

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ângela Both Chagas

**O PODER DE DECISÃO DA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DO
RIO GRANDE DO SUL NO CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL:**
análise a partir do "Novo" Ensino Médio

Porto Alegre
2024

Ângela Both Chagas

**O PODER DE DECISÃO DA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DO
RIO GRANDE DO SUL NO CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL:**
análise a partir do "Novo" Ensino Médio

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Maria Beatriz Luce

Linha de Pesquisa: Política e Gestão de Processos Educacionais

Porto Alegre
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Carlos André Bulhões Mendes (Reitor)
Patricia Pranke (Vice-Reitora)

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Liliane Giordani (Diretora)
Aline Cunha (Vice-Diretora)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Fabiana de Amorim Marcello (Coordenadora)
Cláudia Rodrigues de Freitas (Vice-Cordenadora)

CIP - Catalogação na Publicação

Chagas, Ângela Both
O PODER DE DECISÃO DA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DO
RIO GRANDE DO SUL NO CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL:
análise a partir do "Novo" Ensino Médio / Ângela Both
Chagas. -- 2024.
264 f.
Orientadora: Maria Beatriz Luce.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2024.

1. Política Educacional. 2. Rio Grande do Sul. 3.
Ensino Médio. 4. Lei nº 13.415. 5. Novo Ensino Médio.
I. Luce, Maria Beatriz, orient. II. Título.

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

Ângela Both Chagas

**O PODER DE DECISÃO DA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DO
RIO GRANDE DO SUL NO CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL:**
análise a partir do "Novo" Ensino Médio

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre(a)/Doutor(a)” e aprovada em sua forma final pela banca.

Porto Alegre, 26 de julho de 2024.

Profa. Fabiana de Amorim Marcello, Dra.
Coordenadora do PPGEdU

Banca Examinadora:

Prof.^a Maria Beatriz Luce, Dra.
Orientadora
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Célia Caregnato, Dra.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Suzane da Rocha Vieira Gonçalves, Dra.
Universidade Federal do Rio Grande

Prof. Fernando Cássio, Dr.
Universidade de São Paulo

Prof.^a Licínio C. Lima, Dr.
Universidade do Minho

AGRADECIMENTOS

Há cinco anos pedi demissão do meu emprego como jornalista de educação para dedicar-me ao Doutorado na UFRGS. Em seguida, ingressei no curso de Pedagogia na Unisinos e engravidei. Ao encerrar este ciclo do doutoramento, hoje como pedagoga e mãe de uma menina de três anos, sinto imensa alegria em externar gratidão a tantas pessoas que contribuíram para as minhas transformações acadêmica, profissional e pessoal.

À minha orientadora desde o Mestrado em Educação, professora Maria Beatriz Luce, por quem eu tenho profunda admiração como uma mulher à frente do seu tempo, como professora, pesquisadora e gestora comprometida com o direito à educação. Agradeço pela confiança, pelo incentivo, pela autonomia e pela generosidade.

Às/aos colegas do grupo de orientação que me ensinaram, me apoiaram e me incentivaram durante todos esses anos. Em especial à Bruna de Souza, pela amizade e pelas trocas. À Juliana Massena e à Juliana Lamers, "mães no Doutorado", que me incentivaram a ser a "a melhor mãe possível" e a "a melhor pesquisadora possível". E ao Mateus Saraiva, que me guiou nos caminhos da pesquisa e gentilmente compartilha seus saberes.

Às mães estudantes de Pedagogia, servidoras e professoras que integram o Grupo Maternidades da Faculdade de Educação da UFRGS e que me motivam na luta coletiva pela visibilidade e valorização das mães na universidade.

Às/aos professoras/es do PPGEduc e da Faculdade de Educação da UFRGS pelos ensinamentos e às/aos servidoras/es pelo trabalho dedicado e atento. À Coordenação do PPGEduc, em especial às professoras Fabiana de Amorim Marcello e Simone Valdete dos Santos, pelas contribuições na minha formação. Às/aos colegas discentes pelas trocas e aprendizados. Aos integrantes do Grupo Estudos Sócio-Históricos sobre Escolarização, coordenado pela professora Natalia Gil, e do Observatório do Ensino Médio do RS, pelas oportunidades de diálogo.

Às professoras Célia Caregnato e Suzane Gonçalves e aos professores Fernando Cássio e Licínio C. Lima, membros da banca, que contribuíram de forma significativa para o fechamento desta Pesquisa de Doutorado.

À minha mãe, Maria de Lourdes Both Chagas, e ao meu pai, Itamar Baptista Chagas, professores da rede estadual do Rio Grande do Sul que me orgulham pelas suas trajetórias na educação, que me inspiram a lutar pela escola pública e que sempre foram o meu porto seguro. À minha irmã, Débora Chagas, pelo cuidado, carinho e incentivo. Aos meus sobrinhos, primos, tios e avós, pelo amor. À Bruna Brognoli e ao André Souto, por ter me apoiado quando eu mais precisei. Às amigas que a Fabico/UFRGS me deu há 20 anos e que vibram com cada conquista.

Ao Carlos Guilherme Ferreira, meu companheiro, que acredita em mim e transforma os meus sonhos em seus. Que compra livros, lê meus textos e conta orgulhoso para o mundo sobre a minha pesquisa. À minha amada filha Anita Chagas Ferreira, que revolucionou a minha vida, que me faz uma pessoa melhor e que me trouxe novas forças para lutar pelo direito à educação de todas e todos.

Às/aos estudantes e professores/as da rede estadual do Rio Grande do Sul que me abriram as portas para esta pesquisa, que confiaram no meu trabalho e que fazem da escola pública gaúcha um espaço da alegria, do encontro e da resistência. Seguimos juntas/os.

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo investigar o poder de decisão de escolas públicas estaduais de Ensino Médio do estado do Rio Grande do Sul (Brasil) no campo da política educacional em face dos itinerários formativos do "Novo" Ensino Médio. O referencial teórico toma contribuições de Pierre Bourdieu sobre a noção de campos sociais, de autores que trabalham com a teoria dos campos no estudo de políticas educacionais e de Licínio Lima sobre a escola como *locus* de produção e reprodução da política educacional, bem como os conceitos de autonomia, participação e gestão democrática. Como procedimentos metodológicos, utilizo análise de documentos, observações participantes e 18 entrevistas semiestruturadas com estudantes, professores/as e equipe diretiva de duas escolas da rede pública estadual do Rio Grande do Sul. Os resultados apontam que o "Novo" Ensino Médio, política instituída a partir da Lei nº 13.415/2017, representa no estado do Rio Grande do Sul um *modus operandi* autoritário ao limitar a participação de estudantes e educadores/as a encenações e ao evidenciar uma **autonomia heterogovernada da escola**, com poder à Secretaria Estadual da Educação, em sintonia com agentes ligados ao campo econômico. Também é destacado que esta reforma impõe o papel da **escola como treinadora de *habitus* neoliberal**, com enxugamento dos conhecimentos científicos e humanísticos, a fim de privilegiar a fragmentação e a flexibilização curriculares características da concepção educacional que ganha novas forças a partir de 2016. Ainda é ressaltada a **gestão do sufoco** na rede estadual, com mudanças frequentes nas políticas, sem tempos e espaços para a reflexão e o planejamento, e a ação de agentes escolares na tentativa de contenção de danos; bem como o **(des)alento como projeto educativo**, tendo em vista os efeitos para a formação das juventudes e para a carreira dos/as profissionais da educação. A partir destes elementos, argumento que o "Novo" Ensino Médio configura-se como uma **política de autoritarismo**, que relega às escolas o papel de executoras de tarefas definidas por agentes do campo econômico com vistas a atender os interesses da economia neoliberal de cortar custos e disciplinar para o mercado de trabalho. Os agentes escolares, embora em posição subordinada, disputam o poder de decisão no campo da política educacional e, coletivamente, tensionam as forças dominantes com vistas a uma **política de (re)construção coletiva**.

Palavras-chave: política educacional; Rio Grande do Sul; Ensino Médio; Lei nº 13.415; Novo Ensino Médio.

ABSTRACT

The research aims to investigate the decision-making power of state public secondary schools in the state of Rio Grande do Sul (Brazil) within the field of educational policy in the context of the "Novo Ensino Médio". The theoretical framework draws on contributions from Pierre Bourdieu on the notion of social fields, authors who work with field theory in the study of educational policies and Licínio Lima on the school as a locus of production and reproduction of educational policy, as well as the concepts of autonomy, participation and democratic management. The methodological procedures include document analysis, participant observations and 18 semi-structured interviews with students, teachers and the management team of two state public schools in Rio Grande do Sul. The results indicate that the "Novo Ensino Médio", a policy instituted by Law No. 13.415/2017, represents in the state of Rio Grande do Sul an authoritarian *modus operandi* by limiting the participation of students and educators to mere enactments and highlighting a **heterogoverned autonomy of the school**, with power residing in the Education State Department, aligned with agents connected to the economic field. It is also emphasized that this reform imposes the role of the **school as a trainer of neoliberal *habitus***, with a reduction of scientific and humanistic knowledge, favoring the fragmentation and curricular flexibilization characteristic of the educational conception that has gained new strength since 2016. Additionally, the **management of suffocation** in the state network is highlighted, with frequent policy changes, lacking time and space for reflection and planning and the action of school agents attempting to mitigate damages; as well as the **(dis)encouragement as an educational project**, considering the effects on youth formation and the careers of education professionals. From these elements, I argue that the Novo Ensino Médio constitutes an **authoritarian policy**, relegating schools to the role of task executors defined by agents of the economic field aiming to meet the interests of the neoliberal economy by cutting costs and disciplining for the labor market. School agents, although in a subordinate position, dispute decision-making power in the field of educational policy and collectively challenge the dominant forces towards a **policy of collective (re)construction**.

Keywords: educational policy; Rio Grande do Sul; High School; Law n. 13.415; New Secondary Education.

RESUMEN

La investigación tiene como objetivo investigar el poder de decisión de las escuelas públicas estatales de Enseñanza Media del estado de Rio Grande do Sul (Brasil) en el campo de la política educativa en el contexto de los itinerarios formativos de la reforma educativa. El marco teórico toma contribuciones de Pierre Bourdieu sobre la noción de campos sociales, de autores que trabajan con la teoría de los campos en el estudio de políticas educativas y de Licínio Lima sobre la escuela como locus de producción y reproducción de la política educativa, así como los conceptos de autonomía, participación y gestión democrática. Como procedimientos metodológicos, utilizo análisis de documentos, observaciones participantes y 18 entrevistas semiestructuradas con estudiantes, profesores/as y el equipo directivo de dos escuelas de la red pública estatal de Rio Grande do Sul. Los resultados señalan que la reforma de la Enseñanza Media, política instituida a partir de la Ley nº 13.415/2017, representa en el estado de RS un *modus operandi* autoritario al limitar la participación de estudiantes y educadores a simulaciones y al evidenciar una autonomía heterogobernada de la escuela, con poder en la Secretaría Estatal de Educación, en sintonía con agentes vinculados al campo económico. También se destaca que esta reforma impone el papel de la escuela como entrenadora de *habitus* neoliberal, con la reducción de los conocimientos científicos y humanísticos, para privilegiar la fragmentación y la flexibilización curriculares características de la concepción educativa que gana nuevas fuerzas a partir de 2016. Además, se resalta la gestión del ahogo en la red estatal, con cambios frecuentes en las políticas, sin tiempos y espacios para la reflexión y la planificación, y la acción de los agentes escolares en el intento de contención de daños; así como el (des)aliento como proyecto educativo, teniendo en cuenta los efectos para la formación de las juventudes y para la carrera de los/as profesionales de la educación. A partir de estos elementos, concluyo que la reforma se configura como una política de autoritarismo, que relega a las escuelas al papel de ejecutoras de tareas definidas por agentes del campo económico con vistas a atender los intereses de la economía neoliberal de reducir costos y disciplinar para el mercado laboral. Los agentes escolares, aunque en posición subordinada, disputan el poder de decisión en el campo de la política educativa y, colectivamente, tensionan las fuerzas dominantes con vistas a una política de (re)construcción colectiva.

Palabras clave: política educativa; Rio Grande do Sul; Enseñanza Media; Ley nº 13.415.

LISTA DE FIGURAS

GRÁFICO 1 – Número de matrículas no Ensino Médio-RS por dependência administrativa - 2023	67
GRÁFICO 2 – Número de matrículas na rede estadual de Ensino Médio-RS por ano.....	68
GRÁFICO 3 – Ideb e meta projetada para o período na rede estadual de Ensino Médio – RS	71
FIGURA 1 – Concepções de Ensino Médio em cada período de governo no Rio Grande do Sul (1995-2018)	74
FIGURA 2 – Matriz curricular do Ensino Médio na rede estadual em 2022.....	108
FIGURA 3 – Estrutura curricular do Ensino Médio Gaúcho 2022-2023.....	110
FIGURA 4 – Itinerários formativos rede estadual do Rio Grande do Sul*.....	111
FIGURA 5 – Matriz Curricular do Novo Ensino Médio para 2023	113
FIGURA 6 – Expediente dos Cadernos dos Itinerários Formativos, Trilhas de Aprofundamento do Ensino Médio Gaúcho	115
FIGURA 7 – Parâmetros definidos pela Seduc-RS para escolha das trilhas pelas escolas....	117
FIGURA 8 – Nível de satisfação das/os professoras/es com a carga horária da FGB no Ensino Médio Gaúcho – 2023	120
FIGURA 9 – Percentual de respostas de docentes sobre a necessidade de reestruturação dos Itinerários Formativos do Ensino Médio Gaúcho – 2023	121
FIGURA 10 – Nível de satisfação das/os estudantes com os componentes curriculares das trilhas do Ensino Médio Gaúcho – 2023	122
FIGURA 11 – Percentual de estudantes por nível de preenchimento das necessidades futuras com as Trilhas – 2023.....	123
FIGURA 12 – Nível de satisfação das/os estudantes com a carga horária da Formação Geral Básica – 2023	123
FIGURA 13 – Ofício encaminhado pela Seduc-RS às escolas sobre a Feira das Trilhas – 2022	141
FIGURA 14 – Estrutura das duas trilhas ofertadas pela Escola Atlântica – 2023	144
FIGURA 15 – Estrutura das três trilhas ofertadas na Escola Pampa em 2023.....	147
FIGURA 16 – Perfil docente para o componente curricular de Empreender-se e Inovar para a Sustentabilidade.....	149
FIGURA 17 – Orientação da Seduc-RS sobre o componente curricular Projeto de Vida	150

FIGURA 18 – Cartaz afixado em mural da Escola Atlântica destaca curso sobre educação empreendedora.....	163
FIGURA 19 – Estudante mostra painel com componentes curriculares do Ensino Médio no Aplicativo Escola RS*	176
FIGURA 20 – Equipe de aplicação da Avaliação Diagnóstica 2023 – RS	178
FIGURA 21 – Instituições privadas com atuação na implementação do "Novo" Ensino Médio na rede estadual do RS – 2021-2023	192

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Procedimentos metodológicos da pesquisa	36
QUADRO 2 – Perfil das professoras entrevistadas	39
QUADRO 3 – Perfil dos estudantes entrevistados	40
QUADRO 4 – Linha do tempo das políticas de Ensino Médio no Brasil e no RS (1995-2018)	73
QUADRO 5 – Perfil do/da secretário/a da Educação do RS – 2019-2023	86
QUADRO 6 – Cronologia de marcos normativos e ações dos Poderes Executivos Federal e Estadual (RS) sobre a implementação do "Novo" Ensino Médio – 2019-2023	87
QUADRO 7 – Instituições mencionadas nas notícias da Seduc-RS em ações voltadas ao "Novo" Ensino Médio de 2021 a 2023	96
QUADRO 8 – Eletivas ofertadas na rede estadual do RS em 2023	116
QUADRO 9 – Número total de períodos semanais dos componentes dos Itinerários Formativos nas matrizes curriculares de 2023 e de 2024	125
QUADRO 10 – Percentual de ocorrência das trilhas por escola na rede estadual do Rio Grande do Sul – 2023	145
QUADRO 11 – Componentes curriculares da turma 201 da Escola Atlântica – 2023*	158
QUADRO 12 – Posicionamento e estratégia dos agentes escolares em relação ao "Novo" Ensino Médio	166
QUADRO 13 – Componentes curriculares da turma 203 da Escola Pampa – 2023*	175

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Número de notícias por temática publicadas entre janeiro de 2019 e fevereiro de 2021	89
TABELA 2 – Número de notícias publicadas, por temática, entre março de 2021 e dezembro de 2023	95
TABELA 3 - Distribuição (%) da Matriz Curricular das escolas estaduais de Ensino Médio com jornada de cinco horas diárias no Rio Grande do Sul – 2023.....	114
TABELA 4 – Número de trilhas por escola de Ensino Médio da rede estadual – Rio Grande do Sul – 2023.....	116
TABELA 5 – Número de trilhas por turno nas escolas estaduais de Ensino Médio – Rio Grande do Sul – 2023.....	118
TABELA 6 – Número total de períodos semanais dos componentes da Formação Geral Básica no Ensino Médio do RS nas matrizes curriculares de 2021 e de 2023.....	160

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEEd-RS – Conselho Estadual de Educação

CPERS-Sindicato – Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul

Caed/UFJF – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed) da Universidade Federal de Juiz de Fora

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

Consed – Conselho Nacional dos Secretários de Educação

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

DOE - Diário Oficial do Estado

EJA – Educação de Jovens e Adultos

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

FHC – Fernando Henrique Cardoso

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICMS – Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IPE – Instituto de Previdência do Estado do Rio Grande do Sul

ISE – Informatização da Secretaria da Educação

LAI – Lei de Acesso à Informação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

NEM – Novo Ensino Médio

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos

PDT – Partido Democrático Trabalhista

PL – Partido Liberal

Plano Nacional de Educação – PNE

Plano Estadual de Educação – PEE

PMDB/MDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PSDB – Partido da Social-Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

Rio Grande do Sul – RS

Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica

Saers – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul

Seduc-RS – Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul

Sebrae – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA	21
2.1	CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL COMO MICROCOSMO DA PESQUISA	21
2.2	RELAÇÕES DE PODER, AUTONOMIA E PARTICIPAÇÃO NA/DA ESCOLA	31
2.3	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	35
2.4	PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS	41
3	O CONTEXTO DE DERROCADA DEMOCRÁTICA E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: AS RUÍNAS DE UMA ESCOLA EM CONSTRUÇÃO.....	44
3.1	AS DISPUTAS ACERCA DOS PROJETOS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL.....	46
3.2	UM OLHAR SOBRE AS PESQUISAS: A TRAGÉDIA ANUNCIADA DO "NOVO" ENSINO MÉDIO.....	54
3.2.1	Autoritarismo X autonomia das escolas.....	55
3.2.2	Estreitamento curricular e reforço das desigualdades	57
3.2.3	(Des)Financiamento, (des)valorização do trabalho docente e privatização	61
4	ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO SUL: DO CONTEXTO HISTÓRICO AO INÍCIO DA IMPLEMENTAÇÃO DO NEM.....	66
4.1	ENSINO MÉDIO NO RS: ALGUNS DADOS SOBRE ACESSO, FLUXO E APRENDIZAGEM.....	66
4.2	AS POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO SUL DE 1995 A 2018	71
4.2.1.1	Ensino Médio flexível	74
4.2.1.2	Ensino Médio com vistas à autonomia	78
5	A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO GOVERNO LEITE: ENSINO MÉDIO MÍNIMO E IMPREGNAÇÃO EMPRESARIAL	84
5.1	A SEDUC-RS DE 2019 A MEADOS DE 2021: "NOVAS FAÇANHAS" COM CORTES, PARCERIAS E MILITARIZAÇÃO.....	88
5.2	A SEDUC-RS DE 2021 A 2023: "O FUTURO NOS UNE" À AGENDA EMPRESARIAL PARA A EDUCAÇÃO.....	94
5.2.1	O que apontam as notícias publicadas no Site da Seduc-RS.....	94
5.2.2	A implementação do NEM a partir da análise dos documentos: esvaziamento curricular e autoritarismo	106
6	PESQUISA DE CAMPO: A ESCOLA COMO <i>LOCUS</i> DA POLÍTICA EDUCACIONAL	129
6.1	AS ESCOLAS DO ESTUDO DE CASOS: SIMILARIDADES NA DIFERENÇA	129
6.2	A POLÍTICA EM AÇÃO NAS ESCOLAS A PARTIR DE QUATRO TEMAS ANALÍTICOS	137
6.2.1	Autonomia heterogovernada e (não) participação	140

6.2.2	A escola como treinadora de <i>habitus</i> neoliberal	156
6.2.3	Gestão do sufoco	172
6.2.4	(Des)alento como projeto educativo.....	181
7	O CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL E O "NOVO" ENSINO MÉDIO: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	188
7.1	NOTAS PARA A CONTINUIDADE DA PESQUISA.....	202
	REFERÊNCIAS	204
	APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	234
	APÊNDICE B – TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO SUL	237
	APÊNDICE C – UNIDADES CURRICULARES DAS TRILHAS DO ENSINO MÉDIO GAÚCHO EM 2023.....	240
	ANEXO A – REPOSTA DA SEDUC-RS SOBRE SOLICITAÇÃO DE ACESSO A RESULTADOS DA CONSULTA SOBRE O NEM.....	243

1 INTRODUÇÃO

Pouco antes das 9h daquela sexta-feira, 11 de agosto de 2023, pelo menos 30 jovens deixaram a escola carregando tambor, bandeira do Grêmio Estudantil e uma faixa confeccionada no dia anterior. O grupo caminhou por cerca de 10 minutos até a frente de outra escola pública para um ato organizado pelo movimento estudantil para marcar o Dia do Estudante. A pauta principal de reivindicação: a revogação do "Novo" Ensino Médio (NEM), como ficou conhecida a reforma instituída pela Lei nº 13.415 (Brasil, [2017](#)). Entoavam eles, em coro: "Somos os estudantes e essa reforma nós vamos derrubar".

