenador pedagógico, parece que a matriz das escolas-piloto não considerou a parte prática, o que faz faltar um elo entre teoria e prática. A matriz curricular padronizada, oriunda da Secretaria de Educação e aprovada pelo Conselho Estadual, é uma matriz fechada e que as professoras não podem alterar, pois estariam descumprindo ordens. “Deve-se lecionar de acordo com a Mantenedora”, diz a Profa01, que foi a única entrevistada com a opinião de que não teve nada de obrigatório no processo de implantação — ainda que ela diga que “o currículo em si a escola não cria, isso veio da SEDUC-RS; a escola faz o como trabalhar melhor aquilo” (Profa01, 2021). Na percepção da docente, como a escola depende da Mantenedora, ela não pode ir muito além do que é orientado. Para essa professora, as orientações foram bem colocadas, não havendo momento em que a escola tenha recebido um "isso não pode". Segundo informou, a escola se adapta ao que a Mantenedora propõe, e a “Secretaria deu a liberdade para a escola executar da maneira que achar melhor”.

De acordo as gestoras da Escola B, a matriz curricular chegou pronta da Secretaria: primeiro, a matriz dos itinerários; depois, as matrizes do 1º, 2º e 3º anos — inclusive, com o número de períodos de cada componente curricular. A escola não pode alterar nenhum desses elementos.

Outra questão levantada sobre a autonomia da escola foi a troca do itinerário que faz parte do currículo. Na Escola B, o Gestor04 defendeu que a escola deveria poder fazer algum outro tipo de “customização”, ou seja, um outro itinerário. A escola ofertava 2 itinerários, mas o Gestor considerou 1 deles inadequado. Ele sabe que essa é a sua opinião e que a decisão para solicitar a troca de itinerário precisa ser pensada com a equipe, considerando como toda a gestão escolar avalia o itinerário em curso, mas isso depende, principalmente, da autorização da Mantenedora. “A escola não possui autonomia para mudar o itinerário, pois a autonomia é deles” e, nas palavras

da CRE, "a autonomia é relativa", observou. As escolas, portanto, dependem da autorização da Mantenedora. Sobre esse quesito, ainda falta uma orientação clara por parte do Conselho Estadual de Educação do Estado para que se resolva de que forma as escolas poderão trocar de itinerário.

No momento das entrevistas — realizadas entre agosto e novembro de 2021 —, as escolas estavam bastante envolvidas com a avaliação diagnóstica que o governo do estado solicitou para elaborar uma avaliação de aprendizagem, o “**Avaliar é Tri RS**” (Tri). O objetivo dessa avaliação, de acordo com o governo do estado, foi:

[...] aferir o conhecimento adquirido em 2020 e reforçar os conteúdos que precisam ser trabalhados em 2021. A partir dos resultados, a Secretaria da Educação colocará em prática um plano de ação pedagógica para reforço e recuperação das aprendizagens perdidas. (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2021).

Em notícia veiculada pelo site da Secretaria da Educação do Estado, Raquel Teixeira, então secretária estadual da educação, disse que, “a partir dos resultados [do Tri], o *professor irá trabalhar os conteúdos que precisam ser reforçados e avaliar as principais competências adquiridas de forma individualizada*”. Esse tipo de percepção é quase ofensivo, pois sugere que as professoras e professores não sabem as falhas de aprendizado dos estudantes, o que não é verdade. Professoras e professores que acompanham cotidianamente os estudantes sabem sim das dificuldades dos seus alunos (e não somente de aprendizado). A limitação imposta não é reconhecer as falhas, mas sim como resolvê-las. Vamos voltar a insistir no mesmo assunto: são escolas sem autonomia de decidir suas matrizes curriculares, excesso de trabalho, de turmas e de estudantes, falta de infraestrutura adequada e, ainda, dificuldade de reter o estudante no mesmo ano (desse ponto, precisa ser considerado prós e contras, evidentemente). Se o estado acha importante fazer uma avaliação diagnóstica, é compreensível, porém, a relevância e a finalidade? Depende do interesse. O que se nota, mais uma vez, é a responsabilização das professoras e da escola pelos maus resultados atingidos na educação. As palavras da Diretora da Escola A sobre essas avaliações foram as seguintes:

Esse ano foi um ano que veio um monte de prova diagnóstica para as crianças fazerem. As crianças estão traumatizadas de fazer provas diagnósticas. [...] Aí adianta? Grande diagnóstico: os nossos alunos estão com uma baita lacuna de aprendizagem. Sim!, faz tempo. Estava ruim antes da pandemia, piorou depois da pandemia. [...] **Precisa de todas essas**

provas para poder dizer que tem uma lacuna enorme? (Gest01, 2021, grifos nossos).

A gestora, que ironizou a “novidade” dos resultados das avaliações diagnósticas, também criticou o aumento dos períodos de Língua Portuguesa e Matemática, resultante do mau desempenho nesses componentes — os únicos avaliados. A diretora reclama que, se a escola tivesse autonomia, teria dito que “não, não é assim que se resolve”. Em suas palavras, a escola não tem autonomia, e a avaliação “vem de cima pra baixo”.

A Prof02 também reforçou que sofreu interferência do Tri, pois a avaliação alterou o planejamento escolar. Ela falou sobre seu receio quanto a esse tipo de avaliação:

Não são os alunos que são criticados, digamos assim. São os professores. Só que foi um ano de pandemia. Eu estava presente no dia que aplicaram a prova. Eu vi alunos não lendo, marcando de qualquer forma. (Profa02, 2021).

Para a Profa03, “a prova do Tri foi o maior limitador [da autonomia] do Novo Ensino Médio pra quem é escola-piloto”. Isso porque as professoras tiveram que alterar seus planos de aula, deixar o projeto do itinerário de lado e relacionar as aprendizagens aos componentes de Português e Matemática; além dos professores, a escola também precisou seguir os protocolos externos.

A ordem da escola para os professores foi que eles parassem o que estava sendo feito, o que vinha da Coordenadoria, da SEDUC-RS. A escola tem que cumprir essas ordens, mesmo que não queira. Após essa avaliação, as matrizes curriculares foram refeitas pela SEDUC-RS e houve ampliação de períodos de Português e Matemática. A Gest01 considerou inadequada essa solução para os maus resultados, pois “não é tu aumentando a quantidade de períodos que tu vais resolver a situação”. Nas matrizes da escola-piloto, não houve alteração no número de períodos, conforme a representante do Conselho Estadual de Educação (CEEd) falou em audiência pública. No entanto, isso teve impacto nas aulas, pois as professoras da Escola A foram orientadas para que a elaboração das aulas e do projeto dos itinerários focasse em interpretação textual. As tradicionais avaliações externas, como o Enem, não influenciam o planejamento de aula, pois pouco se fala disso na escola, e “a gente aqui fica muito feliz quando alguém faz Enem” (Profa03).

Outro aspecto citado sobre a interferência da SEDUC-RS/CRE na dinâmica da escola foi o número de relatórios cobrados sobre a frequência escolar (durante a pandemia), com prazos urgentes. Cobranças que partiam da CRE para escola ou da SEDUC-RS para a CRE e desta para a direção escolar, que repassava para as professoras: “você têm prazo pra isso, você têm 5 dias para aquilo” (Profa03, 2021). Em geral, a pressão parecia seguir uma hierarquia. Conforme a Profa03 relatou, “na pandemia, os professores se perderam”. Também destacou que recebiam **pedidos de relatórios com muita frequência**, e a impressão que passava era que não havia sincronia ou comunicação sobre qual setor pedia dados e relatórios:

É essa a sensação que dá: acordou segunda-feira - ‘quero um relatório disso’ e mandava para CRE, que mandava para a direção e sexta-feira tinha que estar pronto. Então tu tava ali preparando, ou no meio da tua aula, e vem a mensagem: “você têm que fazer um relatório até amanhã de quem vem de que não vem, quem morreu ou está vivo, quem teve Covid...” (Profa03, 2021).

As orientações vêm de cima para baixo, e a CRE reproduz. A escola tensiona, mas são raras as situações em que a CRE atende os pedidos. Sobre a relação com a CRE, a escola relatou que, em alguns momentos, pôde expor as dificuldades e levar sugestões, que eram levadas pela CRE à Mantenedora, a quem cabe acatar ou não. No entanto, para essa relação ser melhor, a escola deveria ter mais autonomia para realizar suas atividades. Para a escola B, a “grade curricular” é um exemplo do que a CRE não abre mão.

Para o NEM nas escolas-piloto, foram criadas as *Salas Maker*, que são salas com uma arquitetura diferente do usual (de classes e cadeiras enfileiradas). Essas salas têm mesas compartilhadas e devem ser compostas por ferramentas que favoreçam os estudantes a criar e fazer experimentos. Na Escola B, ainda não havia a *Sala Maker* pronta, mas na Escola A, que já tinha a sala, a Profa01 considera a estrutura física muito boa, “tudo muito bem-organizado”. Na *Sala Maker*, “que é uma sala de criações, [...] o Ensino Médio tem aquele espaço com computadores, pra fazer pesquisa, fazer criações dentro do que for colocado na proposta do professor” (Profa01, 2021). A Prof02 diz que procura levar os estudantes quando possível; já o Gest02, da mesma escola, questiona a funcionalidade dessa sala:

Os alunos usam essa sala eventualmente, não é uma coisa assim muito... Na verdade, ela tem alguns computadores e é uma sala com umas coisinhas boas, bonitas. **Na prática, não tem muita coisa pra usar.** Como eu vou usar pra uma aula de história se tem 4 ou 5 computadores. Não tem. [...] E a gente

também tá muito preso na questão da disciplina. O aluno tem uma dificuldade muito grande em sair da sala, do seu ambiente de sala de aula, que seria ideal. O certo seria ter aluno lá na *Maker*, aluno no laboratório, aluno na biblioteca, aluno na sala é tentando construir um conhecimento, né? De uma forma distribuída, de forma ordenada, mas de forma autogestão, é autônomo, né? Mas isso na prática é muito difícil. Na prática, infelizmente, não está ocorrendo. (Gest02, 2021, grifos nossos).

Dessas narrativas, percebemos que a escola tem pouca liberdade para se organizar de forma diferente do tradicional, mesmo que conte com uma nova arquitetura. Para o Gest02, “se começar a ter alunos circulando pelo corredor, possivelmente, em seguida, a CRE estaria dentro da escola. [...] Por outro lado também, a gente não se sente seguro”. Ou seja, também existe certa resistência por parte dos professores em mudar algumas práticas disciplinares nas escolas, permitindo maior autonomia pelo estudante.