Durante seis meses, entre abril e setembro de 2023, acompanhei as rotinas de estudantes, professores/as e equipes diretivas de duas escolas públicas da rede estadual do Rio Grande do Sul, uma localizada em centro urbano e outra na periferia de área metropolitana¹. Fiz observações em oito turmas do 2º ano do Ensino Médio, coletei documentos, acompanhei reuniões, eventos e protestos – como o descrito acima – e realizei 18 entrevistas semiestruturadas. O texto que apresento nesta Tese é uma tentativa de sistematizar analiticamente, à luz do referencial teórico, o que foi observado e registrado nesse período da pesquisa de campo e no acompanhamento das ações da Secretaria Estadual da Educação (Seduc-RS), por meio da análise de documentos e dos posicionamentos de agentes institucionais.

Desde 2017, quando ingressei no Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS), tenho me interessado em estudar o que/quem está/estão por trás dos discursos promotores do "Novo" Ensino Médio e como essas posições se refletem nas escolas públicas. Naquela época sentia-me incomodada com os discursos reformadores que atribuíam às juventudes o interesse por uma "formação mínima para uma vida igualmente mínima", como sintetizaram Marise Ramos e Gaudêncio Frigotto ([2017, p. 42](#)). Esse incômodo inicial – que hoje classifico como uma indignação – motivou-me a mergulhar nos caminhos da pesquisa acadêmica.

Na Dissertação (Chagas, [2019](#)), pesquisei as primeiras etapas do processo de implementação da Lei nº 13.415/2017 na rede estadual do Rio Grande do Sul, nos anos de 2017 e 2018, a partir da análise de documentos sobre a atuação da Secretaria da Educação (Seduc-RS) e do Conselho Estadual de Educação (CEEEd). Os resultados indicaram alinhamento entre

¹ Para garantir o anonimato das escolas e dos/as participantes, optei por não divulgar os locais onde foi realizada a pesquisa.

as propostas do Ministério da Educação (MEC) e da Seduc-RS, instituição que assumiu função de reprodução das orientações federais, fortemente ligadas ao projeto de educação dominante no campo econômico.

Ao ingressar no Doutorado, no mesmo Programa de Pós-Graduação, em 2019, decidi dar continuidade à investigação sobre a Reforma na rede estadual do RS, aprofundando a análise por meio de um estudo de casos em duas escolas. Durante esses cinco anos, atravessados pela pandemia e pela maternidade, fiz uma imersão teórica e empírica no campo da política educacional. Espero que o fechamento deste ciclo represente, auspiciosamente, o início de uma trajetória de pesquisa sobre a escola como *locus* de (re)produção da política educacional, tendo em vista a sua autonomia relativa e a participação dos agentes escolares (Lima, 2011).

Desde 2019, o Ensino Médio na rede estadual de educação do Rio Grande do Sul, que representa 81% das matrículas no estado (INEP, 2023), passou por uma série de mudanças. Um projeto-piloto do NEM foi implementado, em meio à pandemia, em 264 escolas da rede (Saraiva; Chagas; Luce, 2022). O Conselho Estadual de Educação homologou um Referencial Curricular alinhado ao "Novo" Ensino Médio (Rio Grande do Sul, 2021); a Secretaria da Educação (Seduc-RS) publicou novas matrizes curriculares e criou um catálogo com 24 trilhas para implementar os itinerários formativos em toda a rede; escolas mudaram currículos; professores passaram a dar aulas de componentes curriculares que desconheciam; estudantes tiveram redução significativa da formação geral para a inclusão de trilhas (Saraiva; Chagas; Luce, 2023).

A celeridade no processo de implementação da reforma do Ensino Médio pode ser compreendida como tática para cercear a participação da base escolar e desconsiderar as posições mais críticas no conteúdo das políticas (Saraiva; Chagas; Luce, 2023). Mesmo diante das estratégias dominantes de desengajamento dos agentes escolares, a resistência permanece viva e tensiona as forças no campo da política educacional. Um exemplo são as mobilizações realizadas por estudantes, educadores/as, pesquisadores/as e movimentos sociais durante o ano de 2023 em defesa da revogação do "Novo" Ensino Médio, como destaquei na abertura desta Introdução. Com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para a Presidência da República, novas forças foram mobilizadas tendo em vista os prejuízos causados à formação dos/as estudantes e ao trabalho docente já fartamente registrados na literatura acadêmica da área (REPU, 2022; Silva; Krawczyk; Calçada, 2023; REPU; GEPUD, 2024). Um Projeto de Lei (nº 2.601/2023), que revoga o NEM e amplia a carga horária da formação geral, foi apresentado na Câmara dos Deputados por movimentos ligados ao direito à educação (Câmara dos Deputados, 2023a). Diante dessa pressão, o Ministério da Educação realizou uma Consulta Pública cujos resultados

preliminares divulgados apontaram para o aprofundamento das desigualdades educacionais (MEC, [2023](#)). Em outubro, o Governo Federal protocolou o Projeto de Lei nº 5.230 (Câmara dos Deputados, [2023b](#)) com mudanças parciais, entre elas o aumento da carga horária da formação geral. A tramitação da proposta na Câmara dos Deputados, com a relatoria atribuída ao ministro da Educação do governo Temer, Mendonça Filho, evidenciou a intensa e tortuosa disputa pelo projeto de Ensino Médio no campo político. A Lei que reforma a Reforma foi sancionada no final de julho de 2024 pelo Presidente da República, com avanços parciais (Brasil, [2024](#)).

Na rede estadual do Rio Grande do Sul, parte dos/as estudantes e professores/as respondeu um consulta sobre a implementação do "Novo" Ensino Médio elaborada pela Secretaria da Educação e, embora os resultados tenham apontado para a necessidade de mudanças², os ajustes anunciados (Feira das Trilhas, [2023](#)) foram pontuais e não enfrentam os principais problemas da Reforma. No âmbito das escolas, proliferam-se incertezas em relação ao futuro. As mais imediatas se referem à preparação dos estudantes para o Enem, à carga horária dos professores e à gestão das mudanças frequentes nas orientações da Seduc-RS. A longo prazo, estão as dúvidas sobre a qualidade da formação e a respeito das perspectivas profissionais – tanto para os/as alunos/as, quanto para os/as professores/as.

Neste estudo, o poder de decisão dos agentes escolares é analisado a partir das discussões situadas na tensão entre projetos que ora se aproximam, ora se afastam de uma perspectiva vinculada ao direito à educação. Ao examinar as rupturas nas políticas educacionais no Rio Grande do Sul, Ieda Casagrande ([2015](#)) as situa em uma especificidade do estado, de descontinuidade de projeto político no poder. Desde 1982, com o processo de redemocratização que permitiu que os governadores passassem a ser escolhidos pelo voto direto, o RS alternou a cada quatro anos o grupo político no comando do Executivo. A primeira reeleição só se efetivou com a vitória de Eduardo Leite para o segundo mandato em 2022. Segundo Vitelli ([2017](#)), a alternância de projeto educativo motiva uma percepção dos/as educadores/as de descrença na continuidade das propostas, o que foi constatado durante as entrevistas. Desta forma, o cenário de rupturas ratifica a ausência de uma política de Estado para o Ensino Médio, há apenas ações de governo usualmente deslegitimando a autonomia e a participação das comunidades escolares (Chagas, Saraiva, 2018).

² Diante da opção da Seduc por não publicizar os resultados da consulta aos estudantes e professores, obtive acesso ao material via Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527/2011). Os dados foram analisados no Capítulo 5 desta Tese.

Um exemplo está na descontinuidade do programa Ensino Médio Politécnico, implementado a partir de 2011 na rede estadual, em alinhamento às diretrizes nacionais que compreendiam o trabalho como um princípio educativo (Reis, [2017](#)). O projeto foi interrompido a partir de 2015, com a justificativa de "maus" resultados no Ideb, prevalecendo uma visão instrumental de adequação da formação às demandas do mercado de trabalho – o que, posteriormente, ganhou força com o alinhamento à reforma do Ensino Médio (Chagas, Luce, [2020](#)).

Algumas semelhanças podem ser observadas em âmbito nacional, principalmente a partir de 2016. Com a Reforma do Ensino Médio, a BNCC e as Diretrizes Curriculares de 2018, tivemos a retomada do "empoeirado discurso" das políticas educacionais de meados dos anos 1990 (Silva, [2018b](#), p. 3), por meio da prescrição de competências como referência para a formação humana. Dentre os retrocessos na garantia do direito à Educação Básica, a Lei nº 13.415 (Brasil, [2017](#)) configura-se como uma reforma baseada na ampliação geral da carga horária e na flexibilização de parte do currículo. O objetivo, segundo os reformistas, seria garantir qualidade. No entanto, análises críticas apontam que, tanto pelo desenho proposto como pelo projeto de restrição de gastos às políticas sociais, a consequência é o aprofundamento das desigualdades (Motta, Frigotto, [2017](#); Cássio, Goulart, [2022](#)).

Nesta pesquisa, a política dos itinerários formativos do "Novo" Ensino Médio, ou seja, a parte flexível do currículo, foi utilizada para analisar o poder de decisão dos agentes escolares no campo da política educacional. Em sintonia com a teoria dos campos sociais de Pierre Bourdieu (1996; 2003; 2004) e do proposto por Licínio Lima (2011; 2014; 2022), compreendendo a escola como organização educativa complexa e multifacetada – bem como o seu papel na/para a democracia –, o **poder de decisão** é interpretado como um capital em disputa no campo da política educacional e está relacionado à autonomia para construir regras próprias. Neste sentido, entendo que a posição dos agentes dentro do campo interfere nas estratégias em relação às políticas.

Ao utilizar os conceitos bourdieusianos, concordo com Silvana Stremel ([2016](#)) quando destaca a importância de compreender o objeto de estudo de modo relacional. Assim, para investigar o poder de decisão da escola no campo da política educacional, preciso situar esse campo nos contextos histórico, político e educacional, nos vários aspectos que o estruturam e na interface com outros campos. A mesoabordagem da escola (Lima, 2011) fornece importantes ferramentas neste sentido, a partir de uma combinação do estudo macroestrutural – o papel do Estado, os sistemas econômico e político, a organização do sistema educacional – com o estudo

microestrutural, que envolve a atuação dos agentes em contextos específicos de ação, como a sala de aula.

Nesta perspectiva de análise da escola como *locus* de produção/reprodução da política educacional, torna-se claro que "as estruturas formais-legais não são as únicas existentes e que mesmo essas são menos rígidas, estáveis e homogêneas do que se supõe", dando espaço para a compreensão da "dimensão política e estratégica da ação", as tensões e os conflitos de interesse (Lima, 2011, p. 114). Desta forma, em sintonia com a teoria dos campos sociais de Bourdieu (2004), é possível trabalhar na perspectiva de um campo da política educacional, mediante uma imersão na estruturação desse microcosmo social, nas posições dos agentes dentro dele, nas disputas de poder e na compreensão dos processos de autonomia e participação.

A partir destes elementos, procurei analisar o seguinte problema de pesquisa:

Como se estrutura o poder de decisão de escolas estaduais do Rio Grande do Sul no campo da política educacional, em face dos itinerários formativos do "Novo" Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017)?

O objetivo geral foi o de: *analisar o poder de decisão de escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul no campo da política educacional em face dos itinerários formativos do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017).*

Em complemento, os objetivos específicos são:

- Compilar e analisar os documentos produzidos pela/na Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul em relação aos itinerários formativos do "Novo" Ensino Médio, tendo em vista os agentes envolvidos, suas estratégias e posições no campo da política educacional.
- Analisar como escolas da rede estadual interpretam a política dos itinerários formativos, levando em conta a participação de estudantes e professores/as e a autonomia das instituições de ensino para a criação de regras próprias.
- Investigar qual o grau de influência de outros agentes do campo da política educacional – e de outros campos – sobre as escolas em relação aos itinerários formativos.
- Compreender o poder de decisão de escolas estaduais e de seus agentes na construção das políticas para o Ensino Médio na rede estadual do Rio Grande do Sul.

A investigação foi desenvolvida por meio de pesquisas bibliográfica, documental e empírica. A pesquisa bibliográfica teve como finalidade compreender as concepções para o

Ensino Médio em disputa na história recente do campo da política educacional no Brasil e no Rio Grande do Sul e quem são os agentes que atuam nesse campo. Já a pesquisa documental permitiu analisar as posições desses agentes e os reflexos no campo, com foco nos documentos produzidos pelas escolas e pela Seduc-RS. Por fim, a pesquisa empírica envolveu um estudo de casos em duas escolas de nível médio público estadual do Rio Grande do Sul, a fim de compreender como a política dos itinerários formativos foi interpretada por gestores/as, docentes e estudantes, bem como qual o poder desses agentes escolares no campo da política educacional. Entre os procedimentos metodológicos da pesquisa empírica, estão observações e 18 entrevistas semiestruturadas.

Além da Introdução, este Projeto de Tese está organizado em mais seis Capítulos. No segundo, trago o referencial teórico-metodológico da pesquisa, com base na teoria dos campos sociais de Bourdieu (1996; 2004; 2005) e nos estudos de Lima (2011; 2014; 2021) sobre a escola como organização educativa complexa e multifacetada. No terceiro Capítulo, apresento o contexto da homologação da Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), com um breve histórico das políticas para o Ensino Médio no país, além do detalhamento de pesquisas que apontam os efeitos das mudanças. No quarto Capítulo, faço um panorama do Ensino Médio na rede estadual do Rio Grande do Sul, seguido do estudo das políticas para a etapa no Estado de 1995 a 2018.

Por meio da análise de documentos e de notícias institucionais, no quinto Capítulo investigo a atuação mais recente da Secretaria da Educação do RS em relação ao NEM – de 2019 a 2023, com foco nas parcerias com institutos e fundações empresariais. No sexto Capítulo, analiso a implementação do "Novo" Ensino Médio nas duas escolas do estudo de casos, a partir de quatro temas analíticos: autonomia heterogovernada e (não) participação; escola como treinadora de *habitus* neoliberal; gestão do sufoco; e (des)alento como projeto educativo. No último capítulo, das considerações finais, analiso o campo da política educacional no RS e o poder de decisão das escolas, além de argumentar que o NEM se configura como uma política de autoritarismo, em contraponto à política da (re)construção coletiva das/nas escolas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA

Ao analisar aspectos teórico-epistemológicos da pesquisa em política educacional no Brasil, Jefferson Mainardes (2017) aponta para a complexidade do campo, tendo em vista que envolve, ao mesmo tempo, um projeto científico e um projeto político. Neste sentido, é fundamental a "explicitação de uma epistemologia profunda" (Mainardes, 2017, p. 11), a partir de um referencial teórico consistente para fundamentar as análises – o que envolve fazer escolhas teóricas e justificá-las. Em sintonia com Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon e Jean Claude Passeron (2010, p. 21), é preciso o exercício constante de reflexividade e vigilância epistemológica, pois

A questão de saber o que é fazer ciência, ou mais precisamente, o esforço dispensado para saber o que faz o cientista, quer ele saiba ou não o que faz, não é somente uma indagação sobre a eficácia e o rigor formal das teorias e métodos disponíveis, mas um questionamento dos métodos e teorias em sua própria utilização para determinar o que fazem aos objetos e os objetos que fazem.

O referencial teórico desta pesquisa engloba uma perspectiva crítica, de caráter pluralista, que busca contemplar a problemática investigativa. Começo com as contribuições de Bourdieu (1996; 2003; 2004) sobre a noção de campos sociais e de autores que trabalham com a teoria dos campos no estudo de políticas educacionais (Rawolle; Lingard, 2015; Stremel, 2017; Oliveira, 2017; Najjar; Mocarzel; Santos, 2019; Mainardes; Stremel, 2021, entre outros). Depois passo para a compreensão da escola como *locus* de produção e reprodução da política educacional, principalmente a partir dos conceitos de autonomia, participação e gestão democrática propostos por Lima (2011; 2014; 2022).

2.1 CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL COMO MICROCOSMO DA PESQUISA

Ao mapear autores que empregam as ideias de Bourdieu na análise da política educacional, Stremel (2017) aponta que a noção de campo tem sido um conceito amplamente utilizado nas investigações sobre o tema. Segundo Shaun Rawolle e Bob Lingard (2015, p.16, tradução própria), as ferramentas teórico-metodológicas de Bourdieu são importantes para compreender as conexões entre o campo da política educacional e outros campos e subcampos da educação. Assim, "[...] conceitos e teorias de Bourdieu podem ser estendidos e aplicados a novos objetos de pesquisa, com a cautela de que mais refinamento e teorização adicional podem ser necessários para desenvolver relatos coerentes de práticas". Tendo em vista tais elementos,

trabalhei nesta pesquisa com o campo da política educacional, compreendido como um espaço de permanente disputa por poder entre agentes dotados de capitais diversos (Bourdieu, 2004a).

Conforme aponta Ione Ribeiro Valle (2007, p. 120), todo o pensamento de Bourdieu consiste em "'desnaturalizar o mundo social', propondo-se a desvelar as regras do jogo intelectual, dos cientistas, dos pensadores, dos políticos, dos educadores". Daí decorre a importância de pensar o mundo social a partir dos campos, em que os indivíduos se constituem como agentes ativos e atuantes. Nas palavras de Bourdieu e Wacquant (2005, p. 163, tradução própria):

A noção de campo nos lembra que o verdadeiro objeto da ciência social não é o indivíduo, embora não seja possível construir um campo a não ser por meio de indivíduos, uma vez que as informações necessárias à análise estatística geralmente estão vinculadas a indivíduos ou instituições. É o campo que primordialmente é e deve ser o foco das operações de pesquisa. Isso não implica que os indivíduos sejam meras "ilusões", que não existam; eles existem como agentes – e não como indivíduos, atores ou sujeitos biológicos – que se constituem socialmente como ativos e atuantes no campo em consideração ao fato de possuírem as propriedades necessárias para serem eficazes, para produzir efeitos naquele campo.

Segundo a teoria de Bourdieu (1996), as sociedades complexas se apresentam como espaços sociais, ou seja, estruturas com diferenças que só podem ser compreendidas a partir do princípio gerador dessas diferenças. "Princípio que é o da estrutura da distribuição das formas de poder ou dos tipos de capital eficientes no universo social considerado – e que variam, portanto, de acordo com os lugares e os momentos" (Bourdieu, 1996, p. 50). Esse espaço social é definido por Bourdieu (1996, p. 50) como um campo, um campo de forças e um campo de lutas, no qual "os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura".

De acordo com Bourdieu e Wacquant (2005, p. 105, tradução própria), pensar em campos é pensar relacionamente³:

Em termos analíticos, um campo pode ser definido como uma rede ou uma configuração de relações objetivas entre posições. Essas posições estão objetivamente definidas, em sua existência e nas determinações que impõem sobre seus ocupantes, agentes ou instituições, por sua situação presente e potencial (*situs*) na estrutura de distribuição de espécies de poder (ou capital) cuja posse ordena o acesso a vantagens específicas que estão em jogo no campo, assim como por sua relação objetiva com outras posições (dominação, subordinação, homologia etc.).

³ Em uma irônica referência a Hegel, ao explicar o conceito de campo Bourdieu afirmou que "o real é relacional: o que existe no mundo social são as relações" (Bourdieu; Wacquant, 2005, p.150, tradução própria).

Nesta perspectiva, o autor afirma que nas sociedades complexas, o espaço social é composto por vários campos, compreendidos como microcosmos relativamente autônomos e com lógicas específicas (Bourdieu; Wacquant, 2005). A estrutura do campo é caracterizada pelas relações de força e disputas de poder entre os seus ocupantes, os agentes⁴ e as instituições (Bourdieu, 2003). Ou seja, "é um espaço social estruturado e estruturante das práticas daqueles que nele ingressam e nele desejam progredir" (Miguel, 2015, p. 198). Com certa cautela, Bourdieu (2003) compara o campo a um jogo, embora o primeiro não tenha regras explícitas e codificadas. Conforme sintetiza Stremel (2017), o funcionamento do campo envolve as disputas internas, interesses, paradas em jogo, pessoas prontas para jogar o jogo e dotadas de um *habitus*.

Em seus escritos (2003; 2005), o pensador francês afirma que a noção de campo precisa ser compreendida por meio da relação de interdependência com outros conceitos que constituem a teoria, como de *habitus* e de capital, nunca de maneira isolada. O *habitus* é uma "subjetividade socializada", à medida que "falar em *habitus* é asseverar que o individual, incluindo o pessoal, o subjetivo e o social, é coletivo" (Bourdieu, Wacquant, 2005, p. 186, tradução própria). O *habitus* está presente no corpo, por meio dos gestos e das posturas, e na mente, através das formas de ver e de classificar. "É o produto da experiência biográfica individual, da experiência histórica coletiva e da interação entre essas experiências" (Thiry-Cherques, 2006, p. 34). Segundo Miguel (2015), o ingresso em um campo depende da disposição para jogar o jogo como ele é jogado, ou seja, da interiorização do *habitus* próprio do campo. "É um conhecimento de caráter muito mais prático e, também, de abrangência mais localizada, uma vez que cada campo social projeta seu próprio *habitus*" (Miguel, 2015, p. 204).

Bourdieu (1996) explica que o *habitus* envolve princípios geradores da distinção social. Para exemplificar, o autor menciona a diferença entre o que um operário come, a maneira de comer, os esportes que pratica, as opiniões políticas e as formas de expressá-las em comparação a um empresário industrial. Além disso, o *habitus* também compreende esquemas classificatórios, princípios de visão e de divisão, que comumente chamamos de gostos. Assim, por exemplo, o mesmo comportamento pode ser visto como adequado para um grupo, ostentoso para outro e vulgar para um terceiro (Bourdieu, 1996). Em síntese, "o *habitus* é essa espécie de

⁴ Bourdieu não trabalha com os conceitos de sujeito e de atores, como outros pensadores, porque entende que não somos totalmente livres ou determinados (Thiry-Cherques, 2006). Os indivíduos ou grupos são agentes porque atuam e sabem que são dotados de um senso prático, um sistema de preferências, classificações e percepção (Bourdieu, 1996).

senso prático do que se deve fazer em dada situação – o que chamamos, no esporte, o senso do jogo, arte de antecipar o futuro do jogo" (Bourdieu, 1996, p. 42).

A importância do *habitus* também pode ser compreendida a partir do sistema educacional. Ao analisar o modelo escolar francês, com alto nível de diferenciação na escola secundária e na Educação Superior, Bourdieu (1996, p. 42) afirmou que este "senso prático" é necessário quando se precisa fazer uma escolha, por exemplo, entre uma escola de renome em declínio e uma instituição inferior em ascensão. Segundo o autor, são movimentos difíceis de antecipar, mas aqueles que podem se beneficiar de uma informação por meio da família ou de seu círculo de relações, sobre o rendimento diferenciado de determinada formação, podem alocar melhor seus investimentos escolares. "Essa é uma das mediações através das quais o sucesso escolar – e social – se vincula à origem social" (Bourdieu, 1996, p. 42). Conforme resume Renato Ortiz (1983, p.15), o *habitus* conforma e orienta a ação, mas como é produto das relações sociais, "tende a assegurar a reprodução dessas mesmas relações objetivas que o engendraram".

Além de um *habitus* específico, o campo também se caracteriza pela disputa de interesses, chamados de capital. O conceito de capital em Bourdieu é complexo e derivado de uma noção econômica, já que se acumula por meio de operações de investimento, transmite-se por herança e se reproduz a partir da oportunidade que o seu detentor tiver de operar aplicações mais rentáveis (Bonnewitz, 2003). São quatro tipos de capital trabalhados por Bourdieu, que menciono a partir da síntese de Patrice Bonnewitz (2003) e das leituras do autor francês (2005; 2015):

- *capital econômico* - constituído pelos diferentes fatores de produção (terras, fábricas, trabalho) e pelo conjunto dos bens econômicos (renda, patrimônio, bens materiais);
- *capital cultural* - envolve o conjunto das qualificações intelectuais produzidas pelo sistema escolar ou transmitidas pela família. São três formas: em estado incorporado (está ligado ao corpo e pressupõe sua incorporação, como a facilidade de expressão em público, por exemplo); em estado objetivado (como um bem cultural, materializado em obras de arte e livros, por exemplo); e em estado institucionalizado (quando é socialmente sancionado por instituições, como os diplomas)⁵;
- *capital social* – compreende o conjunto das relações sociais de um indivíduo ou grupo. A acumulação desse capital está ligada a um trabalho de sociabilidade que pode

⁵ No livro *Escritos de Educação* (Bourdieu, 2015) há um capítulo dedicado aos três estados do capital cultural, no qual o tema é abordado em profundidade.

envolver a família, um grupo de ex-alunos de escolas seletas, clubes, práticas de determinados esportes, entre outros⁶;

- *capital simbólico* – está relacionado ao conjunto de rituais que conferem ao agente o reconhecimento social (prestígio, honra) e a posse das outras formas de capital. Como exemplo de rituais estão as regras de boas maneiras e protocolo.

As disputas que ocorrem no interior do campo envolvem a acumulação da forma de capital que neste é dominante (Bonnwitz, 2003). Na analogia que Bourdieu (2004a) faz do campo com um jogo, as estratégias dos jogadores dependerão do volume e da estrutura do seu capital, sendo que a finalidade do jogo é conservar e/ou acumular o máximo de capital, dentro de suas próprias regras. Os agentes (indivíduos e grupos) e instituições em posições dominantes buscarão estratégias de conservação da estrutura do campo – das regras do jogo –, enquanto os agentes em posições de subordinação, principalmente, buscarão estratégias de subversão, ou seja, de transformação de tais regras (Bonnwitz, 2003).

A luta dentro do campo não é apenas política, mas sim uma disputa na maioria das vezes inconsciente pelo poder (Thiry-Cherques, 2006). Na acepção de Bourdieu e Wacquant (2005, p. 155, tradução própria), vários universos podem ser enquadrados como um campo – a exemplo do político, do econômico, do científico, do literário etc.⁷ – mas é somente por meio do estudo desses universos "que se pode avaliar de que forma são constituídos, quais suas fronteiras, quem está dentro e quem não está, e se conformam ou não um campo".

Levando em conta que o campo é uma "arena onde está em jogo uma concorrência ou competição entre os agentes que ocupam diversas posições" (Lahire, 2017, p. 65), é necessário compreender ainda que este jogo possui regras próprias, incorporadas pelos agentes por meio do *habitus*. As regras que regem e que regulam a luta pela dominação do campo são denominadas de *nomos* (Thiry-Cherques, 2006). A opinião consensual entre os ocupantes do campo é denominada de *doxa*, isto é, "aquilo sobre o que todos os agentes estão de acordo" (Thiry-Cherques, 2006, p. 37), que os levam a aceitar as coisas como elas são (Bourdieu, 2003). Já o interesse em estar envolvido neste jogo é definido como a *illusio* do campo. Em outras palavras, "pertencer àquele universo [campo] e dele participar é, portanto, compartilhar da mesma *illusio*, da crença fundamental em seu interesse" (Aguiar, 2017, p. 231).

⁶ Na mesma obra (Bourdieu, 2015), outro capítulo aborda o capital social.

⁷ O campo do poder pode ser compreendido como um metacampo que regula as lutas em todos os campos e subcampos (Thiry-Cherques, 2006).

Bourdieu (2004a) afirma que o grau de autonomia de um campo depende da sua capacidade de refratar as pressões do macrocosmo, principalmente aquelas de caráter econômico e político. Em contraponto, a heteronomia de um campo se expressa em função da influência de questões externas dentro do campo. No entanto, ao mencionar as lutas entre os agentes dentro do campo, Bourdieu (1996, p. 65) ressalta que, "por maior que seja a autonomia do campo, o resultado dessas lutas nunca é completamente independente de fatores externos". Este é um ponto importante para analisar o campo da política educacional, tendo em vista as influências dos campos político e econômico, bem como o poder de agentes ligados a sindicatos e "especialistas" vinculados a organizações da sociedade civil, como as fundações empresariais (García-Goncet, [2022](#)).

Miguel (2015) afirma que Bourdieu nunca chegou a realizar uma prometida análise do Estado como um metacampo, vinculado ao campo do poder, o que dificulta a compreensão sistemática dessa influência. No entanto, na obra *Sobre o Estado* (2014), que sistematiza um conjunto de aulas proferidas pelo autor no Collège de France, é possível compreender o Estado como uma importante peça do jogo de dominação no campo do poder. Desta forma, o Estado atua como "produtor de princípios de classificação, isto é, de estruturas estruturantes capazes de serem aplicadas a todas as coisas do mundo, e em especial às coisas sociais" (Bourdieu, 2014, p. 227). As formas de capital decorrentes do poder policial, do capital econômico por meio dos impostos, do capital cultural a partir dos símbolos e do sistema escolar, entre outras, se relacionam com um capital simbólico que dá ao Estado poder para "produzir um mundo social ordenado sem necessariamente dar ordens, sem exercer a coerção permanente" (Bourdieu, 2014, p. 229).

Como esta pesquisa tem foco na análise da política educacional, considero pertinente a leitura das reflexões sobre política na obra de Bourdieu feita por Miguel (2015), que traz como chave analítica a questão da reprodução e da naturalização das hierarquias sociais, vinculadas à posse de determinados tipos de capital. O autor (2015) aponta que o pessimismo de Bourdieu ficou marcado, principalmente, na Sociologia da Educação a partir da análise sobre o papel da escola na reprodução e naturalização das desigualdades sociais. No entanto, esse mesmo pessimismo está presente na análise sobre a organização da esfera política nas sociedades contemporâneas. Segundo Miguel (2015, p. 198), o ingresso em um campo exige a adesão aos seus códigos, promovendo a reprodução das formas de exclusão:

Há, portanto, um efeito reprodutor próprio do campo, que gera homogeneização, conformidade a normas, a expectativas, a padrões discursivos. E, nesse mesmo processo, perpetua a divisão entre sujeitos políticos ativos – os profissionais, aqueles

que dominam os códigos do campo – e a massa de "profanos", no sentido de Bourdieu, limitados a optar entre as ofertas que lhe são apresentadas. Isso põe em xeque o potencial emancipador que a incorporação de múltiplas perspectivas ao debate político promete, bem como leva a entender as novas arenas decisórias não como alternativas, mas em articulação com as anteriores e ainda dentro do espaço definido pelo próprio campo.

Para compreender como o processo de dominação social é estruturado, é preciso levar em conta também a análise do campo do poder. Bourdieu (2015) frisa que esse não pode ser confundido com o campo político, já que não é um campo como os demais, mas está integrado ao macrocosmo do espaço social. Assim, o campo do poder é "o espaço de relações de força entre os diferentes tipos de capital ou, mais precisamente, entre os agentes suficientemente providos de um dos diferentes tipos de capital para poderem dominar o campo correspondente" (Bourdieu, 2015, p. 52). Bourdieu (2015) ainda explica que as lutas no campo do poder se intensificam quando a taxa de câmbio, ou seja, o valor de conversão de cada tipo de capital é posto em questão. Os agentes com posição dominante num campo específico, lutam para conservar ou transformar a taxa de câmbio entre os diferentes tipos de capital e, ainda, o "poder sobre as instâncias burocráticas que podem alterá-la por meio de medidas administrativas" (Bourdieu, 2015, p. 52). Para facilitar a compreensão, o pensador cita como exemplo as medidas que podem afetar a escassez de títulos escolares que dão acesso a posições dominantes e, com isso, o valor relativo desses títulos. Desta forma:

A dominação não é o efeito direto e simples da ação exercida por um conjunto de agentes ("a classe dominante") investidos de poderes de coerção, mas o efeito indireto de um conjunto complexo de ações que se engendram na rede cruzada de limitações que cada um dos dominantes, dominado assim pela estrutura do campo através do qual se exerce a dominação, sofre de parte de todos os outros (Bourdieu, 2015, p. 52).

Aqui cabe mencionar o papel da escola na reprodução e naturalização das desigualdades educacionais. Um marco neste sentido foi a obra *A Reprodução* (Bourdieu, Passeron, 2014), que buscou romper com o mito republicano de uma escola capaz de promover a igualdade social por meio dos méritos de cada um (Vasconcelos, 2002). A partir do conceito de violência simbólica⁸, Bourdieu mostrou os mecanismos pelos quais os indivíduos veem como natural a imposição das ideias dominantes – o que inclui a definição do currículo, métodos de ensino, formas de avaliação, propostas pedagógicas e práticas linguísticas (Vasconcelos,

⁸ O termo "violência simbólica" busca explicar a adesão dos dominados à dominação imposta por meio de: aceitação de regras, de sanções, práticas linguísticas, dificuldade de conhecer regras de direito e morais, entre outros fatores (Vasconcelos, 2002).

2002). De acordo com Cláudio Marques Martins Nogueira e Maria Alice Nogueira (2002), a principal contribuição de Bourdieu para a Sociologia da Educação é de que a escola não é uma instituição neutra. Nas palavras do pensador francês:

Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima (Bourdieu, 2015, p. 65).

Para avançar na compreensão da teoria dos campos sociais ao estudo do campo da política educacional, destaco três momentos sinalizados por Bourdieu e Wacquant (2005) como necessários para uma análise que leva em conta a noção de campo. Aproveito, ainda, para complementar com elementos destacados por Stremel (2017) em relação ao estudo do campo acadêmico da política educacional:

1. Analisar a posição do campo frente ao campo do poder (Bourdieu, Wacquant, 2005). Ou seja, para estudar o campo da política educacional no Brasil é necessário considerar o seu macrocosmo (Stremel, 2017).
2. Mapear a estrutura do campo, quem são seus agentes e os espaços institucionais que o legitimam.
3. Analisar o *habitus* dos agentes, ou seja, compreender os "diferentes sistemas de disposições que eles adquiriram" (Bourdieu, Wacquant, 2005, p. 160). Stremel (2017) aponta aqui a importância de considerar a posição que os agentes e as instituições ocupam dentro do campo, bem como as produções desenvolvidas dentro do campo, como textos e documentos.

Segundo Catani (2011, p. 200), o "aparato epistêmico-prático" que Bourdieu utilizou para analisar a sociedade francesa pode ser empregado, por meio de relações de homologia, no estudo dos campos sociais brasileiros. Um interessante esforço neste sentido foi feito por Najjar, Mocarzel e Santos (2019) para situar o campo da política educacional brasileira ao construírem um modelo multidimensional de análise baseado nos estudos de Lane (2006) sobre a utilização dos conceitos de campo e *habitus* para a compreensão da práxis política. Nesta obra, *Bourdieu's Politics*, Lane traz importantes elementos sobre a materialidade da atuação dos agentes nas disputas pelo poder em cada um dos campos, inclusive destacando algumas críticas e complementações necessárias na utilização da teoria de Bourdieu.

Para desenvolver o modelo de análise do campo da política educacional no Brasil, Najjar, Mocarzel e Santos (2019) seguiram três passos destacados por Lane (2006), a partir dos

estudos de Bourdieu⁹: 1) identificação dos agentes qualificados como "agentes eficientes" – que atuam de modo diferenciado e dominante no campo – e coleta de dados bibliográficos sobre cada um deles, como origem social, instrução, carreira e trajetória, trabalhando esses dados a partir de uma análise de correspondência; 2) definição das variáveis influenciadoras do campo – no caso, o volume a estrutura do capital – e construção dos dois eixos estruturais da análise; 3) utilização das características secundárias de cada agente para agrupar os que apresentam perfis semelhantes e manter maior distância daqueles com perfil diferente.

Um ponto que chama atenção no modelo proposto pelos autores é que ele "ilumina os grandes palcos em que ocorrem os desafios de poder", ao usar expressão da crítica de Bernard Lahire (2002, p. 50) à teoria dos campos sociais de Bourdieu. Assim, o campo da política educacional se estrutura a partir de agentes ligados a instituições como Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Secretarias Estaduais, Tribunais de Contas, Congresso Nacional, entre outros. Mas, nesta pesquisa, procurei olhar também para onde, o que e quem faz a política na prática, no dia a dia das escolas, como os professores, os estudantes, os gestores educacionais – sem esquecer que esse microcosmo não está isolado de um conjunto de relações com o macrocosmo.

Em estudo sobre o campo escolar espanhol, García-Goncet (2022) constata que as ferramentas conceituais de Bourdieu permitem uma análise profunda e crítica das políticas educacionais, principalmente para compreender como a posição dentro do campo condiciona as práticas dos agentes. Os resultados da pesquisa mostram a tensão entre as "forças centrífugas", voltadas a manter a relativa autonomia pedagógica e organizativa das escolas, das "forças centrípetas", que promovem uma assimilação cada vez mais indistinguível com o resto do sistema educativo. "Se constata, em consequência, a pertinência da definição de campo escolar como espaço social de disputa permanente por legitimidade entre agentes dotados de capital diverso" (García-Goncet, 2022, p. 237, tradução própria).

Em relação às políticas para o Ensino Médio no Brasil, vale destacar a pesquisa de Oliveira (2017) sobre as disputas e estratégias dos agentes dos campos econômico, político e educacional no período de 2003 a 2014. A partir de entrevistas, pesquisa bibliográfica e documental, a autora mapeou as estratégias empreendidas pelos agentes e apontou para a força

⁹ As análises de Lane (2006) sobre a teoria dos campos foram baseadas no estudo feito por Bourdieu sobre a aprovação de uma reforma habitacional na França no final dos anos 1970, considerada uma das primeiras políticas neoliberais do país europeu. O relato de Bourdieu sobre a aprovação da reforma no livro *As estruturas sociais da economia* é um exemplo da teoria do campo em ação.

do campo econômico na afirmação do seu projeto de Ensino Médio. Segundo Alves e Oliveira (2020, p. 22):

[...] os agentes do campo econômico que atuam no campo educacional, seja pela origem ou pelo ideário e concepção de formação para o ensino médio, buscam corroborar a formação de um consenso em prol do ideário do campo econômico. Isso ocorre tanto na esfera micro, ou seja, nas ações pedagógicas desenvolvidas junto às redes de ensino, como nas estratégias mais alargadas, como as empreendidas junto aos agentes do campo educacional em busca da legitimação de suas propostas pelo Estado.

Além das possibilidades analíticas da teoria de Bourdieu, é importante compreender as limitações apontadas em relação à aplicação do conceito de campo para a análise das políticas educacionais. Ferrarea e Apple (2015) afirmam que a concepção de campo de Bourdieu como uma arena política de luta é relevante às análises no nível macro, mas que, para os estudos no nível das escolas, complementações teórico-metodológicas são necessárias para dar conta da diversidade de instituições, professores/as e estudantes e dos contextos locais. Ainda sobre a pesquisa nas escolas, Cláudio Marques Martins Nogueira e Maria Alice Nogueira (2002, p. 33-34) afirmam que "existem diferenças significativas no modo como cada escola e ou professor participa desse processo de reprodução social". Em complemento, lembro o que Lahire (2002, p. 50) diz sobre a teoria dos campos:

[...] empenha muita energia para iluminar os grandes palcos em que ocorrem os desafios de poder, mas pouca para compreender os que montam esses palcos, instalam os cenários ou fabricam seus elementos, varrem o chão e os bastidores, xerocam documentos ou digitam cartas etc.

Além de apontar quem está fora das disputas no campo, Lahire (2002) também argumenta que nem tudo no mundo social pode ser enquadrado como um campo. Já Lane (2006) diz que, ao dar destaque para as disputas entre agentes considerados eficientes no campo, Bourdieu desconsiderou outros fatores que precisam ser levados em conta. De acordo com Lane (2006, p. 204, tradução própria), uma análise que explica "o sucesso do neoliberalismo apenas por referência às lutas de poder, enquanto nega qualquer legitimidade dos desejos populares que o neoliberalismo explora, corre o risco de omitir uma série de importantes questões políticas".

Ciente das limitações, principalmente para uma pesquisa que tem como *locus* o contexto específico de escolas estaduais do Rio Grande do Sul, apresento a seguir um suporte teórico complementar para complexificar as análises.

2.2 RELAÇÕES DE PODER, AUTONOMIA E PARTICIPAÇÃO NA/DA ESCOLA

Como esta pesquisa busca investigar o poder de decisão da escola a partir da análise de uma política específica, de reforma do Ensino Médio, considero fundamental destacar que a política pública é trabalhada na perspectiva de um jogo com rodadas sucessivas nas quais os agentes podem ter agendas e interesses distintos, combinados com suas crenças, valores e percepções (Oliveira, [2019](#)). Neste sentido, a escola é uma das principais instâncias onde a política pública se materializa. Conforme já mencionei, a teoria dos campos sociais de Bourdieu (2004a; 2005) fornece importantes ferramentas analíticas para compreender a posição e o poder dos agentes no campo da política educacional, mas uma análise em que se pretenda mergulhar no universo específico da escola pública estadual do Rio Grande do Sul demanda complementações teóricas.

Por isso, fui buscar em Licínio Lima (2011, p. 12) o suporte para compreender a escola como uma "organização educativa complexa e multifacetada", *locus* de produção de orientações e regras, bem como de reprodução normativa. Conforme apontei na Introdução, o autor propõe uma *mesoabordagem* da escola, a partir de uma combinação do estudo macroestrutural (o papel do Estado, os sistemas econômico e político, a organização do sistema educacional) com o estudo microestrutural (a sala de aula, a atuação dos agentes em contextos específicos de ação).