Para a diretora da Escola B, uma das dificuldades de implementar o Novo Ensino Médio está ligada ao hábito: "a escola tem a tendência de aprisionar aquilo ao seu modelo já conhecido" (Gest02, 2021). Para ela, muitas vezes, a própria rotina e forma de organização da escola aprisionam ou impedem que mudanças aconteçam, e a escola coloca tudo em velhas caixinhas já conhecidas. Os gestores da Escola A gostariam que houvesse salas por área: uma sala para as Ciências Humanas, uma sala para Ciências da Natureza, etc., e que os estudantes trocassem de sala, não o professor. Mas isso não ocorre, pois não há espaço necessário para a divisão em salas temáticas. Por outro lado, os livros didáticos já foram enviados abrangendo áreas de conhecimento: "muda o livro didático, mas tudo continua com a mesma estrutura", disse o supervisor.

A Escola B considera suas salas de aula bem estruturadas, pois todas têm projetor, internet e tomadas. No entanto, o Prof04 salienta que essa não é uma realidade de todas as escolas do estado. Ainda assim, considera que faltam materiais para realizar estudos práticos:

Nós precisamos de materiais para ser trabalhado nas práticas, e a gente não tem. Os alunos também não têm um tempo disponível, falta bastante coisa. As escolas têm, inclusive o MEC disponibiliza uma verba anual para o Novo Ensino Médio que a gente pode usar, mas vem especificado em o que tu podes aplicar aquela verba, o que tu podes comprar com aquilo. (Prof04, 2021).

Outro elemento citado foi a autonomia em relação à forma de avaliação e aprovação dos estudantes. O Gest04 citou a legislação sobre a reprovação dos

estudantes, cuja lei federal diz que a criança não pode ser retida (reprovada) no 1º ano, mas a partir do 2º já poderia. Porém, o sistema de ensino do Rio Grande do Sul faz diferente e mantém esse impedimento de reprovação até o 3º ano. A escola queria tensionar para que pudesse reter os estudantes no 2º ano, pois eles estão indo para o 3º ano sem saber ler e escrever. Porém, “a rede não permite, interpretam a lei como querem” (Gest04, 2021).

Para o Prof04, a autonomia da escola foi bastante alterada com esse novo projeto, mas considera que não cabe responsabilizar a SEDUC-RS, pois isso vem de uma lei federal (Lei 13.415/2017), e a SEDUC-RS e a CRE apenas repassam. No entanto, conforme Chagas (2019) mostrou em sua dissertação, desde o início do processo de implementação do NEM no estado, a SEDUC-RS sinalizou positivamente para as intervenções desse projeto, que a autora considerou um "alinhamento" da SEDUC-RS com o MEC. No período em que a proposta-piloto foi lançada, a SEDUC-RS poderia não ter se incluído no projeto nacional. Para aquele professor, a escola possuía bastante autonomia antes do Novo Ensino Médio.

Ao contrário do Prof04, a opinião do Gest02 é de que a autonomia da escola não mudou muita coisa com a chegada do Novo Ensino Médio:

Então, na verdade, foi uma redistribuição de conteúdo só. Pelo menos nessa nova matriz gaúcha. **E, na prática, pouca coisa mudou no ponto de vista de formação.** A única coisa que eu acho que mudou de forma mais significativas foi a questão do **projeto de vida**, por exemplo, ser uma coisa muito mais voltada para o mundo empresarial. É uma visão muito empresarial. (Gest02, 2021, grifos nossos).

Para a Gest01, se cada escola pudesse ter sua autonomia, seria possível construir propostas de maneira que o estudante pudesse realmente aproveitar as aulas e se formar no Ensino Médio com êxito. Mas o caso, segundo ela, é que a escola não tem autonomia — e quando tem, é muito pouca. A Profa02 complementa que, para que haja autonomia, é necessário ter uma organização que propicie mais diálogo e interação. Para ela, as gestões escolares deveriam ter autonomia para conseguir atuar de acordo com a realidade; afinal, são elas quem convivem diariamente com a comunidade escolar. Gest01 explica que é necessário

[...] as gestões terem autonomia para conseguir agir de acordo com o seu território, com seu contexto, porque tem coisas que vem, que se eu for colocar aqui não vou ter vez, não vou ter chance com eles [CRE/SEDUC-RS] colocando isso. Mas se eu adaptar de uma forma que eu sei que eles

[estudantes] vão entender, que eu sei que eles vão valorizar, deu! Melhor. (Gest01, 2021).

Essa citação vai ao encontro de outras falas que criticam as políticas e as reformas direcionadas às escolas, buscando que todas as escolas atuem da mesma maneira: falta aquele olhar “de chão de escola”. Das críticas docentes à intromissão da reforma, essa expressão foi recorrente e me chamou a atenção.

Às vezes, quem está em posição de decisão tem conhecimento teórico mas esquece como é um “chão de escola” — ainda mais escolas de periferia. Cada escola tem uma realidade, não sendo possível colocar todas no mesmo “pacote”. A diretora da Escola A exemplifica:

A nossa realidade é uma. Uma escola que é do interior, que nem internet pega, não adianta querer botar, que às vezes não tem sinal, é uma outra realidade. De uma escola central, que os pais pagam um monte de CPM para a escola ter uma estrutura. Não pode colocar essas 3 realidades no mesmo pacote e dizer: “é só isso e isso que vocês têm que fazer!” e sigam aí! (Gest01, 2021).

Esse exemplo trata apenas de uma pequena parcela da diversidade de escolas que fazem parte de uma mesma rede de ensino. Não é necessário nem mesmo comparar escola pública com privada: dentro da própria rede estadual, até no mesmo município, as realidades das escolas são diferentes. Por isso, é necessário que as decisões partam do ponto de vista da escola, “ter noção do chão de escola”, como disse a diretora.

A proposta do Novo Ensino Médio para a diretora é em partes positiva, em partes negativa. Inicialmente, a crítica é no sentido de que, na proposta, faltou aquele “olhar de chão de escola”. As docentes da Escola A disseram que queriam alguma alternativa para melhorar seu Ensino Médio, mas as mudanças precisam ser analisadas e realizadas considerando como ocorrem na prática. Para a Gest01, o ideal para a escola seria poder adaptar as normas à sua realidade, e não somente seguir algo que vem pronto. Porém, está vindo muita coisa pronta, e à escola cabe apenas aplicar o que vem.

Para que a escola tivesse autonomia precisaria de uma **reforma administrativa de baixo para cima**. A gente que teria que criar enquanto chão de escola as matrizes e não só receber de alguém que não está na sala de aula. O que acontece? Várias pessoas numa sala com ar-condicionado dizendo o que que a gente pode ou não fazer. Por que por mestrado, pós-graduação a gente também tem, vários professores aqui têm mestrado, não tem por que a gente só ouvir. Quem vive na escola é quem sabe o que está

acontecendo, e **autonomia tem a ver com a realidade da escola**, porque mesmo dentro do mesmo município, no meu caso eu vivo com duas realidades totalmente distintas. Quando vem um padrão não quer dizer que o padrão esteja errado, mas muitas vezes ele não alcança o aluno. Aquele padrão foi feito para um tipo de pessoa. (Profa03, 2021, grifos nossos).

É como Chimamanda Adichie (O PERIGO..., 2009) cita numa palestra ao tratar de estereótipos: não que eles sejam mentirosos, mas são incompletos. Ao tentar padronizar as escolas e o ensino escolar, ignora-se a diversidade de sujeitos e de possibilidades criativas. Ao estipular um padrão, algumas realidades se ajustam mais facilmente — e serão o modelo de sucesso. Quem não se enquadra fica fadado ao fracasso. As tentativas de padronização das escolas ou do ensino negam a diversidade de realidades escolares, diminuindo suas possibilidades de autonomia. Por que essa compreensão equivocada de que padrão e qualidade são conectados? A educação não é uma mercadoria para ser produzida em escala.

Para ter autonomia, cada escola deveria poder **trabalhar dentro da sua realidade**. “A mudança tem que ser uma coisa que deve vir aqui, ser consensual. Não tem que ser macro, tem que ser micro”. (Gest02, 2021). “E aí, para isso mudar, tinha que ser o quê? Ter uma noção de chão de escola” (Gest01, 2021).

Do que foi relatado pelas docentes, os poucos elementos sobre os quais a escola teve alguma parcela de decisão foram as atividades para indicar os itinerários de interesse. Depois, vinha a designação de quais professores lecionariam cada componente, o que, na realidade, também depende da CRE, afinal, ela é a responsável pelo RH das escolas.

Para o coordenador, o objetivo da escola nesse retorno ao presencial deveria ser recuperar conteúdos, levar os estudantes de volta para a escola e corrigir o que o Ensino Médio já tem. Isso foi citado pelos gestores da Escola B:

O foco esse ano [2021], não podia ter nada extra, feira, nada. O foco deveria ser recuperar aluno, buscar esses alunos em casa trazê-los pra escola, dar o melhor de si pra eles e cuidar do ensino médio. Mas nós não somos os mantenedores, recebemos ordens e tentamos fazer o melhor dentro do possível. (Gest05; Gest04, 2021).

Qual seria o foco agora? Recuperar as aprendizagens e dar atenção para o Novo Ensino Médio. E aí vem uma quitanda: é feira de ciências, é não-sei-o-que de educação financeira. Então “pipoca” monte de coisa e a escola fica no tiroteio cruzado. (Gest05; Gest03, 2021).

Ou seja, mais uma vez a escola deve seguir, mesmo que descontente, o ordenamento de instâncias superiores. A construção da autonomia, nesse caso, fica

restrita ao tentar “fazer o melhor possível”. Ao mesmo tempo em que todos estavam tentando se adequar à fase de retorno às atividades presenciais, a escola ainda precisava dar conta de outras demandas. Para as gestoras da Escola B, o estado parece não ter foco em suas ações.

Outro elemento que apareceu nas narrativas enquanto interferência na autonomia da escola foi a atuação de institutos privados, especialmente no papel de fornecedor de cursos de formação. A presença de associações e institutos privados na educação não é novidade. No Rio Grande do Sul, há cerca de 50 anos o Centro de Integração Empresa Escola (CIEE), uma associação civil de direito privado, atua (principalmente) em programas de estágio, conectando escolas e empresas. Essa associação foi uma das citadas como presente na escola. Além dela, também foi citada a atuação do Projeto Pupilo⁷, uma parceria da Universidade de Santa Cruz (Unisc) com a empresa Corteva⁸, que, conforme a Profa01, atua fazendo mediação para colocar os estudantes no mercado de trabalho.

Porém, a relação das escolas com o setor empresarial tem sido alterada nos últimos anos, conforme demonstrado por Peroni e Oliveira (2020). As instituições têm colocado suas agendas na pauta educacional, abarcando desde a gestão escolar até mesmo o texto da Lei 13.415/2017, a Lei da Reforma.

Associada à facilidade da internet e aos cursos on-line, a participação de empresas promovendo cursos de preparação docente é escancarada. Perceba as imagens dos eventos produzidos pela SEDUC-RS-RS:

⁷ O projeto tem o objetivo de capacitar jovens em serviços administrativos, com ênfase em informática, buscando facilitar sua inserção no mercado de trabalho. Os jovens recebem a formação profissional e benefícios como transporte, lanche e uniformes. Durante o estágio, os estudantes recebem bolsa-auxílio. Disponível em: <http://www.planetauniversitario.com/index.php/notas-do-campus-mainmenu-73/5597-unisc-pioneer-e-prato-feito-lan-o-projeto-pupilo-2009>)

⁸ Empresa transnacional dá área de tecnologia para a agricultura – agroquímicos e sementes.