Ao abordar o "modo de funcionamento díptico da escola como organização", Lima (2011, p. 51) contempla a análise de duas faces aparentemente distintas: de um lado a administração burocrática-racional, baseada na objetividade, na ordem e na certeza, e de outro a anarquia organizada, caracterizada pela subjetividade, ambiguidade de objetivos e na articulação fraca. Embora se pareçam antagônicos, o autor afirma que esses dois aspectos podem conviver simultaneamente na mesma instituição de ensino. "[...] Na escola (exemplo privilegiado desta perspectiva) ora se ligam objetivos, estruturas e atividades e se é fiel às normas burocráticas, ora se respeita a conexão normativa, ora se rompe com ela e se promove a desconexão de fato" (Lima, 2011, p. 51). Assim, é importante reconhecer a autonomia relativa da escola, no sentido de que existem disposições formais-legais que incidem nesse espaço, mas também que os contextos de ação envolvem uma dimensão política e estratégica. Conforme afirma o autor (2011, p. 115):

A escola não é apenas uma instância hetero-organizada para a reprodução, mas é também uma instância auto-organizada para a produção de orientações e de regras, expressão das capacidades estratégicas dos atores e do exercício (político) de margens de autonomia relativa, o que lhes permite, umas vezes retirar benefícios da centralização e, outras vezes, colher vantagens de iniciativas que a afrontam.

De acordo com Souza (2012), uma das principais contribuições da teoria de Lima para o estudo da escola é a compreensão de que as decisões nem sempre são pautadas em atendimento aos objetivos escolares. Ou seja, há uma série de motivações que levam as pessoas a se posicionarem de determinada forma que transcende às explicações puramente racionais de uma abordagem burocrática. E conhecer essas razões é importante para a compreensão das relações de poder dentro da escola. "Em suma, as pessoas, individual e coletivamente, agem politicamente na/sobre a escola com o intuito de conquistar e manter o poder de mando sobre as outras pessoas e grupos" (Souza, [2012](#), p. 167).

Além do poder de mando, Souza (2012) destaca que o poder em disputa na escola nem sempre se refere a uma forma explícita de dominação. Ele está presente de outras maneiras, menos evidentes, como por meio do poder simbólico. Aqui está uma articulação importante com a teoria de Bourdieu, ao propor o poder simbólico como "esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem" (Bourdieu, 1989, p. 7-8). Entre os exemplos de poder simbólico exercido na escola estão o discurso pedagógico dos professores em relação às famílias dos alunos, a presença do diretor em reunião do conselho de classe, além do poder da linguagem em impor as culturas dominantes na escola (Souza, 2012).

Souza (2012) argumenta que a análise da gestão escolar burocrática contribui para explicar aquilo que é explícito, ou seja, as "versões oficiais da realidade" (Lima, 2011, p. 32). No entanto, não consegue contemplar o aspecto anárquico, subjetivo, das tomadas de posição dos agentes. Daí decorre a importância de compreender a noção de campo, ou seja:

[...] o lugar em que se geram, na concorrência entre os agentes que nele se acham envolvidos, produtos políticos, problemas, programas, análises, comentários, conceitos, acontecimentos, entre os quais os cidadãos comuns, reduzidos ao estatuto de 'consumidores', devem escolher, com probabilidades de mal-entendido tanto maiores quanto mais afastados estão do lugar de produção (Bourdieu, 1989, p. 164).

Neste sentido, Souza (2012) argumenta que a escola reproduz, pelo menos em parte, como a política opera na sociedade. Isso significa que mesmo quando a escola está imbuída de procedimentos democráticos, como a eleição de diretores, por exemplo, isso não significa que exista participação efetiva e construções coletivas. Um ponto importante mencionado por Souza (2012, p. 169) para contemplar a análise do campo da política educacional está na "falta de conhecimento da maioria das pessoas sobre os seus direitos e, mais importante, sobre suas próprias potencialidades no enfrentamento ao poder constituído".

Aqui reside um aspecto relevante destacado por Lima (2011) ao denotar o avanço da visão técnico-gestionária da educação, que é o processo de despolitização da organização escolar a partir de uma autonomia instrumental com vistas à gestão de conflitos. Nesta perspectiva, os agentes escolares são relegados ao papel de executar orientações políticas definidas centralmente, "sem lhes permitir uma intervenção legítima na formulação dessas políticas e sem admitir que parte delas poderão, e deverão, ser assumidas a nível escolar". Tem-se, assim, uma recentralização dos poderes por controle remoto, que por meio de um discurso de descentralização, autonomia e participação, acaba por subordinar os agentes escolares a novos poderes e interesses com o avanço das políticas neoliberais.

Por isso, Lima (2011) reforça a importância de o pesquisador analisar discursos e práticas, orientações e ações e, principalmente, as relações de poder e as formas de participação/não participação para conseguir interpretar as decisões em educação, lembrando que mesmo que a distribuição do poder seja assimétrica entre as instâncias centrais e periféricas, os agentes nunca se encontram totalmente alijados de poder. Assim, é preciso levar em conta que "os micropoderes e as microdecisões podem afetar consideravelmente as macrodecisões, podem contrariá-las ou mesmo vir a sobrepor-se-lhes" (Lima, 2011, p. 189).

Tendo em vista a importância da gestão escolar para compreender o poder de decisão da escola em relação à política educacional, considero relevante situar o processo de gestão democrática da/na escola pública. Segundo Lima (2014), a democratização do governo e do funcionamento das escolas representou em países como Portugal e Brasil, que passaram por longos períodos ditatoriais, um aspecto central do processo de democratização política. Ao lado da eleição de diretores e da colegialidade, a **participação nas decisões** é dimensão central no processo de gestão democrática. Para Lima (2014, p. 1072), "o poder de decidir, participando democraticamente e com os outros nos respectivos processos de tomada das decisões, representa o âmago da democracia".

Aqui vale salientar a compreensão do **papel da autonomia** para a gestão democrática, com uma articulação entre o que Bourdieu (2004) classifica como a capacidade de determinado campo de refratar as pressões do macrocosmo, principalmente aquelas de caráter econômico e político. Em contraponto, a heteronomia de um campo se expressa em função da influência de questões externas dentro do campo. No entanto, ao mencionar as lutas entre os agentes dentro do campo, Bourdieu (1996, p. 65) ressalta que, "por maior que seja a autonomia do campo, o resultado dessas lutas nunca é completamente independente de fatores externos". Em sintonia

com esse entendimento, Lima (2014, p. 1072) afirma que a autonomia na escola está relacionada à construção de regras próprias:

A governação democrática não se limita ao cumprimento das regras e dos processos democráticos, por mais relevantes que estes também sejam, nem reproduz necessariamente as regras procedimentais e outras, uma vez que pressupõe um quadro de autonomia, isto é, um regime em que é possível, ao menos parcialmente e no respeito pelo quadro constitucional e jurídico público, construir as próprias regras (auto+nomos), certamente em coautoria com outras instâncias governativas superiores, mas definitivamente de forma não inteiramente subordinada às regras dos outros (heteronomia), podendo mesmo chegar à prática de atos administrativos definitivos e executórios.

Com base em três dimensões – eleição de diretores, colegiado e participação nas decisões – Lima propôs concepções divergentes de gestão democrática que contribuem nas análises teórico-metodológicas das práticas escolares, que sintetizo a seguir:

- Autogoverno democrático: a gestão assume uma feição política em busca da sua autonomia. Legitima-se assim a descentralização do sistema escolar e a transferência de poderes com colegiados autônomos que reforçam o autogoverno escolar e a autogestão pedagógica. As escolas, ao mesmo tempo em que se inscrevem numa política e num sistema escolar nacional, favorecem a diversidade de práticas e os processos de poder internos.
- Estruturas e procedimentos democráticos: a gestão é limitada à existência vazia de procedimentos democráticos. Há um apego à centralização, em prejuízo dos valores democráticos. As escolas vivem uma espécie de autonomia heterogovernada por processos de microgestão e de controle remoto.
- Gestão irracional e déficit de liderança: os conceitos de eficácia e de eficiência originam-se num paradigma econômico e gestionário. Não há, necessariamente, rompimento com certos elementos democráticos, mas existe a contenção de práticas participativas, que devem ser subordinadas à gestão de líderes preparados tecnicamente.

Lima (2014) aponta que, em contraponto à gestão democrática em suas concepções divergentes, temos o avanço de uma pós-democracia gestionária nas escolas, com primazia ao *ethos* empresarial, aos clientes e consumidores, aos consultores, diante da passividade e da não participação dos agentes escolares, do desinvestimento público, da desvalorização do pensamento pedagógico e dos saberes dos professores.

Em estudo recente sobre o papel das tecnologias digitais na educação, Lima (2021) afirma que "as máquinas de administrar a educação" têm sido utilizadas sob a égide da burocracia racional. Essas tecnologias – que ganham espaço na escola por meio de plataformas

de gestão administrativa e pedagógica – configuram-se como novos instrumentos de regulação e controle em um processo de erosão democrática. Segundo Lima (2021, p. 11), em contraponto ao discurso da desburocratização, se efetivam como uma burocracia aumentada que "representa um dos mais extraordinários processos de governo heterônimo da educação, de perda da autonomia e da liberdade dos atores, embora, paradoxalmente, adotada em nome das suas autonomia, liberdade e possibilidade de escolha".

Para compreender o campo da política educacional, entendo que a teoria de Bourdieu e os estudos de Lima constituem-se como referenciais importantes, que serão complementados com análises das políticas educacionais no contexto global, brasileiro e do estado do Rio Grande do Sul. Na sequência apresento a metodologia da pesquisa.

2.3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Trabalho na perspectiva de Bourdieu (2015) de que a teoria e a metodologia são indissociáveis, por isso não basta apresentar os procedimentos metodológicos e qual o método escolhido, é necessário partir da imbricação entre o teórico e o empírico (Teixeira, 2011). Neste sentido, entendo que a teoria dos campos sociais de Bourdieu (2003; 2004a) e o estudo da escola como organização educativa complexa e multifacetada e do seu papel na/para a democracia de Lima (2011; 2014; 2022) fornecem importantes ferramentas para a compreensão do poder dessas instituições no campo da política educacional.

Em sintonia com o referencial teórico, realizei um estudo de casos da atuação de duas escolas da rede pública estadual do Rio Grande do Sul em relação aos itinerários formativos do "Novo" Ensino Médio – Lei nº 13.415 (Brasil, 2017). Desta forma, sigo o entendimento de Sarmiento (2011, p. 139-140) de que o estudo de caso qualitativo compreende investigações que "encontram no estudo concreto dos contextos singulares de ação as condições para a formulação de perspectivas, teorias e conclusões de implicação teórico-prática de múltiplos valores e sentido". Nas palavras de Bourdieu (1996, p. 15):

[...] não podemos capturar a lógica mais profunda do mundo social a não ser submergindo na particularidade de uma realidade empírica, historicamente situada e datada, para construí-la, porém, como "caso particular do possível", conforme a expressão de Gaston Bachelard, isto é, como uma figura em um universo de configurações possíveis.

Sobre a escolha das escolas do estudo de casos, priorizei instituições que não estivessem incluídas em políticas específicas, como o Ensino Médio de Tempo Integral e o

projeto-piloto do "Novo" Ensino Médio, e que além do Ensino Médio diurno, tivessem uma complexidade de gestão em função da oferta do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Apesar das semelhanças, as escolas estão localizadas em regiões urbanas distintas – uma em bairro central e outra na periferia, o que reforça a compreensão de que as políticas são situadas e podem operar de forma muito diferente nas instituições (Ball, Maguire, Braun, 2016).

Como procedimentos metodológicos, foram realizados: análise documental, observações e entrevistas com educadores/as e estudantes. Segundo Sarmiento (2011), o cruzamento entre diferentes ferramentas permite realizar a **triangulação**, considerada um meio eficaz de confirmar as informações e de exercer a reflexividade metodológica, à medida que leva o pesquisador a "fazer prova, pelo cruzamento triangulado das fontes, tipos de dados e métodos, de que as suas interpretações têm uma base empírica de sustentação" (Sarmiento, 2011, p. 158). O projeto de pesquisa foi **aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS**¹⁰, após anuência das instituições de ensino.

QUADRO 1 – Procedimentos metodológicos da pesquisa

Objetivos Específicos	Ferramenta para análise	Fontes de informações
1- Compilar e analisar os documentos produzidos pela/na Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul em relação aos itinerários formativos do "Novo" Ensino Médio, tendo em vista suas estratégias, posições e as disputas envolvidas.	Análise documental	<ul style="list-style-type: none"> - Referencial Curricular Gaúcho do EM (DOE) - Portarias Seduc com matrizes curriculares do Ensino Médio para 2022, 2023 e 2024 (Diário Oficial) - 1º Seminário Estadual sobre o Novo Ensino Médio 2021 (YouTube Seduc) - 2º Seminário Estadual sobre o Novo Ensino Médio 2022 (YouTube Seduc) - 3º Seminário Estadual sobre o Ensino Médio 2023 (YouTube Seduc) - <i>Live</i> com orientações sobre a escolha dos itinerários formativos para 2023 (YouTube Seduc) - Oferta dos itinerários formativos por escola e turno (Lei de Acesso à Informação) - Resultado da consulta aos estudantes sobre as trilhas do NEM (Lei de Acesso à Informação) - Termos de cooperação assinados entre Seduc e fundações/institutos para implementação do NEM (DOE) - Documentos normativos e de orientação encaminhados pela Seduc às escolas da pesquisa - Notícias publicadas no site da Seduc-RS de janeiro de 2019 a dezembro de 2023, com foco no NEM
2- Analisar como escolas da rede estadual interpretam a política dos		<i>2 escolas estaduais com Ensino Médio no RS situadas em bairros central e periférico</i>

¹⁰ O Projeto de Pesquisa foi registrado na Plataforma Brasil com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética nº 67705823.0.0000.5347.

<p>itinerários formativos, levando em conta a participação de estudantes e professores/as e a autonomia das instituições de ensino para a criação de regras próprias.</p> <p>3- Investigar qual o grau de influência de outros agentes do campo da política educacional – e de outros campos – sobre as escolas em relação aos itinerários formativos.</p> <p>4- Compreender o poder de decisão de escolas estaduais e de seus agentes na construção das políticas para o Ensino Médio na rede estadual do Rio Grande do Sul.</p>	Observação participante	- Diário de campo com acompanhamento de aulas do 2º ano do Ensino Médio, reuniões e eventos/mobilizações.
	Análise documental	- Coleta de documentos de orientação, planejamento e de registro das ações nas escolas (ordenamento institucional), além de fotos de cartazes e murais.
	Entrevistas semiestruturadas	- 9 entrevistas por escola: <ul style="list-style-type: none"> · diretora · supervisora · 2 professoras dos itinerários · 1 professora da formação geral · 4 estudantes do 2º ano do EM

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Entre as ferramentas, a **análise documental** tem se constituído como fundamental nos estudos em que participo sobre o Ensino Médio desde o Mestrado. Nos Capítulos 3 e 4 desta Tese procurei articular a revisão bibliográfica com a análise dos documentos das políticas para o Ensino Médio tanto no âmbito nacional quanto estadual, situando-os no contexto histórico e político. Conforme sintetiza Olinda Evangelista (2012, p. 53), os documentos¹¹ "expressam vida, conflitos, litígios, interesses, projetos políticos – história". Como detalhei no Quadro 1, além dos documentos normativos, de orientação e de ação produzidos no âmbito da Seduc-RS e das duas escolas do estudo de casos, também fazem parte do escopo desta pesquisa as notícias veiculadas no site institucional da Seduc-RS no período de 2019 a 2023 e manifestações de agentes públicos em *lives* promovidas ou com participação da Secretaria.

Outra ferramenta analítica importante para esta pesquisa foi a **observação participante**, compreendida como "a oportunidade de ajudar modestamente a construir, ao mesmo tempo que a interpretar, os mundos de vida de alunos (as) e professores (as) nas escolas" (Sarmiento, 2011, p. 161). Durante seis meses – de abril a setembro de 2023 – acompanhei aulas das oito turmas do 2º ano do Ensino Médio diurno das duas escolas¹² para compreender a rotina dos/as estudantes e dos/as professores/as em função das mudanças com o NEM e participei de reuniões de educadores/as, conselhos de classe e eventos. Nessas atividades, fiz uso de um

¹¹ Para Evangelista (2012, p. 50), documentos da política educacional referem-se a: "(...) leis, documentos oficiais e ofícios, dados estatísticos, documentos escolares, correspondências, livros de registros, regulamentos, relatórios, livros, textos e correlatos".

¹² Acompanhei um dia de aula, das 7h40 até aproximadamente 12h15, em cada uma das oito turmas do segundo ano do Ensino Médio nas duas escolas. Também fiz observações em aulas de componente eletivo e de atividades específicas, como encontros do Grêmio Estudantil.

diário de campo para anotar pontos relevantes observados nesses momentos. É importante reforçar que comuniquei previamente os presentes sobre a pesquisa e solicitei o consentimento do grupo para fazer as observações.

Também realizei 18 **entrevistas semiestruturadas** com estudantes e professores/as com vistas a aprofundar pontos levantados na análise documental e nas observações. Em cada escola foram entrevistadas cinco professoras, sendo uma diretora, uma supervisora, duas professoras dos itinerários formativos e uma da formação geral básica, a fim de assegurar diversidade de olhares sobre a política. Conforme apresento no Quadro 2, utilizei como critério na escolha das docentes o tempo de serviço e a forma de contratação. Assim, metade das entrevistadas em cada escola têm pelo menos 10 anos de atuação na rede estadual. Em relação ao tipo de contrato, foi mais difícil garantir a diversidade, tendo em vista que 60% do quadro de docentes da rede estadual de Ensino Médio possui contrato temporário (INEP, 2022). Além disso, nas duas escolas pesquisadas pude constatar a atribuição da carga horária das trilhas aos docentes com vínculo temporário, conforme detalho no Capítulo 6.

Destaco que, para garantir o anonimato dos/as profissionais da educação entrevistados/as, **optei por usar o gênero feminino para nomear todos/as participantes**, tendo em vista que 85% dos docentes da Educação Básica no Rio Grande do Sul são mulheres (INEP, 2023). Então, mesmo os entrevistados que se identificam com o gênero masculino, nesta pesquisa foram nomeados no feminino para evitar qualquer possibilidade de quebra de anonimato. Inicialmente cogitei utilizar o gênero neutro, mas após a leitura de outras pesquisas que discutem as relações de gênero na educação¹³, percebi a importância de destacar o magistério como uma profissão feminina, por todos os efeitos relacionados a essa construção social, o que envolve, inclusive, posições de subordinação historicamente construídas (Schwahn; Graupe; Caron, [2019](#)).

¹³ Na Tese de Doutorado de Juliana Hass Massena ([2023](#)) sobre as concepções e práticas de gestão de diretoras de escola de Porto Alegre, todas as referências a professoras e diretoras são feitas no feminino.

QUADRO 2 – Perfil das professoras entrevistadas

Escola ¹⁴	Participante ¹⁵	Função	Vínculo com a rede estadual	Tempo de atuação na rede estadual
Pampa	Luft	Diretora	Concursada	23
	Müller	Supervisora	Contrato temporário	22
	Verissimo	Professora da Trilha	Contrato temporário	1
	Braun	Professora da Trilha	Contrato temporário	6
	Loma	Professora da Formação Geral	Concursada	23
Atlântica	Oliveira	Diretora	Concursada	8
	Eliane	Supervisora	Contrato temporário	9
	Iberê	Professora da Trilha	Contrato temporário	15
	Elis	Professora da Trilha	Contrato temporário	8
	Calcanhoto	Professora da Formação Geral	Contrato temporário	13

Fonte: organizado pela autora (2024)

Sobre os/as estudantes, entrevistei quatro pessoas em cada escola, selecionadas a partir do contato durante as observações nas turmas do 2º ano do Ensino Médio diurno. Sobre o perfil (Quadro 3), procurei garantir a diversidade de raça, gênero e de trajetórias – incluindo aqui a situação em relação ao trabalho e a trilha do "Novo" Ensino Médio.

¹⁴ Os nomes das escolas são fictícios tendo em vista o compromisso ético de garantir o anonimato das instituições de ensino. A escolha dos nomes se deu em referência aos biomas Pampa e Mata Atlântica trabalhados em aula de uma das trilhas que acompanhei durante as observações.

¹⁵ Os nomes dos/as participantes (docentes e estudantes) também são fictícios para garantir o anonimato. Referem-se a personalidades da cultura nascidos/com trajetória no Rio Grande do Sul, tendo em vista a importância das manifestações culturais observadas nas duas escolas. Foram usados os nomes/sobrenomes dos/das seguintes expoentes: Lya Luft, Shana Müller, Erico Verissimo, Jayme Caetano Braun, Loma Pereira, Oliveira Silveira, Eliane Brum. Iberê Camargo, Elis Regina, Adriana Calcanhoto, Maria Lídia Magliani, Julia Dantas, Mario Quintana, Pedro Ortaça, Caio Fernando Abreu, Lupicínio Rodrigues, Duca Leindecker e José Faleiro.

QUADRO 3 – Perfil dos estudantes entrevistados

Escola	Participante	Idade	Trabalha
Pampa	Maria	16	babá aos fins de semana
	Julia	17	estágio em órgão público
	Mario	17	estágio no setor de RH
	Pedro	20	bolsa em projeto social
Atlântica	Caio	17	não
	Lupi	17	não
	Duca	16	auxiliar em supermercado
	José	18	auxiliar de cozinha em restaurante

Fonte: Organizado pela autora (2024)

A realização de cada entrevista foi precedida pela assinatura do Termo de Consentimento/Assentimento. No caso de adolescentes, também foi recebido Termo de Consentimento com assinatura de pais ou responsáveis. Vale registrar que houve preocupação de uma "reflexividade ética contínua", com respeito e responsabilidade em relação aos participantes e à comunidade em geral, mas também uma preocupação com a qualidade do material produzido desde a fase inicial da pesquisa. Desta forma, levei em conta que "os dilemas éticos são tão comuns na pesquisa quanto na vida, e exigem uma análise cuidadosa e um juízo profissional, em vez de 'policiar'" (Brooks; Riele; Maguire; 2017, p. 40).

As entrevistas semiestruturadas seguiram a proposta compreensiva, em sintonia com a abordagem de Jean-Claude Kaufmann (2013). Ao analisar os pressupostos da entrevista compreensiva, Nadir Zago (2011, p. 296) aponta que, ao contrário do modelo estandardizado – com instrumentos padronizados definidos anteriormente à coleta de dados e com o objetivo de comprovar hipóteses – na proposta de Kaufmann "o pesquisador se engaja formalmente; o objetivo da investigação é a compreensão do social e, de acordo com este, o que interessa ao pesquisador é a riqueza do material que descobre". Neste sentido, destaco quatro estratégias alinhadas à proposta de Kaufmann (2013) e complementadas por Zago (2011), que foram seguidas desde a definição dos entrevistados até a análise do material:

- A amostra – o conceito de amostra trazido pelo autor não se relaciona ao sentido clássico de estabilidade e representatividade, mas a algo fundamental na abordagem qualitativa: "escolher bem seus informantes" (Kaufmann, 2013, p.74). Em uma abordagem compreensiva, ao longo do percurso pode ser necessário mudar de rota e escolher novos entrevistados, tendo em vista garantir informantes que possam trazer o máximo em relação à problemática levantada na pesquisa. Foi o que ocorreu nesta pesquisa, em relação ao proposto no Projeto, tendo em vista a percepção da necessidade de ouvir as supervisoras escolares e de ampliar o número de estudantes entrevistados/as.

- O roteiro das perguntas – compreendido como um guia que orienta o pesquisador sobre os pontos mais importantes a serem abordados; não é algo estanque, rígido, pelo contrário, a entrevista compreensiva assume um caráter de "conversa" com o informante, em que o pesquisador define estratégias que permitem fazer as perguntas certas em cada momento. Os roteiros das entrevistas estão no Apêndice A desta Tese.
- A relação entre entrevista e observação – Zago (2011) aponta que os dois procedimentos são complementares e inseparáveis, permitindo ampliar os ângulos de observação do fenômeno estudado e a condição de produção dos dados.
- As fichas de apontamentos – o pesquisador trabalha com fichas onde transcreve todas as falas que considera importantes e, ao lado, já anota comentários a seu respeito. Segundo Kaufmann (2013), essa estratégia permite partir para a análise imediatamente, desde o primeiro áudio.

As entrevistas somaram 11 horas e 33 minutos de gravação, feitas com o meu celular e depois excluídas do aparelho. Todos os áudios foram salvos no computador. As transcrições das entrevistas foram realizadas por mim¹⁶, com a preocupação de focar nos trechos principais das falas de cada participante, a partir da construção de fichas de apontamentos. Assim, em sintonia com Kaufmann (2013), já comecei imediatamente a análise, com a identificação por códigos e temas da análise temática, que detalho no encerramento deste Capítulo.

2.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Para analisar os dados da pesquisa, utilizei como ferramenta a análise temática (Braun, Clarke, 2006; Clarke, Braun, 2013; 2016), amplamente aplicada na área da psicologia, mas que tem espreado suas possibilidades para outros campos, como o da educação (Rosa, Mackedanz, 2021). De acordo com Virginia Braun e Victoria Clarke (2016), a análise temática é um método que permite identificar, analisar e interpretar os dados qualitativos de uma pesquisa a partir de padrões de significado, os temas. Uma das características desta é a flexibilidade teórica, já que pode ser aplicada em uma grande variedade de paradigmas de pesquisa. No entanto, as autoras (2016) destacam que essa flexibilidade não pode ser confundida com um método atóxico. Pelo contrário, Braun e Clarke (2006) salientam o papel ativo do pesquisador, ao identificar os temas

¹⁶ Para uma das transcrições contei com o apoio da colega de Grupo de Pesquisa e estudante de Pedagogia Laura Becker. O material foi revisado por mim.

e selecioná-los a partir das suas construções teóricas, para analisá-los de forma coerente e consistente em relação ao quadro teórico.

É necessário ressaltar que a definição de um tema não se dá pelo número de vezes em que aparece no conjunto de dados, mas pelo seu significado em relação ao problema de pesquisa (Braun; Clarke, 2006). "Parte da flexibilidade da análise temática é que ela permite que você determine temas (e prevalência) de várias maneiras. O importante é que você seja consistente em mostrar como fez isso em uma análise específica" (Braun; Clarke, p. 11, 2006, tradução própria). Para garantir a clareza em relação a como os dados foram analisados, as autoras apresentam seis fases envolvidas na análise temática – reforçando que as fases não são exclusivas deste método, podem aparecer em outras propostas qualitativas, e não são necessariamente lineares.

A primeira fase é a *familiarização com os dados*, ou seja, o processo de imersão no material coletado para a pesquisa. Esse trabalho inicial envolve ler diversas vezes todo o material para buscar significados, códigos e temas. A segunda fase refere-se à *organização dos códigos iniciais*, que começa quando o pesquisador já se familiarizou com os dados e construiu uma lista com as ideias principais sobre o que está contemplado nesses dados. A partir disso é feita a produção inicial dos códigos, que são diferentes dos temas – estes últimos são mais amplos. A terceira fase envolve a *construção dos temas*, a partir da classificação dos códigos iniciais em temas potenciais. *Revisão dos temas* compreende a quarta fase, momento em que é feito o refinamento dos temas potenciais, com exclusão de alguns, criação de outros, junção de uma parte. A quinta fase envolve a *definição dos temas*, ou seja, é um momento de análise e escrita sobre o que cada tema representa, que história conta, qual a relação com o contexto mais amplo da pesquisa. A última fase compreende a *produção do relatório*, com a análise final e a escrita do texto, com o desafio de ir além da descrição dos dados e desenvolver uma narrativa analítica alinhada ao problema e aos objetivos da pesquisa (Braun, Clarke, 2006).

Em sintonia com a ficha de apontamentos proposta por Kaufmann (2013), eu já havia feito apontamentos no material transcrito e nos documentos coletados e destacado alguns posicionamentos. Assim, ficou mais fácil identificar os possíveis códigos na fase inicial, de leitura do material. Depois, construí um quadro no Microsoft Excel com os códigos iniciais, mobilizados a partir de cada entrevista. Fiz o mesmo com os documentos selecionados. A partir disso, construí os temas potenciais, já incluindo no quadro trechos das falas dos entrevistados e dos documentos e uma descrição prévia de cada um. Na fase de revisão, voltei ao referencial teórico, alinhei as descrições e percebi que alguns temas se repetiam. Após refinamento, fechei

este processo em quatro temas: autonomia heterogovernada e (não)participação, escola como treinadora de *habitus* neoliberal; gestão do sufoco; e (des)alento como projeto educativo.

Detalho cada tema mais adiante. Na sequência deste, apresento o contexto da Reforma e uma revisão de literatura em pesquisas que apontam os efeitos do "Novo" Ensino Médio, principalmente para estudantes e docentes das redes públicas. Esse estudo a partir das publicações científicas foi fundamental para compreender as disputas no campo da política educacional, além de contribuir com a construção dos temas e as análises apresentadas ao longo da Tese.

3 O CONTEXTO DE DERROCADA DEMOCRÁTICA E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: AS RUÍNAS DE UMA ESCOLA EM CONSTRUÇÃO

Neste Capítulo faço a análise do contexto em que a Reforma do Ensino Médio foi apresentada pelo governo de Michel Temer e dos condicionantes históricos que influenciaram sua formulação, principalmente a partir das disputas políticas que marcam essa "re"-configuração da etapa. Neste sentido, busco captar a relação do campo da política educacional com outros campos sociais, pois que "o objeto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial de suas propriedades" (Bourdieu, 1989 p. 27). Na sequência, analiso as mudanças postas pela Lei nº 13.415 (Brasil, 2017) e os seus efeitos para a educação pública, por meio da revisão de literatura em artigos publicados em revistas acadêmicas-científicas.

Conforme Maria Ciavatta (2018, p. 209), não podemos falar na "contrarreforma" do Ensino Médio¹⁷ "sem refletir sobre os processos políticos em curso no país. Eles não afetam apenas o ensino médio, mas também a vida e a formação dos professores, o exercício do magistério e as condições de autonomia didático-pedagógica das escolas". O contexto ao qual a autora faz referência é o de aprofundamento da gramática neoliberal – ou da nova razão do mundo, ao empregar a expressão de Pierre Dardot e Christian Laval (2016) – que ganhou força com a ruptura democrática e a ascensão de Michel Temer ao poder.

Vinte e dois dias depois de assumir a Presidência da República, em setembro de 2016, Temer apresentou a primeira das reformas que vieram no rastro do golpe que tirou a presidente Dilma Rousseff do comando do país. Conforme detalharei a seguir, a reestruturação do Ensino Médio brasileiro foi proposta via Medida Provisória (MP nº 746/2016), sem diálogo com educadores e estudantes, o que evidencia o caráter autoritário das novas diretrizes (Kuenzer, 2017). Em fevereiro de 2017, o Congresso Nacional aprovou as mudanças, sancionadas pelo presidente na Lei nº 13.415 (Brasil, 2017).

Segundo Luis Felipe Miguel (2019), as raízes do golpe estão nas fragilidades do arranjo democrático brasileiro que resultaram em uma série de retrocessos nas políticas sociais e que culminaram com a eleição de Jair Bolsonaro em 2018. "Foi ele (*o golpe*) que abriu as portas para o combate à igualdade e à solidariedade como valores, substituindo-as pelo mito da 'meritocracia', que é a lei da selva no mundo social" (Miguel, 2019, p. 181). É interessante a analogia que Miguel faz entre a democracia brasileira e a música "[Fora da Ordem](#)", de Caetano

¹⁷ Pesquisadores têm chamado as mudanças no Ensino Médio de contrarreforma pelo entendimento de que se dá no sentido contrário aos interesses da maioria da população, que são os trabalhadores (Pelissari, 2022).

Veloso: estamos diante da "ruína de uma escola em construção". Ou seja, o que se desmontou a partir de 2016 jamais esteve inteiro.

Miguel (2019) aponta a relação entre a democracia e as desigualdades sociais como questão central a ser equacionada pelos regimes democráticos. No Brasil, a Constituição de 1988 avançou no sentido de promover um regime formalmente inclusivo, mas que ainda convive com "padrões de exclusão social que estão entre os mais aberrantes do mundo" (Miguel, 2019, p. 39). Não houve, portanto, na história do país, a constituição de um Estado de bem-estar social, como ocorreu na Europa pós-guerra a fim de equalizar a acumulação capitalista e a legitimidade do sistema político. O autor (2019) destaca que os grupos dirigentes não aceitam medidas tímidas para frear as desigualdades, como é o caso das políticas sociais implementadas durante os governos petistas – a exemplo das cotas que permitiram a inclusão de mais negros e pobres na Educação Superior, a valorização do salário-mínimo e os programas de garantia de renda que reduziram a pobreza. Desta forma:

O golpe foi um processo, emblematizado pela queda de Dilma, mas que não se esgotou nela, um golpe cujo sentido é o retrocesso nos direitos, a redução do peso do campo popular na produção da decisão política e o adormecimento do projeto de construção de uma sociedade mais justa (Miguel, 2019, p. 21).

Ao analisar o colapso da democracia brasileira com o golpe de 2016, o autor se aproxima da sociologia de Pierre Bourdieu, à medida que destaca a ameaça identificada por setores médios brasileiros à sua diferenciação em relação aos mais pobres. Um dos fatores apontados por Bourdieu (2017) para a distinção social, o diploma, corria o risco de deixar de ser algo exclusivo com a democratização do acesso à universidade (Miguel, 2019). Na mesma linha, Jessé Souza (2019) afirma que o ódio ao Partido dos Trabalhadores (PT), que ganhou força a partir das mobilizações contra a corrupção em 2013, configura-se como um ódio ao único partido que diminuiu as distâncias entre as classes sociais no Brasil, um sadismo contra os pobres que é a continuação do ódio aos escravos de antes.

Para Vânia Cardoso da Motta e Gaudêncio Frigotto (2017), a Emenda Constitucional nº 95, aprovada no Congresso Nacional no fim de 2016, representa a força daqueles que golpearam a democracia, na maior agressão aos direitos dos trabalhadores desde o fim da escravidão, já que congelou os investimentos públicos por 20 anos. Para os pesquisadores, uma política alinhada à urgência na reestruturação do Ensino Médio, "pois não só o inviabiliza como educação básica de qualidade, como o privatiza por dentro" (Motta, Frigotto, 2017, p. 366). Na

mesma linha estão as reformas trabalhistas e da previdência, além do avanço do movimento Escola sem Partido (Lima; Hypolito, [2020](#)).

Vera Peroni, Maria Raquel Caetano e Paula de Lima ([2017](#)) afirmam que as reformas educacionais fazem parte de um arranjo entre o mercado e as tendências neoconservadoras com o objetivo de reconfigurar o papel do Estado, o que traz graves impactos para a democracia. Ao analisarem os sujeitos que estão envolvidos na mercadificação da educação, as autoras destacam que esse é um movimento articulado globalmente e que inclui o setor financeiro, organismos internacionais e governos. Neste sentido, Michael Apple (2000; [2015](#)) fundamenta que a nova direita mundial, uma aliança entre grupos poderosos na economia e na política, tem sido bem-sucedida em exportar a crise do sistema capitalista para a escola, vista como ineficiente.

É importante ressaltar que o neoliberalismo não se configura apenas como um tipo de política econômica ou uma ideologia. Conforme apontam Dardot e Laval (2016, p. 7), compreende "um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida". Inserido no avanço dessa lógica neoliberal, o trabalho ganha uma nova morfologia impulsionada pelo que se denomina de indústria 4.0, ou seja, torna-se cada vez mais digital, flexível e precarizado. A alternativa para os trabalhadores está na propagação de um novo subterfúgio, o empreendedorismo (Antunes, 2018).

É no contexto de aprofundamento dessa "nova razão do mundo" (Dardot; Laval, 2016), numa ofensiva contra os direitos sociais e econômicos dos cidadãos, que estão imbricadas as reformas educacionais brasileiras. Conforme abordarei a seguir, a retirada e a flexibilização de disciplinas, a regulamentação do professor com "notório saber", o retorno da pedagogia das competências, o "projeto de vida", fazem parte dessa gramática neoliberal que adentra a escola pública a fim de constituir o *habitus* (Bourdieu, 2004a) de docentes e estudantes.

3.1 AS DISPUTAS ACERCA DOS PROJETOS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Antes de imergir no estudo específico da Lei nº 13.415 (Brasil, 2017) e das regulamentações dela decorrentes, faço um breve resgate histórico a respeito das disputas que marcam o Ensino Médio brasileiro e que têm relação direta com a reestruturação da etapa proposta após o golpe de 2016. Como adverte Frigotto (2010), sempre que há golpes há mudanças mais ou menos profundas no campo da política educacional. É o caso da ditadura empresarial-militar, que efetuou reformas na Educação Superior e na Educação Básica nos anos 1970 ancoradas no conceito do capital humano. O que vimos na década de 1990, segundo o

autor, foi uma nova roupagem do mesmo conceito por meio da formação flexível, da formação por competências e da empregabilidade, desta vez sob o autoritarismo do projeto neoliberal. O mesmo projeto foi retomado em 2016 pelos mesmos agentes envolvidos na política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso (Ramos; Frigotto, [2016](#)).

É necessário destacar que, historicamente, o acesso à educação no Brasil foi um processo marcado pela segregação. As raízes da escravidão, que Jessé Souza (2019) utiliza para analisar a sociedade moderna brasileira e os seus desafios, é um dos fatores apontados por Jamil Cury ([2008, p. 217](#)) para uma "herança até hoje pesada e não superada" que se reflete na negação ao direito à educação a milhões de brasileiros. Soma-se a isso a dualidade histórica entre a formação geral (propedêutica) e a formação técnica e profissional, que se constituiu "como um mecanismo capaz de reforçar as desigualdades escolares" (Silva, [2020, p. 277](#)).

No início do século 21, apenas 33% dos jovens brasileiros entre 15 e 17 anos estavam matriculados no Ensino Médio (Inep, 2000). Nas últimas três décadas houve um incremento significativo: em 2022 a taxa líquida de matrícula na etapa havia chegado em 77%, mas ainda abaixo da meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Brasil, [2014](#)) de atingir 85% da população de 15 a 17 anos no final da vigência do Plano. No Rio Grande do Sul o percentual é menor, 74% (Inep, [2022b](#)), conforme detalharei no Capítulo seguinte.

Ao fazer um balanço do acesso dos jovens ao Ensino Médio em função da Emenda Constitucional nº 59/2009, que entre outras determinações estabeleceu que todas as pessoas entre 15 e 17 anos deveriam estar matriculadas na escola até 2016, Monica Ribeiro da Silva ([2020](#)) atribui o crescimento no acesso tanto à obrigação do Estado em assegurar a matrícula dessa população, quanto a políticas que permitiram a permanência desses jovens na escola. No entanto, ela alerta que essa democratização, ainda distante de representar um direito a todos e todas, fez emergir novos pontos de tensão em relação às finalidades do Ensino Médio, o que é o caso da Lei nº 13.415/2017. Luiz Antônio Cunha (2007, p. 824-825) vai na mesma linha, ao apontar que o ingresso de um novo contingente de brasileiros na escola, gerou a demanda por mudanças no modelo de ensino:

O aumento quantitativo do alunado do ensino público na educação básica, especialmente no ensino médio, gera nova qualidade. Quer dizer: os alunos não são apenas muitos, eles são outros, em termos sociais e culturais. Este fato exige que se encare o ensino em termos distintos do que se tem feito. Novos contingentes sociais passam a frequentar a escola, sem as premissas culturais de antes, quando os destinatários eram poucos e selecionados, "espontaneamente", pelas condições de vida das famílias, pela localização das escolas no espaço urbano e pela distribuição das vagas oferecidas, por turno e modalidade de ensino. A ampliação do alunado

implica a obsolescência de muito do que deu certo durante décadas, porque a escola torna-se cada vez mais distante das realidades significativas para os alunos.

Em análise de artigos publicados na Plataforma *Scielo* no período de 2007 a 2017 foi possível identificar as disputas pela concepção de Ensino Médio (Saraiva; Chagas; Luce, [2019](#)), com a predominância no subcampo acadêmico da política educacional a uma visão alinhada à necessidade de superação de um modelo dual de ensino. A centralidade está nas comparações entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 1998, no governo FHC, e as de 2012, na gestão de Dilma Rousseff. Também é ressaltado o Decreto nº 2.208, de 1997, com a separação entre a formação geral no Ensino Médio e a educação profissional, e a sua revogação em 2004, no governo Lula, com o Ensino Médio Integrado.

Com a Constituição de 1988, afirmou-se o dever do Estado em ampliar gradativamente a obrigatoriedade e a gratuidade do Ensino Médio, o que refletiu posteriormente em maior oferta desta etapa. Sobre a LDB de 1996, Sabrina Moehlecke ([2012](#), p. 41) ressalta que consagrou o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica e com objetivos abrangentes, desde a formação para a continuidade dos estudos, o desenvolvimento da cidadania, bem como a preparação para o trabalho. A intenção era "romper a dicotomia entre ensino profissionalizante ou preparatório para o ensino superior". Uma inflexão nesse período está no Decreto nº 2.208/1997, com a separação entre a formação profissional de nível técnico e a propedêutica.

O ponto central da crítica da autora está na concepção de Ensino Médio presente nas DCNEM de 1998 e, posteriormente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). À primeira vista estava um discurso sedutor de um currículo flexível e adaptado às necessidades dos estudantes, baseado em competências e habilidades. No entanto, o estudo mais aprofundado permite constatar a subordinação da educação aos interesses do mercado e a permanência da separação entre formação geral e formação para o trabalho (Moehlecke, 2012).

Em contraponto às políticas educacionais da década de 1990, a pesquisadora destaca alguns avanços a partir dos anos 2000, durante as gestões de Lula e Dilma. O primeiro deles é a revogação do decreto que separou a formação geral do ensino técnico-profissionalizante; também é mencionada a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), com a inclusão do financiamento ao Ensino Médio que não constava no antigo Fundef; a Emenda Constitucional nº 59/2009, com obrigatoriedade da matrícula dos quatro aos 17 anos de idade; e as DCNEM de 2012. Ao comparar as Diretrizes Curriculares estabelecidas na gestão de Dilma com as da década de 1990, Moehlecke afirma que buscavam romper com o

modelo de escola dual, por meio de uma formação que articularia uma base unitária com uma parte diversificada.