Figura 12 – Folder de convite para os cursos e eventos promovidos pela SEDUC-RS.



Fonte: Organizado pela autora a partir de trabalho de campo.

Dos cursos e formações ofertados pela Secretaria de Educação, alguns são ministrados pelo Sesc ou pela Fundação Lemann — desta é que vem a maior parte dos cursos, de acordo com o Gestor02. No ano de 2019, a Fundação Lemann e o governo do estado firmaram um acordo⁹, uma parceria para promover “a seleção de profissionais com capacidade técnica para assumir as CREs”. De acordo com o governador do estado, Eduardo Leite, “até aqui, a nomeação desses coordenadores [das CREs] observava decisões políticas, e entendemos que esse novo processo de seleção assegura a capacidade técnica” (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2019).

O governador exalta a técnica como ela fosse isenta de intenções. Dessa proposta do Programa para a Gestão, Peroni e Oliveira (2020) destacam “o caráter regulador de monitorar o cumprimento das ações estabelecidas pelos docentes, desrespeitando a autonomia pedagógica dos docentes e da escola” (PERONI; OLIVEIRA, 2020, p. 13). Para o Gestor02, todos esses projetos interferem na escola pública estadual; a SEDUC-RS, em parceria com institutos e projetos, sobrepõe “uma programação dentro da programação da gente” (Gest02, 2021). Para Caetano (2018),

[...] a Reforma do Ensino Médio propicia a interlocução direta do setor privado na educação pública, alterando o conteúdo e a proposta educativa, seja através da modificação da legislação ou através das parcerias que introduzem novas formas de organizar o trabalho educativo na escola. Nesse sentido, objetiva a formação de um novo trabalhador, voltado para atender os

⁹ A notícia em questão não está mais disponível. Talvez o acordo não tenha vingado. Em 2022, as formações para gestores serão mediadas pela OSC Vetor Volver, que tem como apoiadores diversas empresas envolvidas na reforma, como a Fundação Lemann, Itaú e Natura.

interesses de classe do empresariado nacional e a gestão para resultados. (CAETANO, 2018, p. 215).

Cada vez mais se percebe todo um aparato para que o projeto neoliberal alcance de vez a educação pública: as ações que vêm desde a concepção da política da reforma impõem, na escola, uma visão utilitária, o que também passa para a gestão das Coordenadorias, responsáveis por garantir que o NEM seja, de fato, executado nas escolas.

5.3 Sobrecarga de trabalho, falta de tempo e fetiche da web: observações a partir do trabalho docente

O trabalho docente é uma categoria que envolve o trabalho de ensino formal em sala de aula, mas vai além, “pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação. De forma genérica, é possível definir o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo” (OLIVEIRA, 2010, p. 1). Apesar de os professores e as professoras serem os primeiros a ser lembrados quando se fala em trabalho docente, essa categoria também é composta pela equipe diretiva, administrativa e pelos auxiliares, afinal, o trabalho desses profissionais controlam, gerenciam e apoiam (direta ou indiretamente) as atividades de sala de aula (OLIVEIRA, 2010). Para Tardif e Lessard (2009, p. 169), o trabalho docente é fortemente marcado pelas interações, tanto com os estudantes quanto com outros sujeitos da escola, principalmente colegas. Para os autores, alguns critérios que influenciam no trabalho dos professores são “a matéria ensinada, a ordem e o nível de ensino, os alunos (idade, número, força e fraqueza, sexo etc.), a situação material, as atividades previstas (lições, atividades especiais, exames.), etc.” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 169).

Fazendo a mediação desses elementos, existem normas, hábitos, estruturas, opiniões e sentimentos que influenciam nosso trabalho, alguns com mais peso, outros com menos. As mudanças que a reforma causou nas escolas (e, conseqüentemente, nas escolas-piloto) estão alterando o fazer profissional. Nas narrativas dos professores e professoras, as interferências na autonomia são correlatas aos temas da própria autonomia da escola, envolvendo o currículo — especialmente quanto aos itinerários — e as avaliações externas. Imbricada a esses aspectos, em diversos momentos foi citada a falta de preparo, como a ausência de cursos de formação para

trabalhar com os novos componentes curriculares e de falta tempo apropriado para o planejamento.

Pensando no trabalho do professor, podemos afirmar que o Novo Ensino Médio o dificultou por várias razões. Uma delas corresponde à formação do professor, da qual eles mesmos reclamaram, pois não foram formados para trabalhar com os componentes que estão propostos, nem mesmo receberam alguma preparação por parte do estado. Mas já ressalto que se trata da falta de formação apenas para essas novas exigências impostas pela Reforma, pois a maior parte das docentes entrevistadas possuem graduação e alguma pós-graduação. Uma entrevistada questiona: o que seria o componente de "ressignificando e recriando linguagens para um mundo sustentável"? Eu não sei o que é isso, e a matriz que veio [...] é bem confusa, é meio faz o que tu quiseres" (Prof03, 2021).

As professoras e gestoras entrevistadas disseram que, no início do ano letivo de 2021, a escola não havia recebido a matriz de conteúdos e habilidades dos componentes curriculares. Enquanto não vinha um programa da disciplina, podia-se inferir que o professor tinha alguma autonomia para escolher os conteúdos de aula. Nesse caso, poderia ser bom porque "tu [professor(a)] podes levar como achas" (Profa02, 2021). Essa professora chegou na escola em 2021, sem ter nenhuma informação sobre o Novo Ensino Médio, mas já iniciou com os componentes do Novo Ensino Médio. Para desenvolver suas aulas, ela (assim como as outras professoras) exerceu o que deveria sempre caber à docência: pesquisar, elaborar, conversar com colegas que estão na mesma jornada.

Por outro lado, dessa possibilidade de elaboração, ocorre um estranhamento, pois os professores estão acostumados a receber os conteúdos de aula já definidos, a seguir uma diretriz. Mas o fato de haver somente um título, sem orientações para os conteúdos, deixou a professora meio perdida. Conforme a Prof02, ela nunca recebeu orientação sobre como elaborar os componentes que leciona, somente lhe disseram que ela teria tais matérias e que deve ser desenvolvido o projeto relacionado ao tema do itinerário.

Essa autonomia que a gente tem hoje de escolher o que vai passar em aula, é uma autonomia, não deixa de ser, mas a gente está tão acomodado na forma de receber pronto. Talvez deveria ter um norte, algo está faltando. Só nos deram um título e deixou livre essa parte. (Profa02, 2021).

Essa falta de normativa, que pode ser entendida como espaço de autonomia construída pela escola, para a autonomia docente, também soa como descaso ou despreparo do estado do Rio Grande do Sul para a implementação do projeto-piloto. Afinal, conforme a Profa03 sinaliza, o problema de não ter alguma diretriz é que ela pode criar o que pensa ser adequado, mas “não sabe o que o governo quer. Eu me sinto mais perdida do que com autonomia ou sem autonomia. [...] então vou fazer o que quiser aí depois vem o governo dizer que não era isso, que não está bom”. Sobressai a compreensão de que, ao pensar o trabalho docente, já é intrínseca a autorregulação a partir das normativas vindas do governo. Destaca-se, ainda, que a preocupação se direciona ao estado, não necessariamente à escola ou à comunidade escolar.

Outra professora faz uma complementação sobre a falta de orientação para os componentes.

Fica mais pelo descaso, mas eles [não fica claro se a SEDUC-RS ou a escola] vão argumentar aqui que isso é autonomia. Mas que autonomia? Como assim? Te jogam o assunto, então eu posso trabalhar gramática? Não posso. Eu posso trabalhar literatura clássica? Também não posso. (Profa03, 2021).

O que essa postura sugere sobre a autonomia de a escola coordenar seu projeto educacional? Essas limitações comprometem a construção da autonomia, pois, ao mesmo tempo que não direciona o ‘como fazer’, limita o que pode ser feito em relação as aulas.

Para o Gest03, mesmo que a matriz defina o conteúdo, a maneira como o professor vai trabalhá-lo e tornar a sua aula prática cabe ao docente. Essa seria, apontou, a parte da autonomia do professor: cabe ao professor pensar na execução, em como planejar e guiar a aula. Na opinião dele, houve formação, mas o professor “não bateu asas”. Ele critica que

[...] falta formação para o professor entender que o itinerário tem que ser trabalhado de uma forma objetiva e prática e não está acontecendo. Continua a nível teórico. É como se o ensino médio seguisse a mesma dinâmica do ensino regular tradicional. [...] traz profissionais pra escola, pega informações do Sesi, do Sesc, traz coisas práticas e pontuais para que eles percebam que não fica no campo teórico. (Gest04, 2021).

Esse gestor, que é favorável à proposta do NEM, considera positiva a participação do Sistema S para tornar os itinerários práticos. Já na Escola A, na

tentativa de “bater asas” para pensar a prática, pensando ter autonomia para conduzir sua aula, relatou:

Na verdade, eu construí, elaborei um projeto que seria interdisciplinar, iria envolver não só essas três disciplinas, eu iria colocar todos juntos. Aí com essa avaliação do Tri a escola me chamou e disse que eu não poderia aplicar o projeto dessa forma. Porque as outras disciplinas, junto com a [...] minha, teriam que focar no Tri. Todos os professores teriam que focar nisso. Então de alguma forma, eu tinha um projeto. Tinha até nome para o projeto, falei que era interdisciplinar, mas não poderia. Eu deveria trabalhar individual. Então vou ter que trabalhar de alguma forma, eu vou ter que mudar, vou ter que mudar todo meu planejamento que já estava tudo programado. Estou mudando agora, pra adequar a esse Tri. Adequar o projeto, adequar a forma como a gente vai abordar. Se tu chegasses um mês antes, eu ia estar com o ânimo incrível, te contar tudo. **Agora eu fui podada. Eu me desapontei.** Vou dar individual, tenho que mudar meu planejamento. Parece que assim, tudo que eu trabalhei até agora foi... (Profa02, 2021, grifos nossos).

O desapontamento que emana dessa narrativa traduz uma das consequências desse excesso de controle sobre o nosso trabalho. A professora disse que se sentiu "podada" e desapontada com a desvalorização do seu trabalho. A Profa03 também se sentiu incomodada por precisar replanejar os projetos do NEM para se adequar às cobranças do Tri, focando em interpretação textual. O contraditório, para ela, é que o NEM deveria ser voltado para projetos, mas eles foram deixados de lado em favor da interpretação textual. A Profa02 comentou que, mesmo que a aprendizagem na universidade oriente a “fazer um ensino diferente, renovador, depois, na prática, é caneta e caderno. É assim que acham que funciona”. A cada vez que a possibilidade criativa é negada aos professores, mais é tirado o ânimo de tentar fazer bem feito.