Mais especificamente sobre a integração entre a formação geral e a educação profissional, Marise Nogueira Ramos ([2011](#)) destaca as mudanças iniciadas a partir do Decreto nº 5.154, de 2004. A pesquisadora afirma que, embora as políticas educacionais do período tenham avançado para um caráter progressista, principalmente com as DCNEM de 2012, não deixam de transparecer alianças com o capital. Isso ocorre, por exemplo, em contradições sobre o papel da formação profissional, vista como um meio de retenção dos estudantes no Ensino Médio nas estratégias da Meta 3 do PNE (2014-2024) e nos pilares do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (Pronatec).

O que Ramos (2011) aponta como contradições do projeto petista de educação são analisadas por Miguel (2019, p.75) sob a ótica da governabilidade adotada no período. "O PT no governo entendeu que os limites para a transformação social no Brasil eram bem estreitos, dada a baixa tolerância dos nossos grupos dirigentes a qualquer desafio às hierarquias e privilégios seculares, e optou por trabalhar dentro deles". Temos aí evidenciada a força de agentes dos campos econômico e político, que articulados conseguiram barrar avanços de cunho estrutural nas políticas sociais, incluindo a educação.

Sobre a correlação de forças no campo da política educacional, Ferretti e Silva ([2017, p. 391](#)) apontam que nos dois primeiros mandatos, Lula não encontrou o mesmo respaldo político de FHC para aprovar medidas de impacto na educação. Foram muitas "idas e vindas" que atrasaram a inclusão da formação técnica-profissional integrada ao Ensino Médio na LDB, a aprovação das DCNEM e, inclusive, o início das ações de formação de professores do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, que só ocorreram a partir de 2013. Também houve incentivo ao empresariado, por meio do espaço, mesmo que contido, ao Movimento Todos pela Educação e a outros agentes do campo econômico para interferir na política educacional. Sobre a gestão de Dilma Rousseff, os autores afirmam que foi marcada por uma "abertura maior que a verificada no governo Lula em relação a articulações com a iniciativa privada no que se refere à educação básica, em particular à educação profissional" (Ferretti; Silva, 2017, p. 392).

Neste sentido, retomo Bourdieu (2011) a fim de destacar a diversidade de fatores que interferem na posição dos agentes dentro do campo, incluindo aqui as regras do jogo político:

A noção de campo relativamente autônomo obriga a colocar a questão do princípio das ações políticas e obriga a dizer que, se queremos compreender o que faz um político, é por certo preciso buscar saber qual é sua base eleitoral, sua origem social, mas é preciso não esquecer de pesquisar a posição que ele ocupa no microcosmo e que explica uma boa parte do que ele faz. (Bourdieu, 2011, p.199).

A correlação de forças no jogo político fica evidenciada na análise de artigo publicado por Simon Schwartzman e Cláudio de Moura Castro (2013). O texto vai na contramão dos demais artigos propugnando o papel da educação na formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Ao apresentarem dados sobre o que seria a má qualidade da educação no país, os autores defendem justamente um modelo dual de escola. Ou seja: "uma, de menor matrícula, voltada para a formação mais acadêmica, preparando para as profissões cultas de nível universitário, e outra maior, voltada para a qualificação profissional e a entrada dos jovens no mercado de trabalho" (Schwartzman; Castro, 2013, p. 583).

Schwartzman e Castro (2013, p. 587) também criticam o Ensino Médio Integrado, defendido pelos demais autores e autoras. Para os dois, a combinação entre técnico e acadêmico resulta em uma "situação inadequada" para estudantes "mais modestos". Eles ainda citam modelos adotados em outras nações, como nos Estados Unidos e na França. "Não há país conhecido em que estes alunos mais modestos sejam obrigados a uma carga letiva mais longa do que aquela prescrita para os que se preparam para o ensino superior" (2013, p. 587). Vale ressaltar que sua proposta veio a se efetivar três anos depois da publicação do artigo, com MP nº 746/2016: "O ideal seria que escolas pudessem escolher as áreas de formação que vão oferecer, e os estudantes pudessem escolher dentro e fora das escolas os programas mais ajustados a seus interesses e perfis (Schwartzman; Castro, 2013, p. 589).

Os argumentos dos autores, inclusive citando o modelo de educação francês como uma referência, evidenciam aquilo que Bourdieu (2015) classifica como um princípio dissimulado de diferenciação, que serve à reprodução das estruturas sociais. Ao analisar o sistema escolar do seu país, o sociólogo aponta duas formas de diferenciação: a primeira é a oficial, que ocorre por meio de diferentes ramos de ensino, em que os estudantes cada vez mais cedo precisam escolher qual seguir; a segunda é a oficiosa, em estabelecimentos sutilmente hierarquizados e que promovem a exclusão em seu interior. Desta forma, os alunos bem-nascidos "estão em condições de aplicar seus investimentos no bom momento e no lugar certo, ou seja, nos bons ramos de ensino, nos bons estabelecimentos, nas boas seções, etc." (Bourdieu, 2015, p. 250). Já os procedentes de famílias mais desprovidas, "são obrigados a se submeter às injunções da instituição escolar ou ao acaso para encontrar seu caminho num universo cada vez mais complexo" (Bourdieu, 2015, p. 250).

A situação é ainda mais complexa em sociedades altamente desiguais, como a brasileira. Célia Elizabete Caregnato et al. (2019) apontam algumas características do sistema educacional do nosso país que contribuem para a estratificação social, principalmente na educação secundária. Entre elas estão o financiamento, com menos recursos para as escolas estaduais que concentram a maior parte das matrículas, e a diferenciação através das modalidades de formação, com ênfase em singularidades formativas que podem representar desvantagem na concorrência com quem teve uma formação alicerçada em parâmetros gerais, principalmente na disputa por vagas na Educação Superior. Os autores mencionam, inclusive, a Reforma do Ensino Médio como uma indutora dessa diferenciação, a partir dos itinerários formativos.

Em sintonia com Bourdieu e com Caregnato et al. (2019), entendo que a separação dos estudantes do Ensino Médio em áreas de formação, defendida por Schwartzman e Castro (2013), configura-se como uma forma de diferenciação dentro do sistema escolar, que ganhou força no campo da política educacional a partir da MP nº 746 (Brasil, 2016), conforme detalho no Capítulo 6. Segundo Ferretti e Silva (2017), essa diferenciação está alinhada às orientações de organismos internacionais, que buscam adequar a educação secundária às demandas do mercado – modelo dominante no Brasil na década de 1990.

Inclusive, ao analisar as audiências públicas no Congresso Nacional durante a tramitação da MP nº 746 (Brasil, 2016), Ferretti e Silva (2017) afirmam que as posições contrárias à reforma, provenientes de movimentos sociais, entidades acadêmicas e setor público, não foram ouvidas. Segundo eles, as poucas alterações sofridas até a conversão na Lei nº 13.415 (Brasil, 2017) representam propostas de agentes ligados ao setor privado. Ou seja, fica evidenciada a força do campo econômico em articulação com o campo político. Conforme analisei em conjunto com Saraiva e Luce (2019), embora com pouco eco no subcampo acadêmico, mas com respaldo na política educacional, o "Novo" Ensino Médio retoma o ideário neoliberal da pedagogia das competências, cujo princípio é adaptar a população "à flexibilidade valorizada pelo mercado de trabalho e às incertezas, o que inclui a resiliência a um sistema socioeconômico marcado pelo desemprego, trabalho autônomo e informal" (Saraiva; Chagas; Luce, 2019, p. 66).

Outro ponto que é importante retomar, quando se analisam os movimentos de disputa acerca do Ensino Médio, é o Projeto de Lei nº 6.840 (Brasil, 2013) que já apresentava muitos elementos da concepção de Ensino Médio do governo FHC e que se efetivou com a Lei nº

13.415 (Brasil, 2017). O PL nº 6.840 teve origem a partir da criação da Comissão Especial na Câmara dos Deputados destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio (CEENSI), por iniciativa do deputado Reginaldo Lopes (PT-MG). Na justificativa para a criação da Comissão, Lopes mencionou que a etapa não correspondia às expectativas dos jovens, principalmente em relação à inserção profissional, e apresentava resultados insatisfatórios. De acordo com Monica Ribeiro da Silva e Leda Scheibe (2017, p. 25), é "possível notar a argumentação de caráter pragmático com base no desempenho nos exames em larga escala e na propalada necessidade de aproximação entre ensino médio e mercado de trabalho".

As autoras destacam que o trabalho da CEENSI durou cerca de 19 meses, com a realização de 22 audiências públicas e quatro seminários, culminando com o Projeto de Lei nº 6.840, centrado na organização curricular por áreas de escolha pelos estudantes e na progressiva ampliação da jornada escolar, até se chegar a sete horas diárias para todos os alunos. Ao analisar a atuação de agentes do campo econômico durante a proposição do projeto, em especial do Movimento Todos pela Educação, Valdirene Alves de Oliveira e João Ferreira de Oliveira (2017, p. 414) destacam a disputa pelo projeto de Ensino Médio naquele momento:

O projeto de ensino médio sintetizado no PL nº 6.840/2013 era bastante audacioso e propunha mudanças que rompiam, em boa medida, com o conjunto de ações que o campo educacional, na esfera governamental, vinha construindo desde 2003 a partir da revogação do Decreto nº 2.208/1997. Até a apresentação da MP nº 746/2016, o PL nº 6.840/2013 era a expressão mais clara das disputas por projetos de ensino médio antagônicos, numa disputa que envolvia os campos educacional e econômico, consubstanciada no campo político e que se tornaram explicitadas mediante a MP.

Assim como agentes do campo econômico atuaram na defesa do projeto, entidades acadêmicas, sindicatos e movimentos sociais se uniram em sentido inverso, por meio da criação do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, em 2014. Por pressão do Movimento, de parte das secretarias estaduais de educação e de estudantes secundaristas, um Substitutivo que minimizava os efeitos PL foi apresentado, com expectativa de ser votado em 2015 (Silva; Scheibe, 2017). No entanto, naquele momento a pauta legislativa já estava envolvida com o processo de *impeachment* de Dilma. Kuenzer (2017) afirma que a controvérsia entre dois modelos de educação foi afastada do debate com a edição da MP nº 746, que culmina na Lei nº 13.415/2017. Embora tenha ocorrido forte oposição do Movimento em Defesa do Ensino Médio e dos estudantes, que ocuparam escolas em todo o país (Ferretti, 2018), o que prevaleceu foi a

posição dos agentes privados, com apoio do MEC e do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed).

Além da reforma impetrada por meio de Medida Provisória, Silva (2018) ressalta outros dois golpes no Ensino Médio que vieram na sequência da publicação da Lei nº 13.415/2017. Trata-se da imposição da BNCC e das novas Diretrizes Curriculares, sem envolvimento de escolas e da sociedade, o que evidencia um *modus operandi* autoritário na formulação das políticas educacionais. Sobre a Base, a pesquisadora lembra que a determinação em relação a ter um documento único a definir a política curricular nacionalmente estava prevista na Lei nº 13.005/14, que instituiu o PNE, mas que havia divergências entre a sua natureza, com um caráter mais prescritivo ou mais amplo. Silva afirma que o documento homologado no final de 2018, reflete "o pensamento de quem ocupa, a partir de abril de 2016, o Ministério da Educação" (Silva, 2018, p. 47).

Isso não significa que essa proposta tenha sido rejeitada antes de 2016 dentro do Ministério da Educação. Fernando Cássio (2019) alerta para o papel de *advocacy* do Movimento pela Base Nacional Comum, criado em 2013 por fundações empresariais e que tem influenciado os debates sobre o tema pelo menos desde 2014. A diferença principal é que antes de 2016 a centralidade da política educacional estava no PNE. Com o golpe, a BNCC tornou-se a balizadora da qualidade da educação (Cássio, 2019).

Mesmo tendo sido proposta de forma dissociada da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, o que evidencia mais uma vez o rompimento do Ensino Médio como Educação Básica, esse "currículo nacional" de caráter prescritivo se institui como "estratégia de controle" por meio das avaliações em escala (Silva, 2018, p. 47). É aquilo que Mateus Saraiva (2021) designa como uma *política de números*, uma concepção gerencialista, que reduz a qualidade da educação a uma lógica produto-centrada – visão que ganhou força no Brasil na década de 1990, com a criação do Saeb, e teve continuidade nos anos 2000, com o alargamento das funções do Enem e a criação do Ideb. De acordo com Cássio (2019, p. 34):

Ao mesmo tempo em que a BNCC responde ao ideal de centralização curricular dos grupos que a sustentam, ensejando um maior controle sobre o trabalho pedagógico via materiais didáticos e avaliações em larga escala, ela é uma política substancialmente mais barata do que as relacionadas à efetiva valorização do trabalho docente ou à melhoria das condições materiais das escolas. Sob qualquer aspecto analisado, a opção por priorizar a Base como política educacional é econômica.

A centralização curricular que ganha novo impulso com o golpe de 2016 faz parte de um movimento global de reforma pautado pela padronização, testes e responsabilização, em que a educação não é mais vista como um direito, mas como um serviço a ser adquirido (Freitas, 2018). Tal como uma empresa, estudantes, professores, professoras e escolas de "menor qualidade" são sucumbidos pelos mais qualificados. Isso vai ao encontro de uma agenda educacional estruturada globalmente no contexto do capitalismo, influenciando as tomadas de decisão em relação às políticas nacionais, regionais e locais (Dale, [2004](#); Souza, [2016](#)). Conforme indicam Oliveira e Oliveira ([2019](#)), o Estado não é um ente autônomo nesse processo, é parte interessada e constituinte do jogo de dominação do campo econômico, que tem materializado o seu projeto formativo para a juventude brasileira, conforme abordarei na sequência, ao detalhar as mudanças no Ensino Médio a partir da Lei nº 13.415 (Brasil, 2017).

3.2 UM OLHAR SOBRE AS PESQUISAS: A TRAGÉDIA ANUNCIADA DO "NOVO" ENSINO MÉDIO

A fim de analisar as mudanças decorrentes da Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), seus efeitos para a escola pública, e quem são os principais agentes individuais e coletivos envolvidos nesse movimento reformista, dediquei-me à análise de publicações acadêmico-científicas sobre o "Novo" Ensino Médio. Num primeiro momento realizei uma revisão de literatura, com base em artigos publicados em periódicos de educação no período de 2017 a 2021. Essa imersão na literatura acadêmica foi fundamental para compreender a tragédia anunciada do NEM, tendo em vista que os pesquisadores alertavam, desde 2017, sobre os efeitos nefastos desta Reforma, e que estes se confirmaram mais recentemente com os estudos sobre a implementação das mudanças. Adiante, em segundo momento de revisão de literatura, sistematizei novas publicações, do período de 2022 a 2023, que tratam justamente da política em ação nas instituições de ensino.

Para analisar as mudanças, cito e detalho na sequência os três temas analíticos que pude apreender da leitura dos artigos, sem a pretensão de contemplar toda a diversidade de problematizações trazidas nos textos. São eles:

- *Autoritarismo x autonomia* – nesta temática, dou destaque para um *modus operandi* autoritário, que se configura como estratégia desde a apresentação da MP nº 746/2016 até a implementação do NEM, ferindo a autonomia das escolas e com participação limitada a encenações.
- *Estreitamento curricular* – aqui o foco é a organização curricular do Ensino Médio, com críticas ao enxugamento dos conhecimentos científicos, artísticos e humanísticos, a fim

de privilegiar a fragmentação e a flexibilização características da visão economicista de educação que ganha novas forças a partir de 2016.

- *(Des)Financiamento, (des)valorização profissional e privatização* – é ressaltada a limitação do financiamento com o teto de gastos, a desvalorização dos profissionais da educação e a privatização da/na escola pública, por meio de parcerias com o setor privado e na atuação de agentes ligados ao campo econômico na condução da política.

3.2.1 Autoritarismo X autonomia das escolas

A primeira categoria analítica contempla algo que está no cerne do NEM desde a sua concepção. A forma autoritária como foi proposto, a partir de uma Medida Provisória editada pelo governo Michel Temer 22 dias após assumir oficialmente o poder, é destacada na maioria dos artigos. Ramos e Frigotto (2017) afirmam que o dispositivo Medida Provisória se aplica em situações de emergência, o que não era o caso da reestruturação do Ensino Médio brasileiro. A pressa, segundo os autores, justifica-se pela necessidade de favorecer pela "caneta do executivo" os interesses dos grupos conservadores na sociedade brasileira (Ramos; Frigotto, 2017, p. 37).

Silva (2018b) ressalta, entre os motivos apontados pelo governo para a pressa, a necessidade de retomar as normativas curriculares da década de 1990. Ao analisar, juntamente com Ferretti, as justificativas apresentadas por integrantes do governo nas audiências públicas entre outubro de 2016 e fevereiro de 2017, ela aponta os seguintes argumentos: o Ideb do Ensino Médio está estagnado; é urgente melhorar o desempenho dos estudantes brasileiros no Pisa; as matrículas do Ensino Médio em educação profissional estão muito aquém dos países desenvolvidos; o percentual de ingressantes no Ensino Superior é baixo, então é necessário profissionalizar antes; o Brasil é o único país no mundo com uma mesma trajetória formativa, carregada por 13 disciplinas (Ferretti; Silva, 2017).

Essas justificativas para a urgência não encontraram eco nas posições acadêmicas e estudantis. A origem autoritária da reforma motivou uma série de ocupações de escolas públicas no país por parte de estudantes descontentes tanto com a forma quanto com o conteúdo da política (Ferretti, 2018). Também houve reação de entidades de pesquisa, sindicatos e intelectuais, no entanto, essas posições foram sufocadas no debate e prevaleceu a visão de setores empresariais, alinhados ao governo e ao Consed (Kuenzer, 2019). Além da proposição via Medida Provisória, os pesquisadores destacam a falta de participação das escolas tanto na

formulação da política, quanto no processo de implementação. Silva (2018) diz que são necessárias mudanças no Ensino Médio para superar o currículo organizado em disciplinas isoladas, mas que a transformação não se faz à revelia dos professores, como ocorreu com a Reforma. Segundo a autora (2018b, p. 13):

Verifica-se um profundo desrespeito pela condição do professor, que é tomado como incapaz de exercitar a análise e a crítica. Dada essa suposta incapacidade, outros pensarão e proporão por ele. Esse foi o procedimento da reforma curricular da década de 1990 e retomada no contexto da Lei 13.415/2017 e sua BNCC. A busca da legitimidade, antes e agora, se deu por meio de vários mecanismos, dentre eles as consultas formais a segmentos do campo educacional.

Ao analisar questionários respondidos por professores de quatro instituições públicas de ensino do interior de São Paulo sobre a participação dos docentes na implementação da reforma do Ensino Médio, Damaris Silva e Marcos Martins (2020) chamam atenção para a falta de debate sobre as mudanças envolvendo as escolas. A maioria dos educadores entrevistados afirma ter se informado sobre a Lei nº 13.415/2017 apenas pela mídia, espaço onde muito do que circula está alinhado à propaganda massiva de divulgação do "Novo" Ensino Médio pelo Governo Federal (Silva; Martins, 2020). Isso vai ao encontro do alerta feito por Ramos e Frigotto (2017, p. 37) de que foi utilizada uma estratégia televisiva de construção de consenso que envolveu linguagem simples passada por "jovens sorridentes demonstrando satisfação por um ensino médio em que eles poderiam 'escolher o que gostam', 'estudar o que interessa'", mas na prática sem ouvir esses jovens, suas famílias e os educadores.

Ainda na pesquisa de Silva e Martins (2020, p. 19) é evidenciada a falta de participação dos educadores no processo de formulação e implementação, já que receberam um "produto acabado", com a missão apenas de executar "propostas advindas de sujeitos muito distantes da realidade escolar". A partir de entrevistas com professores de escolas que implementaram um projeto-piloto do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul, Éder Silveira, Monica Ribeiro Silva e Falconiere de Oliveira (2021) seguem a mesma linha, ao afirmarem que a negação da autonomia das escolas e dos docentes no processo se constituiu como uma forma de violência curricular, já que os sujeitos das escolas são excluídos da tomada de decisão.

Na dissertação de Mestrado (Chagas, 2019), quando analisei as primeiras iniciativas relacionadas ao "Novo" do Ensino Médio na rede estadual do Rio Grande do Sul, já constatee a falta de autonomia das escolas e de participação dos seus agentes, o que foi aprofundado com a implementação da política nas escolas. Segundo Silva (2018b, p. 13), quando não se considera o papel das escolas "o alcance limitado das reformas já está dado no momento mesmo de suas

proposições, visto que os educadores reinterpretem os dispositivos normativos e atribuem a eles novos significados".