Existem desacordos e contradições sobre expectativa do que fazer e de como fazer o trabalho docente. É característico da educação ela ser um campo de disputas de significados sobre o fazer docente. Gestores e professores recebem cobranças diferentes, assim como o trabalho de cada um também se diferencia. Para ajudar a equipe escolar a ter um projeto conjunto, o Projeto Político Pedagógico serve a esse propósito. O silenciamento sobre esse documento nas entrevistas indica como ele já não tem sido mais a principal base de orientação nas escolas. O PPP só foi citado quando diretamente perguntado sobre ele, e as respostas indicaram que o documento existe, mas está desatualizado.

Voltando ao ponto de vista do Gestor03, aquela colocação em seguida é amenizada quando suas colegas, na Escola B, comentaram a falta de formação para os professores trabalharem os novos componentes do currículo. Na narrativa delas (e

ele concordou), **as professoras e professores estão por conta, estudando, correndo atrás**. As formações que tiveram não foram voltadas para as novas componentes: "impuseram uma coisa, mas não prepararam os professores", disse a vice-diretora. De acordo com a diretora da Escola B, as formações não podem ser em hora de aula. Então, que tempo sobra? As reuniões pedagógicas ocorrem fora do horário de aula: a aula vai até 17h15min, então a reunião pedagógica se realiza das 17h15min às 18h15min e, em seguida, inicia o turno noturno. São nos intervalos entre turnos que ocorrem as reuniões da escola. "O professor fica sobrecarregado¹⁰, com certeza, todo mundo fica" disse a Diretora, que se posicionou dizendo que falta tempo hábil para a escola dar conta de todos os afazeres. Além das formações, o impacto da pandemia ficou evidente na sobrecarga do trabalho do professor.

O professor está atarefadíssimo, alunos retornando, alunos com várias lacunas de **um ano que foi um vazio pedagógico**. Então a gente tem vários problemas aí. O professor tem ao mesmo tempo que atender os alunos, tentar recuperar o que pode e aí ficou um pouco de lado essa questão [do NEM], realmente. Mas aí é uma questão de sistema. (Gest03, 2021, grifos nossos).

Para as gestoras da Escola A, o estado ficou devendo muito quanto a auxiliar as escolas e as professoras:

Na verdade, se jogou tudo nas costas do professor. De fato, o professor que fazia milagres: tem que correr atrás do aluno, tem que encontrar o aluno, tem que fazer a pergunta e trazer a resposta. Tinha uma obrigação absurda, assim, desrespeitosa, inclusive, como tudo na educação o desrespeito é geral, generalizado. (Gest02, 2021).

Ao pensar as exigências sobre o fazer docente, torna-se necessário considerar o tempo disponível e as condições para realizar o trabalho. Planejar aulas, reelaborar formas de pensamento e práticas demanda tempo de pesquisa e preparação, ou seja, é necessário que haja tempo disponível para isso. Essa disponibilidade de tempo é bastante limitada, já que a realidade notada entre os entrevistados é que todos lecionavam mais de um componente curricular — às vezes nem sendo relacionado à área de conhecimento do professor. O Prof04 comentou que tinha que lecionar um componente do NEM que nada tem a ver com sua área, mas precisou aceitar para completar a sua carga horária na escola, assim como aconteceu com as outras

¹⁰ A sobrecarga, ou intensificação do trabalho docente está associada a diversos fatores como carga horária, número de escolas que trabalha, tempo de hora-atividade. Se refere a um maior dispêndio do trabalho, seja envolvendo o físico, mental ou emocional/psíquico (DUARTE, 2010)

professoras¹¹. Com isso tudo, é revoltante e desrespeitosa a fala da Secretária de Educação do estado do Rio Grande do Sul ao dizer que

[...] o Novo Ensino Médio vai acabar com o professor auleiro, que dá uma aula aqui e sai correndo para outra escola. É claro que tem uma implicação de carreira que temos de trabalhar, mas estamos estimulando e buscando contratos de 40 horas, de preferência com dedicação exclusiva. (TEIXEIRA, s.p., apud CPERS, 2022).

O que a Secretária talvez não perceba é que simplesmente buscar contratos de 40 horas não resolve totalmente o problema para as educadoras. Pois, se a professora tiver 40 horas, lecionando diversos componentes diferentes, às vezes no nível fundamental e médio, com um número excessivo de turmas, o problema do professor “auleiro” permanece.

A falta de tempo para a construção coletiva na escola também foi citada nas entrevistas: o tempo de reunião e preparação coletiva não existe na escola. Existem as reuniões pedagógicas, mas reuniões específicas para planejar para o NEM não ocorrem. O Prof04 gostaria de trabalhar de maneira interdisciplinar, mas o fator tempo se torna um empecilho, pois professores e professoras não conseguem se encontrar dentro da carga horária, e fora do horário não há possibilidade. Seria importante haver momentos para reunião.

A gente precisa de tempo para planejar; o Novo Ensino Médio precisa planejamento, porque é uma coisa totalmente desfocada do que a gente já era habituado, vir aqui, passar aula e deu. (Prof04, 2021).

Quando observamos, em conjunto, a falta de uma matriz, a falta de uma formação adequada e a cobrança das avaliações diagnósticas, parece que a Secretaria da Educação do Estado não tem direção certa quanto ao que se pretende com o Novo Ensino Médio. Podemos pensar que “tudo bem, um projeto-piloto serve para isso mesmo”; além do mais, precisamos incluir como um problema os percalços da pandemia. No entanto, quando questionado às professoras se a SEDUC-RS ou a CRE perguntaram para as escolas sobre acertos e erros na implementação do piloto na escola, a resposta foi negativa. Disseram que a CRE solicita muitos relatórios, mas sem relação direta com o andamento do projeto-piloto. A etapa de acompanhamento do projeto para averiguar erros e acertos e descobrir o que e porquê de as coisas

¹¹ Demonstrado nos quadros 1 e 2 sobre as características dos entrevistados.

funcionarem ou não ficou em segundo plano. De que modo a SEDUC-RS pretende corrigir erros de planejamento se não tem acompanhado as escolas?

A Reforma do Ensino Médio está impactando o trabalho docente de maneira negativa, pois as professoras não tiveram preparação adequada, as matrizes curriculares são confusas e impostas pela SEDUC-RS. Os “velhos problemas” da profissão docente, especialmente no Rio Grande do Sul (que nunca foram resolvidos), ganham mais um capítulo com essa reforma.

A representante do CEEed-RS, Márcia Adriana de Carvalho, na Audiência Pública da Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia da Assembleia Legislativa realizada para avaliar a implantação do Novo Ensino Médio nas escolas gaúchas, disse

[...] que as escolas já devem estar estudando a legislação, já deve ser pauta da formação continuada, aliás já deveria estar incluída na pauta da formação continuada dos professores que atuam no ensino médio desde 2019, porque a lei é de 2017 e essas resoluções e portarias são do final de 2018, para que isso não fosse uma surpresa neste momento para nenhuma instituição de ensino, nesta organização e desenhos possíveis das arquiteturas curriculares (COMISSÃO..., 2021).

Ora, parece que houve falta de diálogo e participação por parte Mantenedora para a formação. Afinal, quem fornece as formações? E parece que foi ignorado o fato de que passamos por 2 anos de pandemia, em que o trabalho docente passou por mudanças gigantes: a tecnologia, a busca de estudantes, a dificuldade da falta de contato. Não houve tempo viável para a formação continuada voltada para o NEM, é injusto, portanto, insinuar que o despreparo das docentes seja somente responsabilidade da escola, quando o próprio sistema de educação não estava preparado.

A escola não tem "forças nem recursos humanos para dar conta de tudo isso", disse o coordenador pedagógico da Escola B, referindo-se ao acúmulo de atividades pelo qual a escola está passando: seja para recuperar os aprendizados prejudicados por conta da pandemia, seja pela necessidade de instrumentalizar os docentes para atuação no Novo Ensino Médio.

Nesse contexto, em que era necessário as professoras fazerem formação e lecionar aulas em meio virtual, as tecnologias de comunicação — computador, *smartphone* e *internet* — passaram a estar presentes na educação. A pandemia acelerou o uso das tecnologias nas atividades pedagógicas, num grande salto. No

trabalho docente, as professoras entrevistadas comentaram isso, falando sobre como foi o impacto no trabalho pedagógico e como esse acontecimento propiciou a sobrecarga de trabalho no período da pandemia.

Para os gestores da Escola B, o que aconteceu em relação à formação para o Novo Ensino Médio foi um excesso de atividades, como palestras on-line, o que a Gest03 (2021) denominou “**fetichismo da web**”. Os professores e as escolas se sentem sobrecarregados com a quantidade de cursos que a Mantenedora sugere: “é imensa, não tem como acompanhar”. O governo indicou algumas *lives* com exemplos de sucesso de escolas, mas ficou a cargo dos professores assistirem. Então o governo diz que está promovendo palestras e formações, mas é nesse formato. Ademais, essas formações via web são todas à parte da carga horária contratual, configurando-se como mais um elemento de sobrecarga no trabalho docente. Houve um excesso de web para o professor: “a gente chega em casa às 7 horas da noite e tem que estar assistindo web de formação” (Gest02, 2021). Na opinião desse supervisor, é importante ter formação, mas ela precisa ser consensual entre as partes. O que tem acontecido é que o estado do Rio Grande do Sul impõe o tipo de formação.

Ao tratar problematizar se a carga horária é compatível com as exigências do trabalho, a Profa02 disse que ela não contempla a quantidade de atividades que um professor tem que fazer.

Trabalho à noite, trabalho no dia de folga, trabalho sábado, domingo. Às vezes não chega. Porque agora está voltando ao normal, mas antes era Meet, era plataforma, era aqui na escola, eram alunos perguntando a qualquer momento. Então a gente podia ter 70 horas semanais e não chegaria. (Profa02, 2021).

Essa narrativa está ligada ao período da pandemia, quando as escolas ainda estavam sem os estudantes. A esperança era que, voltando ao presencial, seria possível realizar as atividades dentro da carga horária. É preciso ponderar que a fala é de uma docente e que não significa que todas pensem da mesma forma. A experiência de cada docente depende de fatores como o número de componentes curriculares que leciona, o quão familiar são os temas e conteúdos e há quanto tempo exerce a profissão no mesmo cargo. Por isso, outra docente da mesma escola não apontou sobrecarga quanto ao tempo de preparação, mas em relação à falta de orientação sobre como fazer o trabalho. Em relação à carga horária, a professora se sentia tranquila. Contou que, segundo determinação do governador do estado,

Eduardo Leite, a hora-atividade teve de passar a ser cumprida na escola, presencialmente¹². Para ela, isso poderia ser bom ou ruim, pois tem professoras que preferem trabalhar de casa, outras que preferem planejar na escola mesmo. Mas em geral, as professoras passaram a ter que cumprir sua hora-atividade na escola.

Sobre esse aspecto, questiono a possibilidade de planejar na escola: existem condições materiais, tecnológicas e um ambiente que permitam que as professoras executem seu trabalho com tranquilidade? Normalmente, as salas de professores são de uso coletivo, estando sempre movimentadas. Um ambiente adequado e a disponibilidade de recursos para realizar as atividades é essencial para qualquer proposta ter êxito¹³. E o acesso à internet?

De acordo com o supervisor, essas formações vêm principalmente por meio da SEDUC-RS, mas há outras:

Eu costumo falar que estamos vivendo uma intervenção federal na educação do estado do Rio Grande do Sul. Quer dizer: excesso de coisas, de coisas **de empresas privadas** que estão postando coisas, cursos, vendendo cursos para o governo federal e eles empurrando barriga abaixo para nós. São cursos que a gente tem que fazer, são cursos que eles arranjaram “lá em cima”. (GEST02, 2021, grifos nossos).

Além do excesso de web, as professoras também falaram sobre como a internet facilitou a sobreposição de tarefas, pois os recursos de aula estão sempre disponíveis. No caso da rede pública estadual, foi ofertado o uso de uma plataforma para a postagem de atividades, o Classroom. Para o Gest02, o mecanismo é fácil, mas o processo é demorado, pois em alguns casos tem que postar conteúdos diferentes para uma mesma turma, porque tem alunos adaptados, que precisam de atividades diferenciadas. “Isso é feito um por um. Não é fácil para postar”. O Prof04 contou que os professores do estado receberam os *Chromebooks*¹⁴ para que as aulas fossem postadas na plataforma. É previsto também que os professores utilizem

¹² Por regra, a hora-atividade deveria ser cumprida na escola. Mas dependendo da equipe diretiva, era permitido realizar essas horas em casa. Fica a dúvida se essa alteração foi decisão da escola ou da CRE.

¹³ Lembro que, durante a pandemia, a secretaria de educação do município onde eu trabalhava decidiu que as aulas virtuais deveriam ser dadas a partir da escola. Quadro: três professoras num mesmo ambiente pequeno, com uma internet que não funcionava. Resultado: sem aulas virtuais, pois não havia recurso técnico (internet) para a realização do trabalho.

¹⁴ Os *Chromebooks* são notebooks que possuem o sistema operacional *Chorme*, da Google. Seu armazenamento fica em nuvem, mas pode ser utilizado de modo off-line. Foi idealizado para a realização de tarefas básicas de escritório ou estudo, como o uso de editores de texto e navegação na internet, também tendo disponível as ferramentas do *Google for education*.

“gameficação” via ferramentas do Google. Tudo isso é pensado para que o professor trabalhe no Novo Ensino Médio. Porém, esse professor considera “desconfortável” o uso da plataforma, pois limita o trabalho e facilita o controle sobre o trabalho docente pela Secretaria de Educação.

O impacto do digital também foi narrado pela Gesta01, referindo-se à importância desse novo momento para os estudantes:

É um momento digital muito importante! Se o nosso aluno não vivenciar isso, ele vai continuar na atividade impressa, entrega e devolução, ele vai ficar totalmente por fora de algo que vai ser uma realidade porque é visto que o salto que a gente deu digitalmente na pandemia não vai retroceder, só vai para frente agora. E aí a gente vai ter alunos que já tem toda uma desigualdade de oportunidade, completamente alheio a essa questão? Não sabe o que é um Meet, não sabe o que é fazer algo na plataforma e devolver, não sabe digitar, não sabe? Como isso? Como é que vai fazer isso? (Gest01, 2021).

Se, por um lado, é importante saber usar as possibilidades que o mundo virtual oferece na atualidade; por outro, isso também se torna mais um elemento de segregação entre escolas e docentes. Conforme foi relatado, muitos estudantes não possuem acesso a computadores e internet nas suas casas. Quanto às professoras, muitas não tinham familiaridade com aulas virtuais e uso de plataformas. A importância dada ao digital a partir de agora será mais um elemento de regulação do trabalho docente. Isso terá reflexos em sua autonomia, pois haverá a necessidade de adequar as aulas para plataformas e, cada vez mais, haverá estímulo para o uso de recursos digitais, como se a tecnologia fosse a ‘salvação’ para uma educação de qualidade socialmente referenciada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo compreender a autonomia das escolas-piloto do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul e averiguar como ocorre sua regulação a partir da análise do contexto da implementação das escolas-piloto da Reforma do Ensino Médio. Entre os argumentos analisados neste trabalho, o primeiro grande elemento que destaco é o problema causado às escolas quanto à sua autonomia. A autonomia relativa, explicada por Rios, que é construída na relação com outros, pois somos seres sociais, passa a ter o sentido de “relativo”, indicando uma sinonímia com pouco, pequeno. Nesse sentido, a autonomia relativa da escola se encontra numa progressiva redução de possibilidades de escolha sobre seu currículo e seu trabalho docente.

A Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017, incorporada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, trouxe diversas alterações à estrutura curricular da escola: foi dividida em Formação Geral Básica (FGB), determinada pela BNCC, e Itinerários Formativos, referindo-se à parte diversificada do currículo. Houve ampliação da carga horária para o mínimo de 1.000 horas anuais (sem a adequação necessária do já defasado quadro docente do estado do Rio Grande do Sul). Ainda assim, o tempo destinado à FGB foi reduzido, sendo permitido, no máximo, 1.800 horas para os três anos do Ensino Médio.

Isso resultou na redução de períodos destinado à oferta da maioria dos componentes curriculares tradicionais, especialmente daqueles importantes para pensar a sociedade e que estão vinculados às Ciências Humanas. Os componentes de Artes, Filosofia, Sociologia e Educação Física se tornaram “estudos e práticas”. Os únicos componentes obrigatórios nos três anos de Ensino Médio passam a ser o Português e a Matemática. Cria-se uma matéria estranha, o Projeto de Vida. Mas o que significa isso? Por que tirar matérias fundamentais para a formação crítica a fim de dar lugar a isso?

A ampliação da carga horária, implementada pela política da Reforma, é acompanhada pela redução da FGB – em detrimento das horas para os Itinerários Formativos, que compõem a parte flexível do currículo. A proposta da flexibilidade foi propagada como uma maneira de tornar o Ensino Médio mais atraente para os jovens, para que pudessem escolher áreas de conhecimento que gostariam de estudar. Na realidade, os jovens só poderão escolher aquilo que a escola puder ofertar. No Rio

Grande do Sul, as escolas terão no máximo 2 itinerários, os quais possuem 10 temas definidos pela Secretaria da Educação. Então, a escolha se torna quase um sorteio: o estudante tem 10 possibilidades para ‘escolher’, mas essa escolha deve estar contemplada em uma escola que ele tenha possibilidade de frequentar — possibilidade que envolve distância, custos e formas de deslocamento.

O que se notou nas escolas é que, no início do processo de implementação, particularmente em 2019, houve certo espaço para a construção de atividades que envolvessem estudantes e professoras/es nas experiências de flexibilização curricular, o que poderia ser entendido como uma autonomia construída. Porém, o que a escola estava a construir já era direcionado para estar em conformidade com as orientações da SEDUC-RS. Não que isso seja um impeditivo de autonomia, visto que a autonomia ocorre na relação entre sujeitos, mas somando a orientação para as áreas dos itinerários à forma como a elaboração das novas disciplinas foi descrita, o que temos é uma relação cada vez mais desarmônica nos poderes de decisão. A adequação dos itinerários da escola ligados a um “perfil” merece ser problematizado. O que seria isso? Significa então que uma escola rural só pode desenvolver projetos ligados à agricultura porque, daquele lugar, os jovens não podem almejar nada diferente? Uma escola de periferia não pode aprender robótica?

A instituição dos itinerários acaba sendo uma ótima desculpa para o Estado não investir em educação, já que a oferta dos itinerários depende da condição das redes de ensino: não precisa investir nem na infraestrutura e nem em professores, o que resolve o velho problema sobre a falta de professores com formação específica na área de atuação. Nas escolas, é comum as profissionais lecionarem componentes curriculares para os quais não têm formação específica — professora de Biologia lecionando Arte, por exemplo — ou, ainda, lecionarem diversos componentes. E isso ocorre por duas demandas: pela falta de profissionais habilitados e/ou para complementar carga horária, o que acentua a sobrecarga do trabalho docente e prejudica a qualidade na relação ensino-aprendizagem. Isso também significa não investir em estrutura, afinal, as ofertas de itinerários dependem das possibilidades das redes de ensino. Ora, se não tem como fazer o que se quer, se faz o que se pode com os recursos disponíveis. É importante lembrar que a reforma também sofre os reveses da publicação da PEC 55/2016, que congelou o aumento dos gastos públicos na prestação de serviços sociais pelo Estado.

Por um lado, a Reforma traz a padronização curricular e, por outro, a flexibilização curricular. Enquanto padronização, essa aparente contradição se manifesta na educação escolar como redução do direito a aprendizagens básicas — em especial de áreas que pensam e questionam a sociedade. Enquanto flexibilização, temos a possibilidade das relações público-privadas no interior das escolas, nas quais os entes privados podem atuar sobre a gestão escolar, além de difundir sua visão de mundo, voltada para a formação do empreendedor de si, para o individualismo e para o lucro pelo lucro. Se a intenção da reforma era dar possibilidades para os estudantes diversificarem seus currículos, não seria mais fácil simplesmente não padronizar o currículo? Permitir que as escolas ajustassem seus currículos seguindo um mínimo de normativas?

Que toda gestão visa certo nível de controle, é evidente. Mas o significado prático desse controle depende do quanto os sujeitos da educação estão envolvidos nos processos de escolha, de como se estabelece a hierarquia. Todas as escolas públicas se encontram em sistemas, em redes: municipal, estadual ou federal. Talvez não devêssemos chamar esse sistema de rede, mas de linhas, pois a ideia de rede envolve os nós que se apoiam. A escola é o último elo das instituições que compõem os sistemas de ensino, de comandos ligados à educação: governo federal – governo estadual – Secretaria da Educação – escola. Nessa linha, a autonomia vai sendo reduzida em cada elo. Se a escola pouco pode decidir, de que maneira é justo responsabilizá-la pelos maus desempenhos da educação pública?

Atribuir à escola “o fracasso da qualidade da educação pública” é ignorar o papel de todas as instâncias superiores na hierarquia educacional, as quais são o centro das decisões que impactam o cotidiano escolar. Não se quer dizer, com isso, que as escolas são meras receptoras de decisões, pois seria injusto e mentiroso. Mas as escolas adaptam, transformam e traduzem a norma legal à sua realidade material e profissional. Essa perspectiva pode ajudar a enxergar, no campo da prática, as formas sutis de autonomia que podem ocorrer nas experiências das escolas-piloto, assim como contribuir para problematizar a sua regulação.