3.2.2 Estreitamento curricular e reforço das desigualdades

Qual é a razão da política pública? São as pessoas? Ou é o mercado de trabalho? Abro a temática que aborda a organização curricular proposta a partir da Lei nº 13.415/2017 com alguns questionamentos provocados pelas análises de Ramos e Frigotto (2017), que problematizam a lógica economicista e pragmática do "Novo" Ensino Médio, já que em vez de se pensar em uma formação científica e ético-política para as pessoas, tem como foco o fragmento, o utilitário, o enxuto, característicos da cultura pós-moderna e do *ethos* neoliberal.

Esse ponto destacado pelos autores é a tônica de boa parte das análises que tratam da concepção de currículo presente no "Novo" Ensino Médio. Não é algo novo já que retoma um "empoeirado discurso" (Silva, 2018a) presente nas normativas curriculares da década de 1990. A centralidade, naquele período e agora, está na noção de competências, não apenas cognitivas, mas também socioemocionais. Ferretti (2018) reforça que essa perspectiva formativa tem suas origens na década de 1970, sob orientação do Banco Mundial, e ganhou força no Brasil no governo de Fernando Henrique Cardoso. Assim, tanto a Reforma como a BNCC estão alinhadas à "constituição da sociabilidade da força de trabalho adaptada às novas demandas do capital, seja no âmbito da produção, seja no dos serviços" (Ferretti, 2018, p. 33).

Para compreender como essa perspectiva de formação se configura na Reforma, apresento análise das mudanças no Ensino Médio que evidencia certa concepção de currículo utilitarista e fragmentada. O primeiro código mobilizado é o da *ampliação da carga horária*, um dos pontos destacados pelos defensores das mudanças. A Lei determinou o aumento progressivo de 800 horas para 1.400 horas anuais – 4.200 horas em três anos. No entanto, não foi apresentado um prazo nem recursos para a efetivação dessa jornada de tempo integral. O que foi definido é um prazo de cinco anos para a ampliação para 1.000 horas anuais – uma jornada diária de cinco horas a partir de 2022.

Ao analisar as audiências públicas no Congresso Nacional que debateram a Medida Provisória nº 746, antes de se converter na Lei nº 13.415/2017, Ferretti e Silva (2017) afirmam que "[...] cinco horas diárias foi a forma encontrada de aumentar a jornada sem ampliar investimentos" (Ferretti; Silva, [2017, p. 396](#)). No estudo das normativas curriculares produzidas nos Estados, Silva, Krawczyk e Calçada ([2023](#)) argumentam que são poucas as unidades da

Federação que fazem referência ao tempo integral. Mesmo a ampliação para a jornada de cinco horas é problemática, tendo em vista a opção pela educação a distância (REPU; GEPUD, [2024](#)).

A Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) estabeleceu critérios para a destinação de recursos federais, num prazo de 10 anos, para as redes de ensino e escolas públicas que aderissem à ampliação da jornada para sete horas diárias (Brasil, [2017b](#)). Contudo, no Rio Grande do Sul apenas 12 dentre 1.101 escolas estaduais foram selecionadas, inicialmente, para participar do programa (Chagas, 2019). Essa oferta reduzida configura-se como primeiro passo para o aprofundamento das desigualdades educacionais, já que exclui a maior parte dos estudantes, principalmente aqueles que já estão no mercado de trabalho, deslocados ao ensino noturno ou ao abandono escolar (Ferretti, [2018](#)).

O segundo código mobilizado na temática é o da *flexibilidade curricular*, central nesta investigação. A Lei nº 13.415/2017 introduziu a divisão do currículo em dois momentos: uma parte destinada à formação geral básica, com um teto de 1.800 horas, e outra subdividida em cinco itinerários. Isso significa que, para uma jornada de 3 mil horas, 60% ficaram destinados à BNCC e os 40% restantes à parte dos itinerários formativos. Silva (2018b) afirma que a principal crítica a essa divisão está no enfraquecimento do sentido do Ensino Médio como Educação Básica, consagrado na LDB de 1996 e que pressupõe uma formação comum. Já Maciel ([2019, p. 5](#)) destaca que a Lei não define um patamar mínimo para a BNCC, apenas o teto de 1.800 horas, o que abre margem para os sistemas de ensino ofertarem um número inferior de carga horária. Tem-se, assim, um aligeiramento da formação, por meio de uma flexibilidade que visa a superficialidade e a simplificação (Kuenzer, [2020](#)).

Na investigação sobre as propostas curriculares das 16 unidades da Federação que concluíram as adequações alinhadas ao NEM até dezembro de 2021, Silva, Krawczyk e Calçada ([2023](#)) afirmam que, embora se verifique uma grande diversidade de formatos curriculares, a análise dos documentos indica uma formação fragmentada e aligeirada para as juventudes. Em São Paulo, pesquisa da Rede Escola Pública e Universidade e do Grupo Escola Pública e Democracia ([2024](#)) com a primeira geração de concluintes do "Novo" Ensino Médio aponta que 64,5% dos estudantes não cursaram os itinerários formativos que escolherem e 81,5% estão insatisfeitos com os componentes curriculares do NEM. No Rio de Janeiro, Natália Pereira, Maria Ciavatta e Bruno Gawryszewski ([2022](#)) destacaram a redução significativa da carga horária das disciplinas com a matriz curricular do Novo Ensino Médio. Nos dois estados, o enxugamento deu lugar a eletivas como "O que rola por aí" e "Brigadeiro caseiro" (Lima, [2023](#)).

Além disso, a oferta dos itinerários formativos depende das "possibilidades dos sistemas de ensino" (Brasil, 2017), ou seja, sem garantir a tão exaltada liberdade de escolha.

Maciel (2019) alerta que esse ponto é especialmente problemático diante da realidade das escolas que carecem de recursos, estrutura e corpo docente, principalmente nos municípios menores. No Rio Grande do Sul, 72% dos municípios contam com apenas uma escola estadual de Ensino Médio, com dificuldades extras para uma oferta diversificada (Saraiva; Chagas; Luce, [2023](#)).

Na rede estadual gaúcha, a implementação de um projeto-piloto do Novo Ensino Médio já evidenciava a falácia da liberdade de escolha, tendo em vista que mais da metade das 263 escolas estaduais incluídas no programa ofereceu, em 2020, apenas um itinerário formativo aos estudantes (Saraiva; Chagas; Luce, [2022](#)). A implementação em todas as escolas não alterou significativamente o cenário, com mais de 80% das instituições de ensino oferecendo apenas duas trilhas em 2023 (Saraiva; Chagas; Luce, 2023), ponto que amplio no Capítulo 5. Logo após a publicação da MP nº 746, Motta e Frigotto (2017) já alertavam para a falta de opções aos jovens, principalmente em função da situação financeira dos Estados, agravada pela Emenda Constitucional do teto dos gastos.

Também chama atenção a falta de um detalhamento da Lei sobre como se dará a oferta do Ensino Médio noturno, tanto em relação à ampliação da carga horária quanto em função da oferta dos itinerários formativos. O único caminho apresentado é o da educação a distância, com possibilidade de ocupar 30% da jornada escolar, segundo consta nas Diretrizes Curriculares (Brasil, [2018](#)). Foi o que aconteceu na rede estadual paulista (REPU; REPUD, 2024) e aqui no Rio Grande do Sul, conforme é destacado na Dissertação de Zeneida Rodrigues ([2023](#)).

Outro ponto mencionado pelos autores é o do *estreitamento curricular*, já que a Lei nº 13.415/2017 aponta como obrigatórios nos três anos do Ensino Médio apenas os componentes de Matemática e Língua Portuguesa. Desde a edição da Medida Provisória, houve polêmica em torno da retirada da obrigatoriedade do ensino de Arte, Educação Física, Sociologia e Filosofia. Após pressão dos estudantes, acadêmicos e educadores, a Lei retomou a obrigatoriedade nos 60% destinados à BNCC. A questão é que esses componentes são tratados apenas como “estudos e práticas” (Brasil, 2017), o que acaba por induzir a sua redução nos currículos. De acordo com Maciel ([2019](#)), esses termos são intencionalmente mais vagos e imprecisos do que ensino e oferta, utilizados para os componentes curriculares obrigatórios. Na pesquisa da REPU e do Gepud (2024) em São Paulo, 85% dos/as estudantes afirmaram que não se sentem preparados/as para o Enem ou para os vestibulares em função do esvaziamento curricular do

NEM. No Capítulo 6 destaco que a subtração das disciplinas escolares na rede estadual gaúcha leva a um desalento dos/as alunos/as em relação ao futuro.

Ferretti e Ribeiro (2019) reforçam que o texto da BNCC destina um detalhamento apenas às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, o que foi justificado pela então secretária-executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro, como uma necessidade de ajustar as prioridades do Ensino Médio aos critérios do Pisa. Conforme apontam os autores, temos evidenciada a "subserviência da educação pública brasileira ao economicismo e a um discurso eficientista" (Ferretti; Ribeiro, [2019, p. 119](#)). Outra mudança é em relação à língua estrangeira. O art. 26 da Lei (Brasil, 2017) determina a oferta obrigatória da Língua Inglesa a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, retirando a opção de escolha pela comunidade escolar de qual língua poderia ser ofertada. Segundo Maciel (2019), esta obrigatoriedade pode agravar o cenário de *déficit* nas redes públicas em função da falta de formação docente na área, em determinadas localidades, além da opção legislativa desvalorizar o estudo da Língua Espanhola e o contexto cultural latino-americano.

Mais um código que chama atenção na análise está relacionado à *educação técnica profissional*, incluída na Reforma do Ensino Médio como quinto itinerário formativo¹⁸. O problema dessa concepção, segundo Ferretti e Ribeiro (2019), é que retroage ao Decreto nº 2.208/1997, que tem na concomitância a forma de articulação entre formação geral e profissional. Deste modo, a perspectiva de uma formação integrada é secundarizada, e temos o reforço do dualismo. Além disso, o parágrafo 6º do art. 35 (Brasil, 2017) aponta que a formação técnica e profissional poderá ser ofertada em parceria com instituições credenciadas, na modalidade presencial ou a distância, inclusive fora do ambiente escolar. Já o estudante poderá comprovar parte da carga horária com experiência prática de trabalho no setor produtivo, inclusive com a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho. Ramos e Frigotto (2017, p. 41) afirmam que as possibilidades de aproveitamento de estudos e experiências "poderão fazer com que o itinerário da formação técnica e profissional seja concluído sem ter sido cursado".

Para concluir essa temática, sem a pretensão de esgotar todos os pontos de análise em relação à concepção de currículo, trago os códigos que enfatizam um caráter *prescritivo e de controle* das novas normativas curriculares, por meio de uma pedagogia das competências que visa a constituição de *sujeitos flexíveis, empreendedores e protagonistas* dos seus destinos – incluindo aqui a responsabilização individual pelos fracassos. Neste sentido, cabe retomar o

¹⁸ Não detalhei os efeitos da Reforma para a educação profissional, pois não é o foco desta pesquisa. Mas existe ampla literatura que aborda o tema, com impactos nas redes estaduais e nos Institutos Federais.

conceito de *habitus*, compreendido como a "interiorização, pelos atores, dos valores, normas e princípios sociais" (Ortiz, p. 14, 1983).

A escola serve como espaço para a reprodução das estruturas sociais, conforme aponta Victor Leandro da Silva (2020, p. 400) em referência aos conceitos bourdieusianos. "Uma vez estando habituados à lógica exploratória no espaço da escola, [os estudantes] naturalizam-na e não se afetam em reproduzi-la no âmbito do trabalho". Daí reside a importância da compreensão da relação entre o sistema escolar e a nova configuração do modo de produção capitalista, que exige um trabalhador flexível, capaz de desenvolver competências ligadas à adaptabilidade (Antunes, 2018). À última etapa da Educação Básica cabe o papel de disciplinar para o mercado de trabalho precarizado (Catini, 2020).

Nesse ponto, vale mencionar ainda a centralidade, tanto na BNCC quanto na customização curricular presente no "Novo" Ensino Médio, das habilidades socioemocionais¹⁹ e do empreendedorismo, principalmente a partir do desenvolvimento do projeto de vida e do protagonismo juvenil. Ou seja, é um arcabouço normativo que impõe uma lógica competitiva do individual, em contraposição à lógica do comum (Dardot; Laval, 2016). Em função deste cenário, ganha relevância a necessidade de medir e mostrar o impacto desse projeto de educação, por meio da valorização das avaliações em escala, naquilo que Roberto Rafael Dias da Silva (2017) classifica como "algoritmização subjetiva". Tem-se, assim, o controle dos indivíduos e do trabalho docente pela lógica mercantil (Silva, 2018).

Em síntese, conforme foi possível depreender a partir da análise das pesquisas, a concepção de currículo presente no "Novo" Ensino Médio subordina a educação ao *ethos* neoliberal, por meio da fragmentação da formação, do enxugamento das disciplinas escolares e da promoção de subjetividades flexíveis e empreendedoras de si. Cumulativamente, contribui para o aprofundamento das desigualdades, à medida que nega às classes populares o pleno direito à Educação Básica.

3.2.3 (Des)Financiamento, (des)valorização do trabalho docente e privatização

Na última temática desta análise da produção acadêmico-científica foram reunidos os artigos que problematizam a ausência de uma política de financiamento atrelada ao "Novo" Ensino Médio, com efeitos no trabalho docente e na formação das juventudes, além de favorecer a privatização da/na escola pública. As poucas ações com vistas ao repasse de recursos por parte

¹⁹ Roberto Rafael Dias da Silva (2017) destaca o papel do Instituto Ayrton Senna na difusão das competências socioemocionais no Brasil, por meio de um foco pedagógico direcionado ao indivíduo.

do Governo Federal para as redes públicas ficaram restritas ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), com volume aquém das necessidades para uma flexibilidade curricular que contemple a formação integral dos estudantes. Vale destacar que o Governo Federal, por meio da Emenda Constitucional nº 95/2017, congelou os gastos públicos nas áreas sociais, incluindo a educação, por um período de 20 anos. Dessa forma, pesquisadores alertam que recai aos Estados e ao Distrito Federal a responsabilidade de promover adequações à Lei, o que leva ao imprevisto e à precarização (Gomes; Duarte, [2019](#); Hernandez, [2020](#)). Isso pode ser observado na oferta da educação a distância como forma de reduzir a contratação de docentes (REPU; GEPUD, 2024) e na piora das condições de trabalho dos professores e das professoras (Lamb, [2024](#)).

Para Kuenzer ([2020](#)) os sucessivos cortes de recursos para a educação, principalmente no governo do presidente Jair Bolsonaro, e a crise financeira enfrentada pelas unidades federativas leva à conclusão de que a organização curricular determinada pela Lei vai ao encontro da redução de custos. A autora aponta pelo menos três mecanismos para o corte de custos. O primeiro deles é a dimensão da flexibilização, à medida que a escolha de um itinerário pode minimizar, de forma equivocada, o problema da falta de docentes em algumas disciplinas.

Como cada sistema de ensino pode ofertar os itinerários formativos que considerar adequados segundo as possibilidades estruturais e de recursos das instituições ou redes de ensino, essa oferta pode se restringir a apenas um itinerário, dentre os menos complexos e, portanto, que consomem menos recursos humanos, materiais e financeiros; reside aí o caráter redutor de custos (Kuenzer, 2020, p. 158).

A tão propalada liberdade de escolha aos estudantes demandaria investimentos, em estrutura e em quadro de pessoal. No entanto, temos uma oferta reduzida diante das limitações materiais das escolas, que não são enfrentadas tendo em vista a política de corte de gastos. Mesmo assim, o problema da falta de professores permanece, como mostra estudo da Rede Escola Pública e Universidade ([2022](#)) em São Paulo e a pesquisa de campo no Rio Grande do Sul que detalho no Capítulo 6.

O segundo ponto destacado é o da redução da formação geral básica, que já detalhei na temática anterior, com a definição apenas do máximo de carga horária destinada à BNCC, o que afasta ainda mais a possibilidade de uma formação integral. Nesta linha, Ramos e Frigotto (2017) alertam para os impactos à carreira docente, já que os sistemas de ensino passam a não sofrer pressão para realizar concursos públicos em determinadas áreas, o que afeta o exercício profissional de professores de Sociologia e Filosofia, por exemplo. Foi o que ocorreu no Rio Grande do Sul, com a realização de um concurso público para o magistério estadual em 2023

com a exclusão de vagas para sete disciplinas do Ensino Médio: História, Sociologia, Filosofia, Arte, Educação Física, Língua Espanhola e Ensino Religioso (Sander, [2023a](#)). Análise feita por Silveira, Silva e Oliveira ([2021](#)) sobre a implementação do projeto-piloto do Novo Ensino Médio no RS aponta para o atingimento da meta gerencial e economicista, com impacto na carga horária dos docentes. Uma das professoras entrevistadas mencionou que o número de profissionais na sua escola, que era de 50 antes do NEM, passou para 35.

O terceiro mecanismo de redução de custos destacado por Kuenzer (2020) é o da flexibilização na educação profissional, ao permitir a organização curricular em módulos com sistema de créditos e terminalidade específica e pelas parcerias com instituições de ensino para a oferta da formação técnica e profissional, inclusive na modalidade a distância. Ainda na educação profissional, a autora menciona a possibilidade da contratação de pessoas com “notório saber” em sua área de atuação, o que representa a desprofissionalização da carreira docente em alinhamento à flexibilização e à desregulamentação das relações de trabalho impostas pela Reforma Trabalhista.

Em relação ao notório saber, a Lei (Brasil, 2017) diz que será atestado por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada. Maciel ([2019](#)) afirma que o termo notório saber é um conceito jurídico indeterminado, que remete à experiência e à prática profissional do docente, o que vai na contramão do Plano Nacional da Educação. A meta 15 do PNE dispõe que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica em nível superior, obtida em curso de licenciatura. Esse, inclusive, foi um dos pontos de crítica de entidades acadêmicas da educação, como ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e Associação Brasileira de Currículo (ABdC), que destacaram o rompimento de um importante ciclo de lutas pela valorização docente no Brasil (Costa; Silva, [2019](#)).

Também é importante mencionar que a Lei nº 13.415/2017 e as Diretrizes Curriculares de 2018 abriram caminho para parcerias com instituições privadas para a oferta dos itinerários formativos e para a formação geral básica, inclusive por meio da modalidade a distância. Sobre a EAD, as DCNEM definem a oferta de 20% da carga horária do Ensino Médio diurno nesta modalidade, 30% no noturno e até 80% na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Hernandez ([2020](#)) diz que a adoção do ensino a distância se configura como uma forma paliativa de resolver as dificuldades para aumento da carga horária no noturno. Inclusive, esta foi a

alternativa apresentada pelo Consed às redes de ensino para garantir alguma escolha aos alunos do noturno nas cidades pequenas (Cássio, Goulart, 2022).

As parcerias privadas configuram-se como uma forma de privatização *da* escola pública – a partir da oferta privada de parte da formação. Mas esse é um processo que se configura de diferentes formas, inclusive *na* escola pública, por meio da indústria das avaliações, consultorias, formação de professores, material didático, entre outras possibilidades engendradas pela Reforma (Costa; Silva, 2019). Tem-se, assim, aquilo que Peroni (2018) define como a introdução de concepções de gestão privada nas escolas públicas, sem alterar a propriedade delas. Neste sentido, Andressa Pellanda e Daniel Cara (2024) destacam o avanço da filantropia na formulação das políticas educacionais a partir de 2016, por meio do treinamento de pessoal para ocupar cargos em todos os níveis do Poder Executivo e de novas lideranças do Legislativo.

De acordo com Peroni, Caetano e Lima (2017), agentes que atuam em diferentes espaços, como organismos internacionais, setor financeiro, governos, estão envolvidos nesse processo de mercadificação da educação. No caso do "Novo" Ensino Médio e da BNCC, as autoras citam a atuação do Instituto Unibanco, do Itaú Social, da Fundação Lemann, do movimento Todos pela Educação, bem como do Consed e do CNE. Sobre o Consed, Cássio e Goulart (2022) destacam a organização para a implementação da reforma nos estados, por meio da formação de equipes técnicas e da contratação de consultorias. Na pesquisa sobre a elaboração dos currículos nos estados, Silva, Krawczyk e Calçada (2023) mencionam que em seis das 16 unidades da Federação analisadas houve parceria com instituições do terceiro setor, com destaque ao Instituto Reúna.

Diante de tais elementos, temos evidenciado aquilo que Cunha (2007) aponta como o caráter meandroso da relação entre o público e o privado na educação brasileira. A privatização é uma das faces desse processo de reforma que ataca a escola pública e, conseqüentemente, a democracia. Retomando a canção de Caetano Veloso (1991): estamos diante da "ruína de uma escola em construção". (Re)construir exige um esforço de resistência que só encontra força a partir da mobilização coletiva dentro e fora da escola pública, conforme destaque nos Capítulos 5 e 6 desta Tese. Um esforço neste sentido tem sido mobilizado por estudantes, educadores, movimentos sociais e entidades acadêmico-científicos em torno da revogação do "Novo" Ensino Médio.