Há anos, o estado realiza contratos emergenciais para a contratação de professoras e professores a fim de suprir a falta de docentes com habilitações específicas. Os editais de contratação fazem o chamamento para as áreas de formação, mas quando as docentes são contratadas, as escolas para as quais foram designadas não dispõem de uma carga horária naquela matéria correspondente à

carga horaria contratual. A alternativa oferecida para professoras e professores é lecionar matérias que não são de sua formação. Por exemplo, uma professora formada em Química, para fechar sua carga horária, vai lecionar Física, Matemática, Ensino Religioso, Arte... Enfim, o que a escola ou a rede estiver precisando. Isso significa que a professora vai ser responsável por várias turmas, planejamentos, correções. Se não for isso, a professora vai ter que dar aula em outra escola, implicando também em diversas turmas, estudantes e cadernos de chamada. Esse é mais um dos elementos da sobrecarga de trabalho docente. Essa distribuição da jornada docente é critério da CRE e não da escola, e demonstra a falta de autonomia da escola quanto à gestão do seu cotidiano.

As formas de regulação construídas, que dizem respeito a como as docentes alteram ou resistem às imposições oficiais que atuam sobre o trabalho docente e impactam a autonomia da escola, estão ligadas às possibilidades de executar o trabalho — a existência de materiais, a relação com os estudantes, com o conhecimento e com o tempo de atuação no trabalho. A adaptação do currículo prescrito foi um citado como algo que as professoras se empenharam para que os objetivos e habilidades tivessem mais sentido, para que pudessem ser compreendidos pelos estudantes. Isso ocorre pela filtragem dos conteúdos, também ligada ao conhecimento e à experiência das professoras.

Nesse aspecto, não foi sugerido que as professoras sofressem qualquer interferência no seu trabalho, manifestando uma parcela de autonomia pedagógica. Mas os dados empíricos não permitiram compreender ou desenvolver a dimensão da regulação construída, a forma como isso foi realizado. Algumas hipóteses para essa lacuna podem estar relacionadas ao fato de só ter havido uma entrevista com cada sujeito, não permitindo explorar questões mais abertas e relativas ao cotidiano. Ademais, o quadro confuso que acompanhou a implementação das escolas-piloto, sobrepostas com a pandemia, certamente também contribuiu para que o conjunto de dados chamasse mais atenção aos elementos de regulação que acabaram recebendo destaque nesta dissertação.

Nas escolas, o funcionamento das atividades dependia de como o governo do estado publicava as permissões de funcionamento. Nesse contexto, as escolas foram fazendo o que podiam dentro das limitações impostas pelo distanciamento social, pelas aulas remotas e pela ausência de estudantes na escola. Nas duas escolas estudadas, a parte prática do NEM não estava sendo desenvolvida até quase o final

do ano letivo de 2021. Os ajustes feitos em relação à pandemia alteraram muito o trabalho das/os docentes, que se desdobraram em várias novas tarefas para dar conta das demandas de trabalho. As orientações emitidas pela SEDUC-RS também foram mais centradas na pandemia do que no Novo Ensino Médio, conforme o relato dos gestores da Escola B, para quem o foco da educação não estava mais no NEM, e sim na pandemia.

As práticas docentes são permeadas pelos aspectos tradicionais da regulação — currículos prescritivos, que são ajustados para a realidade dos estudantes; cumprimento de carga horária; estrutura da escola; e recursos disponíveis. Como nova forma de regulação, está a chegada do virtual, que, embora estivesse em processo há anos, foi catalisado pela pandemia, a qual obrigou que as professoras aprendessem a trabalhar com recursos tecnológicos e incluíssem ferramentas de ensino virtual no seu planejamento, como o *Google Classroom*, adotado pela Secretaria da Educação do Estado para a realização de atividades virtuais.

As professoras dizem que, no desenvolvimento de seus trabalhos, elas têm autonomia, o ‘como’ fazer é de sua decisão. Porém, a imposição da avaliação diagnóstica do Tri, determinada pelo governo estadual, mostrou que existe interferência no trabalho docente. Afinal, as professoras de todas as áreas foram orientadas a replanejar suas aulas e projetos, focando nas áreas cobradas naquela avaliação, o Português e a Matemática.

Muito foi falado sobre não haver tempo de reunião para debater, em coletivo, os objetivos da escola com as mudanças curriculares, o que torna a docência um trabalho isolado. Em tempos em que grandes mudanças estão em curso, os sujeitos da escola deveriam ter meios e oportunidades para debaterem o novo projeto. A falta disso configura um entrave na construção da autonomia.

Ainda, os sujeitos das escolas reclamaram muito sobre a reforma não ter tido um olhar de “chão de escola”, mostrando a impossibilidade de seguir as normativas, pois não são executáveis na prática escolar. Contudo, dado o período conturbado pelo qual as escolas passaram, sobrepondo pandemia e escola-piloto, não ficaram muito claras as formas de adaptação que precisaram ser feitas para o projeto-piloto. Os problemas que as escolas-piloto enfrentaram não serão resolvidos por prescrições formuladas por grupos que não entendem nada sobre o que é estar numa escola pública.

A dinâmica entre escola e estudante muda muito, por vários fatores (que não são constantes): depende do período em que se vive, de onde se localiza a escola e da real relação estabelecida com a comunidade. Se as escolas não podem decidir tudo sozinhas, pelo menos deveriam poder contar com espaços de diálogo suficientes para decidir e resolver suas particularidades, o que carece de tempo. A partir das entrevistas, vimos que essa disponibilidade é bastante restrita. O exercício da autonomia da escola se torna fictício sem um espaço democrático para o debate.

Se queremos uma educação que forme cidadãos autônomos e conscientes, precisamos que a escola seja uma ferramenta capaz de fornecer e experimentar isso. É preciso que defendamos a escola pública com qualidade, com espaço físico adequado, com salas de aula, laboratórios, áreas de lazer. É preciso que nossos professores tenham bons salários, plano de carreira decente e estável no seu serviço, com uma carga horária compatível com as necessidades do trabalho docente.

O Novo Ensino Médio entrou em vigor em todo o território nacional no ano de 2022. A partir das narrativas aqui apresentadas e observando o arcabouço legal, fica evidente que a nova lei do Ensino Médio foi implementada com várias lacunas sobre seu funcionamento. No Rio Grande do Sul, ainda existem pontos duvidosos sobre a operacionalização, os quais requerem melhor esclarecimento: As escolas poderão mudar o itinerário? De que maneira? Se os estudantes forem transferidos de escola, como se dará a sua progressão caso o itinerário for outro? A contratação de professoras e professores vai ocorrer por área de conhecimento ou por componente do itinerário? As escolas terão adequação física para realizarem seus projetos — lembrando que a infraestrutura de diversas escolas já não oferece o básico —, como bibliotecas, acesso à internet e materiais diversos para a realização dos projetos?

Um problema adicional sobre o desenvolvimento do trabalho foi encontrar documentos e normativas que versassem sobre como a SEDUC-RS elaborou as orientações: por que os itinerários foram divididos daquela forma? De onde vieram o nome das disciplinas dos itinerários? As matrizes curriculares dos itinerários utilizadas neste trabalho vieram de fonte secundária, via contato direto com outras escolas, pois não foram disponibilizadas de forma pública. As escolas da pesquisa, no momento das entrevistas, estavam sobrecarregadas, de modo que esse documento foi solicitado mas foi não encontrado pelos responsáveis das unidades escolares. Como se dialoga democraticamente sem o acesso às informações?

Em razão de todos os argumentos expostos neste trabalho, penso ser necessário trazer a hipótese de que, nessa reforma, não é que tenha ‘faltado’ aquele olhar do “chão da escola”: ele foi, sim, deliberadamente desconsiderado. Ponto isso pois pode parecer que foi falta de sensibilidade ou esquecimento dos formuladores da política não considerarem como operam as escolas. Não vejo possibilidade de essa ser a razão. Essa reforma é um projeto de sociedade, em que a escola pública é a escola para o pobre; portanto, sua educação deve estar voltada a operar tarefas básicas.

Talvez nunca tenhamos uma reforma que possa ter uma sigla tão adequada: o NEM, pois o Novo Ensino Médio não é *nem* isso, *nem* aquilo: *nem* formação básica, *nem* formação técnica. *Nem* forma para ser um cidadão crítico; *nem* forma para o mundo do trabalho.

Nenhuma política dura para sempre. Espero que essa reforma tenha uma vida breve, sendo revogada e substituída por propostas, no mínimo, mais democráticas, em que uma outra autonomia seja possível.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Tendências regulatórias e impactos nas desigualdades educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 40, p. 1–16, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019220116>. Acesso em: 07 ago. 2020.
- AGÊNCIA SENADO. **Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971**. [S. l.], 2017. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>. Acesso em: 6 jun. 2022.
- APPLE, Michael W. **A educação pode mudar a sociedade?** 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos Lima. A Reforma do Ensino Médio do Governo Temer, a Educação Básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **Holos**, [s. l.], v. 8, p. 219–232, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2018.7065>. Acesso em: 14 out. 2021.
- ARIZA, Leidy Gabriela Ariza *et al.* Articulações metodológicas da Análise Textual Discursiva com o ATLAS.ti: compreensões de uma Comunidade Aprendente. **Investigação Qualitativa em Educação**, [s. l.], v. 2, p. 346–351, 2015. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/273>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- BALL, Stephen. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem fronteiras**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 99–116, 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.
- BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. Fazendo pesquisa sobre atuação de políticas. *In*: BALL, Stephen J; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette (org.). **Como as escolas fazem políticas**: atuação em escolas secundárias. Paraná: UEPG, 2016. p. 9–34.
- BARROSO, João. **A Regulação das Políticas Públicas de Educação**: Espaços, Dinâmicas e Actores. Lisboa: Educa, 2006.
- BARROSO, João. A transversalidade das regulações em educação: modelo de análise para o estudo das políticas educativas em Portugal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 1075–1097, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302018214219>. Acesso em: 15 ago. 2020.
- BARROSO, João. Autonomia da escola. *In*: OLIVEIRA, D. A; DUARTE, A. M. C; VIEIRA, LMF (org.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 1–3. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/autonomia-da-escola/>. Acesso em: 5 mar. 2021.
- BARROSO, João. La autonomía de las escuelas en el contexto de cambio de los modos de regulación de las políticas y de la acción educativa: el caso portugués. **Revista de Educación**, [s. l.], n. 333, p. 117–140, 2004. Disponível em: encurtador.com.br/abMX9. Acesso em: 10 jan. 2021.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725–751, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300002>. Acesso em: 14 fev. 2021.

BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. *In*: BARROSO, João (org.). **O estudo da Escola**. Porto: Porto Editora, 1996. p. 167–189. *E-book*.

BASSI, Marcos Edgar. Inconsistências na Fórmula de Repasse de Recursos às Escolas Públicas no Estado de Minas Gerais. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 14, n. 26, p. 155–177, 2007. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/438/365>. Acesso em: 16 jun. 2020.

BESKOW, Dionísio Júlio. **Narrativas sobre autonomia da escola**. [S. l.: s. n.], 2020. [Entrevista concedida a] Éder da Silva Silveira e Lilian Dalbem de Souza Feuerharem. Grav. via Google Meet, 2020. Santa Cruz do Sul, 16 set. 2020.

BEZERRA, Vinícius De Oliveira; ARAÚJO, Carla Busato Zandavalli Maluf de. A reforma do ensino médio: privatização da política educacional. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 603–618, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i21.779>. Acesso em: 23 jul. 2020.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BLUME, Bruno André. **Teto de gastos públicos**: entenda a PEC 241/55. [S. l.], 2016. Disponível em: <https://www.politize.com.br/teto-de-gastos-publicos-infografico/>. Acesso em: 3 fev. 2021.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Saeb 2019: indicador de nível socioeconômico do Saeb 2019: nota técnica**. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/indicador_nivel_socioeconomico_saeb_2019_nota_tecnica.pdf. Acesso em 18 fev. 2022.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **INSE 2019 Escolas**. [S. l. S. d.]. Disponível em https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2019/nivel_socioeconomico/INSE_2019_ESCOLAS.xlsx. Acesso em 18 fev. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 9 dez. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Casa Civil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942.** Lei orgânica do ensino secundário. Casa Civil, 1942. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De14244.htm. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional 95 de 15 d dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2016 a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias [...]. Brasília: Câmara dos deputados; Senado Federal, 2009 a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 4 mar. 2021.

BRASIL. **Exposição de motivos 84/2016/MEC.** Brasília: Ministério da Educação, 2016 b. p. 03. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf. Acesso em: 5 jan. 2021.

BRASIL. **Lei 12.796 de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Presidência da República, 2013 a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 16 jan. 2020.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008.** Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Presidência da República, 2008. p. 01. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm#art1. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. **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 [...]. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009.** Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. Distrito Federal: Presidência da República, 2009 b. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12061.htm. Acesso em: 12 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. A. Casa Civil, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Casa Civil, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm. Acesso em: 6 jun. 2022.

BRASIL. **Medida Provisória n. 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 [...]. Brasília: Presidência da República, 2016 c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746impressao.htm. Acesso em: 4 fev. 2016.

BRASIL. **Parecer do Relator da Comissão Especial de Reformulação do Ensino Médio** Câmara dos Deputados, CEENSI, 2013 b. p. 1–97. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=5825F1C086753F678249B4ACEF66FA7C.proposicoesWebExterno1?codteor=1190083&filename=REL+1/2013+CEENSI. Acesso em: 11 out. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Ministério da Educação, 2018 b. p. 15. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018**. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Ministério da Educação, 2018 c. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. **Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio: Documento orientador da portaria nº 649/2018** Ministério da Educação, 2018 d. p. 29. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/documento-orientador.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei n.º 6.840-A, de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, 2013 c. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb2?codteor=1480913&filename=Avulso+-PL+6840/2013. Acesso em: 11 out 2021.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ministério da Educação, 2018 e. p. 1–15. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 4 fev. 2021.

CAETANO, Maria Raquel. As Reformas Educacionais, O Novo Ensino Médio E a Gestão Para Resultados – Ofensiva Empresarial? **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 29, n. 1, p. 204–220, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.32930/nuances.v29i1.5811>. Acesso em: 06 jan. 2022.

CARVALHO, Isis Azevedo da Silva; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Reflexões sobre reforma do Ensino Médio – Lei 13.415/17 no Rio Grande do Sul. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 3, p. 190–204, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/rea.v29i3.16405>. Acesso em: 10 nov. 2021.

CHAGAS, Ângela Both. **Os primeiros passos para a implementação da reforma do Ensino Médio na rede estadual do RS**: Projetos em disputa. 292 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

CHAGAS, Angela Both; SARAIVA, Mateus. Reformas curriculares e autonomia das escolas: análise das políticas para o ensino médio no RS. *In*: XIII REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED-SUL, 13., 2021. **Anais do XIII Anped-Sul**. [S. l.]: Anped, 2021. p. 1–7. Disponível em: <https://bit.ly/3ceVtpE>. Acesso em: 23 mar. 2021.

COMISSÃO de Educação, Cultura, Desporto e Tecnologia. Porto Alegre, 2021. 1 video (3horas20minutos). **TV Assembleia Legislativa - RS**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=luqURBEh_A0. Acesso em: 10 jun. 2022.

CONGRESSO NACIONAL. **Medida Provisória**. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias>. Acesso em: 10 dez. 2021.

CONTI, Celso Luiz Aparecido; LIMA, Emília Freitas de; NASCENTE, Renata Maria Moschen. Visões de diretoras de escola sobre políticas públicas e determinações legais educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [s. l.], v. 33, n. 3, p. 771, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol33n32017.79307>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CRUZ, Lauro Rafael. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: uma análise das continuidades e rupturas no processo de elaboração (2015 – 2018). 163 f. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://www.prppg.ufpr.br/signa/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=85746&idpograma=40001016001P0&anobase=2021&idtc=1643>. Acesso em: 21 maio 2022.

CUNHA, Célio da. Ensino Médio no Brasil: evolução das ideias, propostas e perspectivas. *In*: GOMES, Candido Alberto; VASCONCELOS, Ivar César Oliveira de; COELHO, Silvia Regina dos Santos (org.). **Ensino Médio: impasses e dilemas**. Brasília: Cidade Gráfica, 2018. p. 79–114. *E-book*.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio: Atalho para o passado. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 38, n. 139, p. 373–384, 2017. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/es0101-73302017176604>. Acesso em: 14 out. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Prefácio. *In*: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (organizadora) (org.). **Gestão Educacional**: novos olhares, novas abordagens. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

DUARTE, A.M.C. Intensificação do trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, D.A; DUARTE, A.M.C; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/66-1.pdf>. Acesso em 10 set. 2022.

EBENEZER, Takuno. Descentralização do ensino. *In*: **Dicionário interativo da educação brasileira** – EDUCABRASIL. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/descentralizacao-do-ensino/>. Acesso em: 10 abr. 2022.

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 & Sociedade**, [s. l.], v. 38, n. 139, p. 385–404, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176607>. Acesso em: 15 fev. 2021.

FRANCISCO, Professor. **Narrativa sobre autonomia da escola**. [S. l.: s. n.], 2020. [Entrevista concedida a] Lilian Dalbem de Souza Feuerharem. 46 min. Grav. via Google Meet, 2020. Santa Cruz do Sul, 22 set. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Desconstruindo a “base que não é currículo”**. [S. l.], 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/08/24/desconstruindo-a-base-que-nao-e-curriculo/>. Acesso em: 2 jan. 2022.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. *E-book*.

GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**: entre a descrição e a compreensão. Brasil: Educação em Ciências UFSM, 2020. vídeo. 78 minutos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MPI94LmzSQY>. Acesso em: 22 mar. 2021.

GIOVEDI, Valter Martins. **O currículo crítico-libertador como forma de resistência e de superação da violência curricular**. 284 f. 2012. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9686>. Acesso em: 24 abr. 2020.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. Dos PCNS a BNCC: o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419–439, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/geouerj.2017.23781>. Acesso em: 29 jun. 2020.

GOMES, Candido Alberto. **O Ensino Médio no Brasil: ou a história do patinho feio** recontada. Brasília: Universa, 2000.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos E o “novo” ensino médio. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, p. 131–145, 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br> 131. Acesso em: 30 nov. 2021.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 31, n. 113, p. 1337–1354, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400015>. Acesso em: 30 set. 2020.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; JORGE, Tiago. OCDE, PISA e Avaliação em Larga Escala no Brasil: algumas implicações. **Educação e Realidade**, [s. l.], v. 8, n. 01, p. 10–27, 2020.

INEP, Instituto Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 30 mar. 2021.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 11, n. 20, p. 33–45, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.757>. Acesso em: 14 out. 2021.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, [s. l.], v. 38, n. 139, p. 331–354, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177723>. Acesso em: 14 out. 2021.

LIMA, Erika Roberta Silva; SILVA, Francisca Natália; SILVA, Lenina Lopes Soares. Trajetória do Ensino Médio e da Educação Profissional no Brasil. **Holos**, [s. l.], v. 3, p. 164–176, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2017.5753>. Acesso em: 10 maio 2022.

LIVE - Novo Ensino Médio Cenários RS 26/11. [S. l.: s. n.] 2020. 1 vídeo (1hora21min). CEEEd RS Conselho Estadual de Educação RS, Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KzdgQQl4EyE&t=796s>. Acesso em 01 mar. 2021.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, [s. l.], v. 17, n. 72, p. 11–33, 2000. Disponível em: http://lms.ead1.com.br/upload/biblioteca/curso_4392/fron00lbi6.pdf. Acesso em: 5 maio 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens** qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Rita de Cássia de Fraga. Autonomia. *In*: SRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. [S. l.]: Autêntica, 2010. p. 92–93. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/c50vee>. Acesso em: 10 out. 2020.

MALHEIRO, João. Projeto político-pedagógico: utopia ou realidade? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 46, p. 79–104, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362005000100006>. Acesso em: 16 jun. 2020.

MARQUES, Luciana Rosa. O projeto político pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 577–597, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200014>. Acesso em: 16 jun. 2020.

MARQUES, Luciana Rosa; CABRAL, Carla Dristina de Moura; MARANHÃO, Iágrici Lima. PNE, Nova Gestão Pública e Regulação da Educação Básica. *In*: DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização**. 1. ed. Brasília: Anpae, 2020. p. 87–99.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: Teoria, passos e fidedignidade. **Ciência e Saúde Coletiva**, [s. l.], v. 17, n. 3, p. 621–626, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>. Acesso em: 10 mar. 2021.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191–211, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1516-73132003000200004>. Acesso em: 11 mar. 2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117–128, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009>. Acesso em: 20 mar. 2021.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 07–38.

NARDI, Elton Luiz. Descentralização na gestão e autonomia da escola: Orientações da Cepal para a reorganização institucional da educação. **Roteiro**, [s. l.], v. 35, n. 2, p. 205–230, 2010. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/263%0A>. Acesso em: 16 jun. 2020.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 51–66.

O PERIGO de uma história única - Chimamanda Ngozi Adichie. [S. l.]: **TEDGlobal**, 2009. 1 vídeo (18:33) Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt&subtitle=pt-br. Acesso em: 15 jun. 2020.

OLIVEIRA, Edna Castro de. Prefácio. *In*: FREIRE, Paulo (org.). **Pedagogia da autonomia**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

PERONI, Vera Maria Vidal. REFORMA DO ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL. **Educação e Políticas em Debate**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 36–54, 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Cristina Maria Bezerra de. O curso Gestão para Aprendizagem da Fundação Lemann como processo de institucionalização do gerencialismo nas escolas de educação básica alagoanas: implicações para a democratização da educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. 1–22, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77554>. Acesso em: 08 abril 2022.

PINTO, Álvaro Vieira. Conceito de Educação. *In*: Sete lições sobre educação de adultos. versão emed. [S. l.]: Editora Cortez, 1982.

PREVIATTI, Areta Held; CASTANHO, Maria Eugênia. A autonomia da escola pública: Limites e possibilidades. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 8, n. 3, p. 393–409, 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/754/769%0A>. Acesso em: 16 jun. 2020.

QEDU. **Aprendizado adequado**. [S. l.], 2021. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/3797-santa-cruz/aprendizado>. Acesso em: 30 mar. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995**. Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências. Assembleia Legislativa, 1995. p. 33. Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/eleicao_lei_10.576_comp_20151110.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Portaria nº 312/2019**. Regulamenta o registro da expressão dos resultados de avaliação de aprendizagem dos estudantes da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul e dá outras providências. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 2019. Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=373370&fbclid=IwAR0cZJE2ghTyQVdiL6HghsMeGEuKFsrlQhIUn7f2Rj5XxPtTyRtCv3cud2E>. Acesso em: 28 jan. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 56.171, de 29 de outubro de 2021**. Estabelece as normas aplicáveis às instituições e aos estabelecimentos de ensino situados no território do Estado do Rio Grande do Sul, conforme as medidas de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) de que trata o Decreto nº 55.882, de 15 de maio de 2021, que institui o Sistema de Avisos, Alertas e Ações. 2021 a. p. 2021. Disponível em: <https://www.estado.rs.gov.br/upload/arquivos//decreto-56-171-29out21.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Portaria nº 289 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. Secretaria da Educação, 2019. Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=350593>. Acesso em: 03 jan. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Portaria nº 350/2021, de 30 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio no âmbito das escolas da rede pública estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Secretaria da Educação, 2021b. p. 7–8. Disponível em: <https://idg.receita.fazenda.gov.br/sobre/prestacoes-de-contas/arquivos-e-imagens/2007/rg/rg-srf-ex2007.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Parceria com fundações aperfeiçoará seleção de coordenadores regionais de Educação**. Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/parceria-com-fundacoes-aperfeicoara-selecao-de-coordenadores-regionais-de-educacao>. Acesso em: 8 maio 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Escolas-piloto no Rio Grande do Sul**. [S. l.: s. n.], 2019. Disponível em: <https://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/2559.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Itinerários formativos do novo ensino médio ofertados em 2021**. [S. l.: s. n.], 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/19tU2XuWE7HiZfKDM8YhwhX9fLZG3kVRs/view>. Acesso em: 10 nov. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Ações e Desafios na Implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino** [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/upload/arquivos/202011/26152736-live-26-de-novembro-conselho-nem-2020.pdf>. Acesso em: 16 maio 2022.

SCHROEDER, D. F. *et al.* **Localização espacial dos municípios do Vale do Rio Pardo**. Santa Cruz do Sul: [s. n.], 2021. Disponível em: <https://geosaudevrp.org/2021/09/26/localizacao-espacial-dos-municipios-do-vale-do-rio-pardo/>. Acesso em: 13 mar. 2022.

SEMINÁRIO ESTADUAL DO ENSINO MÉDIO - 11/11/2021. Porto Alegre: **TV Seduc RS**, 2021. 1 vídeo (02horas31minutos) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bAqqoWmltI4>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, [s. l.], v. 34, n. e214130, p. 1–15, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e214130.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2021.

SILVA, Monica Ribeiro da. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 107, p. 274–291, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002701953>. Acesso em: 20 mar. 2021.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Perspectivas Curriculares Contemporâneas**. Curitiba: IBPEX, 2011.

SILVA, Mônica Ribeiro da. O direito à educação básica. **Carta na escola**, [s. l.], p. 32–33, 2013.

SILVA, Mônica Ribeiro da. O Ensino Médio como um campo de disputas: interfaces entre políticas educacionais e movimentos sociais. **Reunião Científica Regional da ANPED**, Curitiba, p. 1–20, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2-Ensino-Medio.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

SILVA, Monica Ribeiro da; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Educação na Contramão da Democracia - a Reforma do Ensino Médio no Brasil. **Trabalho necessário**, [s. l.], v. 19, n. 39, p. 6–14, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/50143/29237>. Acesso em: 28 dez. 2021.

SILVA, Monica Ribeiro; KRAWCZYK, Nora. Quem é e o que propõe o Projeto de Lei da reforma do Ensino Médio: entrevistando o Projeto de Lei 6.840/2013. *In*: AZEVEDO, J. C. de; REIS, J. T (org.). **Ensino médio: políticas e práticas**. Porto Alegre: Universitária Metodista IPA, 2016. p. 47–64. Acesso em: 14 out. 2021.

SILVA; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.769>. Acesso em: 15 jan. 2021.

SILVEIRA, Éder da Silva; SILVA, Monica Ribeiro da; OLIVEIRA, Falconiere Leone Bezerra de. Reformas, docência e violência curricular: uma análise a partir do “Novo Ensino Médio”. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. n. esp.3, p. 1562–1585, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15298>. Acesso em: 15 maio 2022.

SILVEIRA, Éder da Silva; RAMOS, Nara Vieira; VIANNA, Rafael de Brito. O “Novo” Ensino Médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o retorno da dualidade estrutural. **Revista Pedagógica**, [s. l.], v. 20, n. 43, p. 101–118, 2018. Disponível em: <https://doi.org/https://doi.org/10.22196/rp.v20i43.3992>. Acesso em: 2 fev. 2021.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 22, p. 17–49, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n22/n22a02.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2020.

SOUZA, J N *et al.* Usos das fontes orais: inventariando ferramentas para o/a pesquisador/a iniciante. **Revista Jovens Pesquisadores**, Santa Cruz do Sul, v. 10, n. 1, p. 1–14, 2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/jovenspesquisadores/article/view/14892/9644>. Acesso em: 25 fev. 2021.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. Os trabalhos e os dias. *In*: **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 163–194.

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

Pesquisa: **AUTONOMIA DA ESCOLA E MECANISMOS DE REGULAÇÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO NOVO ENSINO MÉDIO.**

Pesquisadora: Lilian Dalbem de Souza Feuerharmel

Telefone para contato: (51) 9937-21715

Orientador: Prof. Dr. Éder da Silva Silveira

Instituição: Universidade de Santa Cruz do Sul – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação.

Prezada (o),

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa **Autonomia da escola e mecanismos de regulação: uma análise a partir do Novo Ensino Médio**. Trata-se de uma investigação qualitativa que busca analisar a autonomia da escola e os mecanismos de sua regulação, bem como docentes e gestão interpretam e atuam em relação à autonomia da escola. O Objetivo Geral da pesquisa consiste em: *compreender a autonomia da escola frente aos mecanismos de regulação da educação, a partir da atuação de professores e gestores das escolas-pilotos do Novo Ensino Médio na rede pública estadual do Rio Grande do Sul.*

Sua participação consiste em conceder ao menos uma entrevista, presencial e/ou virtual. A entrevista será gravada, transcrita e utilizada como fonte para a pesquisa e publicações decorrentes do estudo. Sua participação não causará qualquer risco a você e a sua escola. O seu nome e o nome da escola serão preservados (não identificados) nas análises e publicação de resultados decorrentes da pesquisa. Sua colaboração é de grande importância.

Fui informado (a):

- Da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento acerca dos procedimentos, risco e outros aspectos relacionados à pesquisa;
- Da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo;
- Que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos vinculados à pesquisa e às produções/publicações decorrentes do estudo;

- De que minha identidade e a identidade da escola não serão reveladas quando da divulgação dos resultados. O nome da escola aparecerá na forma: “*Escola A*” ou “*Escola B*”;

- A localização da escola será caracterizada de maneira genérica, por exemplo: *A escola desse estudo está situada na zona urbana de um município do Vale do Rio Pardo, ou a escola compõe a rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul* (não limitado a esses exemplos).

Nesses termos e considerando-me livre e esclarecido (a), consinto em participar da pesquisa proposta e autorizo a utilização dos dados em produções da pesquisadora ou do grupo de pesquisa **Currículo, Memórias e Narrativas em Educação**. Estou ciente de que minha participação é voluntária.

Esse documento possui duas páginas e foi elaborado em duas vias, permanecendo uma com a (o) participante e outra com a pesquisadora.

Preenchimento opcional:

Nome da(o) Participante: _____

E-mail: _____

Fone/whats: _____

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da(o) Participante

Santa Cruz do Sul, _____ de _____ de 2021.

APÊNDICE B – Roteiro das entrevistas semiestruturadas

Identificação das pessoas entrevistadas:

Nome:

Formação:

Em que? Quando se formou? Atua em? Trajetória profissional?

Na escola-piloto, atua desde quando, com qual atividade e carga horária

Gostaria que tu relatasses como aconteceu esse processo de inserção da escola na proposta de escola-piloto para o Novo Ensino médio (na escuta, atentar para se foi relatado quando aconteceu, como soube que a escola integraria o projeto, como isso chegou à escola; houve debate?)
Qual foi o papel da CRE/SEDUC-RS?

Sobre a elaboração do currículo do NEM, como foi realizada? Tanto a parte diversificada – itinerários – quanto a base comum.
(na escuta, atentar para o período e formas de participação - Houve reuniões? - quem participou?)

Como as decisões sobre o texto final foram tomadas? Qual o papel da CRE/SEDUC-RS nesse processo? Houve a participação de órgãos externos – consultoria?

O que mudou efetivamente no seu trabalho em relação a essa experiência do projeto piloto?

Tu percebes se há algum controle externo ou interno no teu trabalho?
(o que influencia na tua prática, orientação, limitação...)

APÊNDICE C – Guia do que não fazer para melhorar as escolas

01 **NÃO PADRONIZE**
O Brasil é imenso, com uma diversidade incrível – pare de querer tudo igual e otimize o que tem de melhor nas diferenças.

02 **NÃO REDUZA O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**
Esse é óbvio, mas vou explicar mesmo assim: há muitos anos em nossa sociedade precisamos de dinheiro para fazer boas coisas (as ruins também, mas é outra história). Então, se queremos boa qualidade, precisamos de um ambiente agradável, profissionais bem remunerados, laboratórios, equipamentos (entenderam, né?), isso custa dinheiro (Bahhhhh).

03 **NÃO ESTABELEÇA UM CURRÍCULO ÚNICO**
Volte ao primeiro passo.

04 **NÃO QUEIRA CONTROLAR TUDO QUE OCORRE DENTRO DA ESCOLA**
Já existem profissionais para isso, as diretoras e docentes.

05 **NÃO ACREDITE QUE O MAIS IMPORTANTE É O PORTUGUÊS E A MATEMÁTICA**
Provavelmente a crença de que elas são as mais importantes não viveu a pandemia, da qual, além do cuidado pessoal, foram as artes que salvaram a sanidade mental de muita gente!

06 **NÃO FAÇA NOVA REFORMA SEM RESOLVER VELHOS PROBLEMAS.**

07 **NÃO DECIDA O QUE A ESCOLA PRECISA**
Não adianta fazer isso sem perguntar para quem cotidianamente está na escola.

08 **NÃO ASSOCIE MAIS TEMPO DE AULA COM MELHORA DA QUALIDADE**

GUIA DO QUE NÃO FAZER PARA MELHORAR A ESCOLA