Em maio de 2023 foi apresentado na Câmara dos Deputados o projeto de Lei nº 2.601/2023. A proposta, elaborada por professores e pesquisadores, acaba com os itinerários formativos e amplia a formação geral básica, entre outros pontos (Câmara dos Deputados,

[2023](#)). Em junho, o Ministério da Educação abriu uma consulta pública para ouvir estudantes e educadores, cujos resultados preliminares divulgados reforçam os problemas do NEM apontados pelos pesquisadores desde 2017 (MEC, [2023](#)). Diante disso, em outubro o Ministério apresentou um projeto de Lei com mudanças parciais, como o aumento da carga horária da formação geral e a revogação do notório saber. No entanto, agentes do campo econômico e político, seguem investindo na conversão de capitais para a manutenção do seu projeto de aniquilamento da educação como direito de todas e todos. Um exemplo está na aprovação de substitutivo do deputado federal Mendonça Filho (União-PE) na Câmara dos Deputados ([2024](#)). Até a conclusão desta tese, o projeto seguia em análise no Senado Federal.

No Capítulo seguinte apresento o contexto das políticas para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul para, na sequência, adentrar na análise da atuação da Seduc-RS durante a implementação do NEM.

4 ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO SUL: DO CONTEXTO HISTÓRICO AO INÍCIO DA IMPLEMENTAÇÃO DO NEM

Como a implementação dos itinerários formativos do "Novo" Ensino Médio é a chave analítica para compreender o poder de decisão das escolas no campo da política educacional no Rio Grande do Sul, dediquei este Capítulo ao estudo das políticas para a etapa no estado a fim de identificar as posições no campo, as disputas envolvidas e depreender elementos que constituem o *habitus* dos agentes (Bourdieu, 2005). Começo com um breve panorama da oferta da etapa, a partir da análise de dados do Censo Escolar e de indicadores do Inep, e finalizo com o contexto histórico, por meio de estudo bibliográfico sobre as políticas para o Ensino Médio dos governos estaduais de 1995 a 2018.

4.1 ENSINO MÉDIO NO RS: ALGUNS DADOS SOBRE ACESSO, FLUXO E APRENDIZAGEM

Ao tratarem das políticas para a Educação Básica, Gilda Araújo e Romualdo Portela de Oliveira (2005) afirmam que, na sociedade brasileira, três significados de qualidade estão presentes simbólica e concretamente: o acesso, tendo em vista que a oferta de vagas historicamente foi limitada; o fluxo, compreendido como o número de estudantes que progridem ou não durante os anos e etapas escolares; e a aprendizagem, aferida por meio do desempenho em provas em escala. Saraiva (2021) reforça que essas três dimensões são centrais à construção das políticas educacionais, compondo metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014). Tendo em vista tais elementos, na abertura deste tópico trago alguns dados que ajudam a traçar um panorama da oferta do Ensino Médio no Rio Grande do Sul.

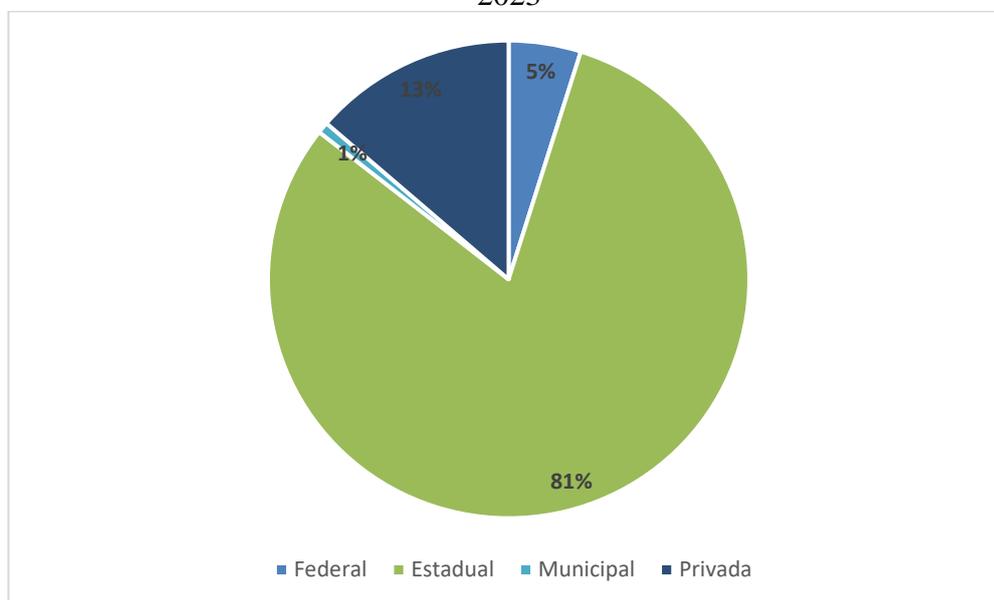
Em relação à *dimensão do acesso*, a Meta 3 do PNE (Brasil, 2014) estabeleceu a universalização do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos, até 2016, e a elevação da taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% até 2024. De acordo com o Painel de Monitoramento do Plano (INEP, 2022), 94,4% da população brasileira na faixa entre 15 e 17 anos frequentava a escola ou havia concluído a Educação Básica em 2022²⁰. Ou seja, quatro anos após o prazo estabelecido na Meta 3, ainda não havia sido garantida a universalização do atendimento escolar para esses jovens. No Rio Grande do Sul o percentual de atendimento é ligeiramente inferior: 94,3% (INEP, 2022).

²⁰ Os dados de 2022 referem-se aos mais recentes disponíveis no [Painel de Monitoramento do PNE](#) até a conclusão da escrita desta Tese.

Sobre a taxa líquida de matrícula no Ensino Médio – ou seja, o número de pessoas de 15 a 17 anos que frequenta ou já concluiu a etapa – os dados do Painel de Monitoramento, compilados a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad-Contínua), apontam para um percentual de atendimento de 76,7% em 2022, ante os 85% previstos até 2024 (INEP, 2022). No Rio Grande do Sul, neste indicador o percentual também é inferior ao registrado no País: 74,1% dos jovens de 15 a 17 anos estão matriculados ou já concluíram o Ensino Médio (INEP, 2022). Esses dados reforçam o que apresentei na abertura do Capítulo anterior, de que houve avanço no acesso ao Ensino Médio, mas o desafio de garantir uma escola para todas e todos permanece.

Acerca das matrículas, os dados do Censo Escolar (INEP, 2023a) mostram que o Rio Grande do Sul tem um contingente de 2,2 milhões de estudantes na Educação Básica, sendo 349.367 no Ensino Médio, o que corresponde a 15,4% do total. Sobre a dependência administrativa, a maior oferta está nas escolas estaduais, que atendem 282.029 alunos e alunas no Ensino Médio, ou seja, 80,7% das matrículas. Já a rede privada tem 47.731 matrículas, 13,7% do total.

GRÁFICO 1 – Número de matrículas no Ensino Médio-RS por dependência administrativa - 2023

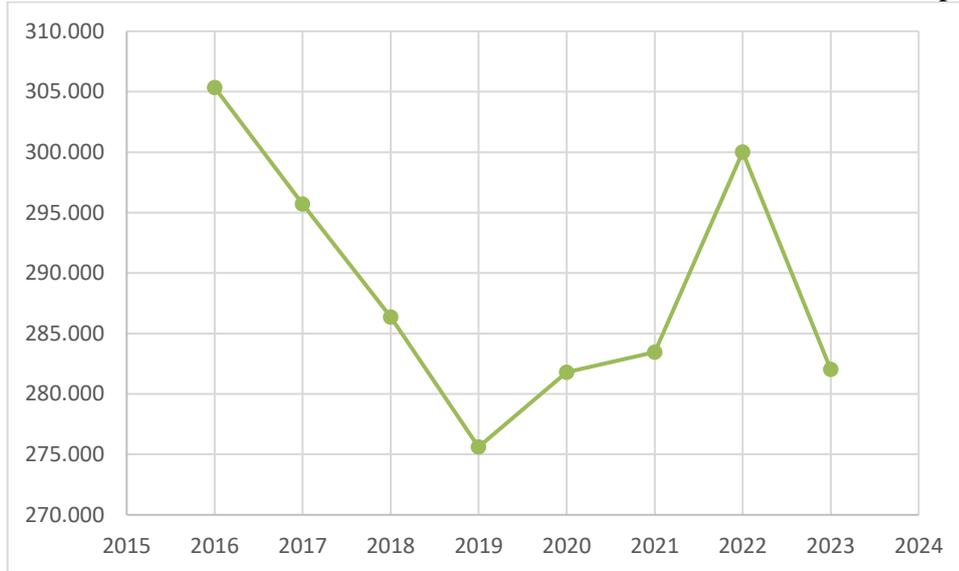


Fonte: Censo Escolar (INEP, 2023a)

Ao comparar as matrículas na rede estadual por ano desde 2016, quando foi apresentada a MP nº 746 (Brasil, 2016), percebe-se uma oscilação, com redução no número de

estudantes entre 2016 e 2019²¹, e elevação de 2020 a 2022. Em 2023 há uma queda de 6% em comparação com o ano anterior, retornando aos patamares do período pré-pandêmico. A redução nas matrículas também foi registrada na soma de todas as redes estaduais brasileiras, porém em patamar menor (3%). Segundo o Inep, a queda nas matrículas era esperada em função do aumento das taxas de aprovação durante a pandemia (INEP, [2023b](#)).

GRÁFICO 2 – Número de matrículas na rede estadual de Ensino Médio-RS por ano



Fonte: Censo Escolar (INEP, 2023a)

Do total de 282.029 estudantes na rede estadual de Ensino Médio, 7.912 frequentam as aulas em tempo integral, o que corresponde a 2,6% (INEP, 2023a). Conforme abordei no Capítulo anterior, o "Novo" Ensino Médio coloca como um dos destaques a ampliação da jornada escolar para tempo integral, de no mínimo sete horas diárias. Para efeito de comparação, em 2016 – quando foi apresentada a MP nº 746 (Brasil, 2016) – havia 5.099 matrículas em tempo integral na rede estadual. Ou seja, mesmo com a política de fomento às escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) não houve um forte incremento na oferta de vagas no estado. Inclusive o RS aparece como a segunda unidade da Federação com pior indicador de tempo integral no Ensino Médio, atrás apenas do Distrito Federal (Bueller; Coan, [2024](#)). A ampliação da jornada é uma das bandeiras do governador Eduardo Leite para a gestão 2023-2026. Segundo a Seduc-RS, em 2022 eram 18 escolas de Ensino Médio com tempo integral, número que chegou a 111 em 2023 (Bueller; Coan, 2024).

²¹ O recuo observado entre 2016 e 2019 condiz com o período de transição para o Ensino Fundamental de nove anos. Na rede estadual, os primeiros estudantes chegaram ao 9º ano em 2015. Nas escolas privadas o movimento foi registrado um ano depois (Costa, [2016](#)).

Em relação aos estabelecimentos de ensino, o Rio Grande do Sul conta com 1.560 escolas que ofertam Ensino Médio distribuídas em todos os 497 municípios gaúchos²², sendo 1.021 da rede estadual, o que corresponde a 72,7% do total (INEP, [2022](#)). Um dado interessante para a análise da implementação do "Novo" Ensino Médio na rede estadual está relacionado ao número de escolas que ofertam a etapa por município. Em 330 municípios gaúchos, o que representa 66,4% do total, a única escola de Ensino Médio é da rede estadual (Saraiva; Chagas; Luce, 2023), não havendo nem mesmo a possibilidade de matrícula em uma instituição privada. Em 352 cidades (70,8%), a única escola pública é da rede estadual. Já em 359 municípios (72%) existem outras escolas públicas, mas somente uma delas é da rede estadual (Chagas; Saraiva; Luce, 2023). Esse é um dos pontos que influenciam na implementação dos itinerários formativos, principalmente em relação a liberdade de escolha prometida pelo NEM.

Os dados da Sinopse Estatística (INEP, 2023a) apontam para 21.744 professores e professoras nas escolas estaduais de Ensino Médio. Em relação à forma de contratação dos/das docentes, chama atenção o número de contratos temporários, que representam 62,1% do total. Ou seja, a maioria dos/das profissionais possui um vínculo precário de trabalho. Em nova comparação com 2016, percebe-se o aprofundamento da precarização da profissão, tendo em vista que naquele ano o percentual de contratos temporários era menor, de 40,6% (INEP, 2016). Entre os fatores que podem ser apontados aqui está a ausência de concurso público durante um período de quase 10 anos. O último certame foi realizado em 2023, para o preenchimento de apenas 1.500 vagas (Sander, [2023](#)).

Sobre a *dimensão do fluxo escolar*, o Inep desenvolveu um indicador, chamado de Taxa de Distorção Idade-Série, que permite avaliar o percentual de estudantes que possuem idade superior à recomendada para a série frequentada, ou seja, que se encontram numa situação de atraso escolar. A taxa de distorção idade-série no Ensino Médio brasileiro é de 19,5%. No Rio Grande do Sul, o percentual é de 23,9% (INEP, [2023c](#)). Quando se leva em conta apenas a rede estadual gaúcha, a situação é pior: 26,5% dos estudantes apresentam situação de atraso escolar. Na rede privada do RS, a taxa é de 5,7% (INEP, 2023c). Existem outras variáveis que podem ser usadas para avaliar o fluxo escolar, mas como o objetivo aqui é fazer um breve panorama do Ensino Médio no RS, entendo que o indicador da distorção idade-série contempla o proposto.

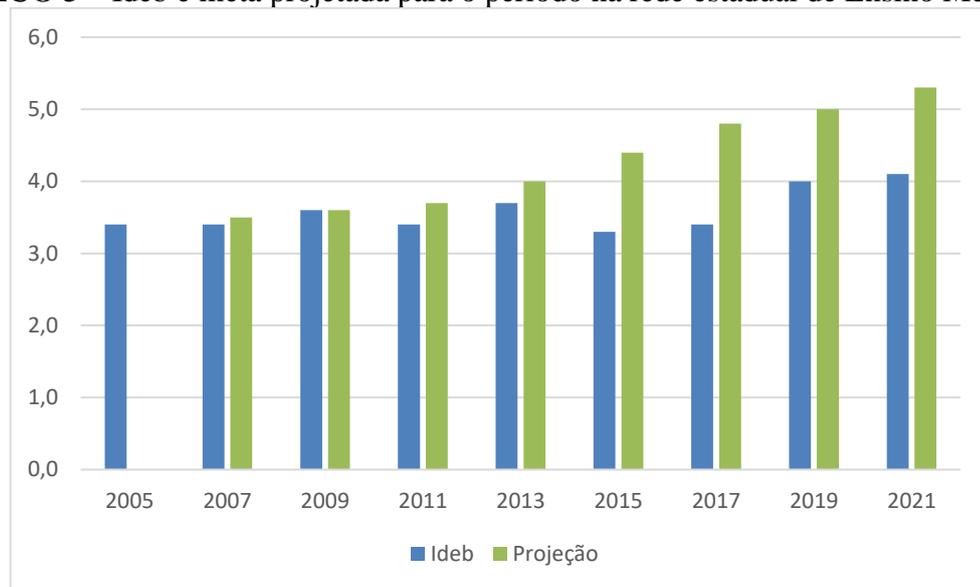
²² De acordo com o Art. nº 199 da Constituição Estadual ([Rio Grande do Sul, 1989](#)), todos os municípios devem contar com pelo menos uma escola de Ensino Médio.

Em estudo sobre o perfil dos estudantes concluintes do Ensino Médio público em Porto Alegre, Caregnato et al. (2021, p. 19) destacam o papel da seletividade escolar, já que "conseguem ter êxito aqueles que cumprem certas pré-condições, em geral, dadas pelos capitais familiares acumulados". Segundo os autores, as disputas em torno dos projetos político-governamentais e a fragilização de políticas de Estado para a educação fazem com que o Rio Grande do Sul tenha deixado de se preocupar com a superação das injustiças escolares, conforme abordarei na sequência do Capítulo.

No tocante à *dimensão da aprendizagem*, o Inep trabalha com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), indicador que comporta críticas por levar em conta apenas o desempenho em provas de português e matemática e a taxa de aprovação (Saraiva, 2021), ou seja, porque não abarca uma concepção de qualidade como o conjunto de elementos incorporados nas estratégias do Plano Nacional e do Plano Estadual de Educação. No entanto, considero importante detalhar aqui alguns resultados do Ideb, tendo em vista que esses números têm sido amplamente usados na defesa do "Novo" Ensino Médio em nível federal e, inclusive, pelos gestores da rede estadual do Rio Grande do Sul (Chagas, 2019).

No primeiro ano de Ideb (Gráfico 3), em 2005, a rede estadual gaúcha de Ensino Médio alcançou um indicador de 3,4 – em uma escala de 0 a 10 –, ficando com desempenho praticamente estagnado nos demais anos. Em 2015 caiu para 3,3, em 2019 chegou a 4,0 e, em 2021, ficou em 4,1²³, mesmo assim abaixo da meta projetada de 5,0 para o ano. O pior resultado da série histórica, verificado em 2015, serviu como justificativa para o governo de José Ivo Sartori (MDB) suspender a política do Ensino Médio Politécnico, implementada pelo governo anterior, nas escolas estaduais (Chagas, 2019). Esse ponto será detalhado no próximo item, quando abordarei as políticas para a etapa no Rio Grande do Sul.

²³ Os últimos dados do Ideb disponíveis até a conclusão desta Tese são os de 2021. Ao apresentar os resultados em 2022, o Inep alertou para cuidado na análise da série histórica tendo em vista os impactos da pandemia, inclusive sobre o fluxo escolar já que houve orientação do CNE para não reprovação nesse período (INEP, [2022](#)).

GRÁFICO 3 – Ideb e meta projetada para o período na rede estadual de Ensino Médio – RS

Fonte: INEP (2022).

Também é interessante observar que os resultados em 2019 e em 2021 foram amplamente destacados pelo governo gaúcho, na gestão de Eduardo Leite (PSDB). Em publicação de setembro de 2022 no site institucional, a Seduc-RS exaltou que a rede estadual gaúcha está entre as 10 melhores do país (Seduc, 2022a). Na edição anterior, a Secretaria divulgou um "*ranking*" do Ideb por escola e por Coordenadoria de Educação, o que, segundo a pasta, serviria para dar transparência aos resultados e compartilhar com as comunidades os dados (Seduc, 2020a). Esses exemplos evidenciam a centralidade em uma política de números, com foco nos testes em escala (Saraiva, 2021), o que tem sido a tônica de boa parte das gestões estaduais em relação à política de Ensino Médio, conforme abordarei a seguir.

4.2 AS POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO SUL DE 1995 A 2018

A partir de uma revisão da literatura acadêmica sobre as políticas para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul e de análise de documentos, passo agora para a etapa de investigação sobre as principais mudanças propostas no período de 1995 a 2018, com o objetivo de compreender qual a concepção de educação presente e quais os principais agentes envolvidos. Este breve resgate histórico contribuiu para as análises que são apresentadas na sequência, com base pesquisa empírica, tendo em vista que "a análise do discurso que estuda o discurso sem estudar as condições sociais da produção do discurso não compreende nada" (Bourdieu, 2014, p.44).

A revisão de literatura foi realizada por meio de consulta na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) por teses e dissertações defendidas entre os anos de 1995 e 2021 que continham como assunto a expressão "Ensino Médio", combinada com a referência no resumo a "Rio Grande do Sul" e "política". A definição do período de análise – a partir de 1995 – deve-se ao fato de ter sido o ano de publicação da Lei n° 10.576, de Gestão Democrática (Rio Grande do Sul, [1995](#)), importante marco das políticas educacionais no Estado, principalmente por ter sido pioneira no país em relação à abertura do processo de democratização da escola (Mousquer, [2003](#)).

Dos 91 estudos encontrados, foram selecionadas 10 teses e 23 dissertações que abordam políticas educacionais para o Ensino Médio, trajetórias escolares e questões curriculares mais amplas. Como senti falta de mais elementos para a análise das políticas governamentais, principalmente da década de 1990 e início dos anos 2000, realizei uma nova busca com as expressões "Rio Grande do Sul" e "política educacional" no campo "assunto". Foram selecionadas para a análise mais quatro estudos que tratam da gestão democrática, das políticas de avaliação e da Constituinte Escolar, programa desenvolvido durante o governo de Olívio Dutra, do PT (1999-2002). A relação de todos os estudos está disponível no Apêndice B.

Com base na revisão de literatura, apresento no Quadro 4 uma linha do tempo com as principais políticas para o Ensino Médio implementadas no Rio Grande do Sul de 1995 a 2018, em paralelo às políticas federais para a etapa do mesmo período. Entendo que essa representação gráfica, estruturada de forma cronológica, permite visualizar sistematicamente o enfoque que cada gestão deu para a política educacional de Ensino Médio.

Cabe ressaltar que, embora a busca pelas publicações para a revisão de literatura tenha contemplado o período de 1995 a 2021, a análise das gestões estaduais tanto na Linha do Tempo quanto na categorização que apresentarei a seguir se dará até 2018, na gestão de José Ivo Sartori. Isso porque nenhuma das teses e dissertações do escopo de pesquisa abrange os mandatos de Eduardo Leite (2019-2026)²⁴. A investigação da atuação desse governo será feita na sequência, por meio de análise documental e do estudo de caso nas escolas.

²⁴ Eduardo Leite foi o primeiro governador a ser reeleito no Rio Grande do Sul.

QUADRO 4 – Linha do tempo das políticas de Ensino Médio no Brasil e no RS (1995-2018)

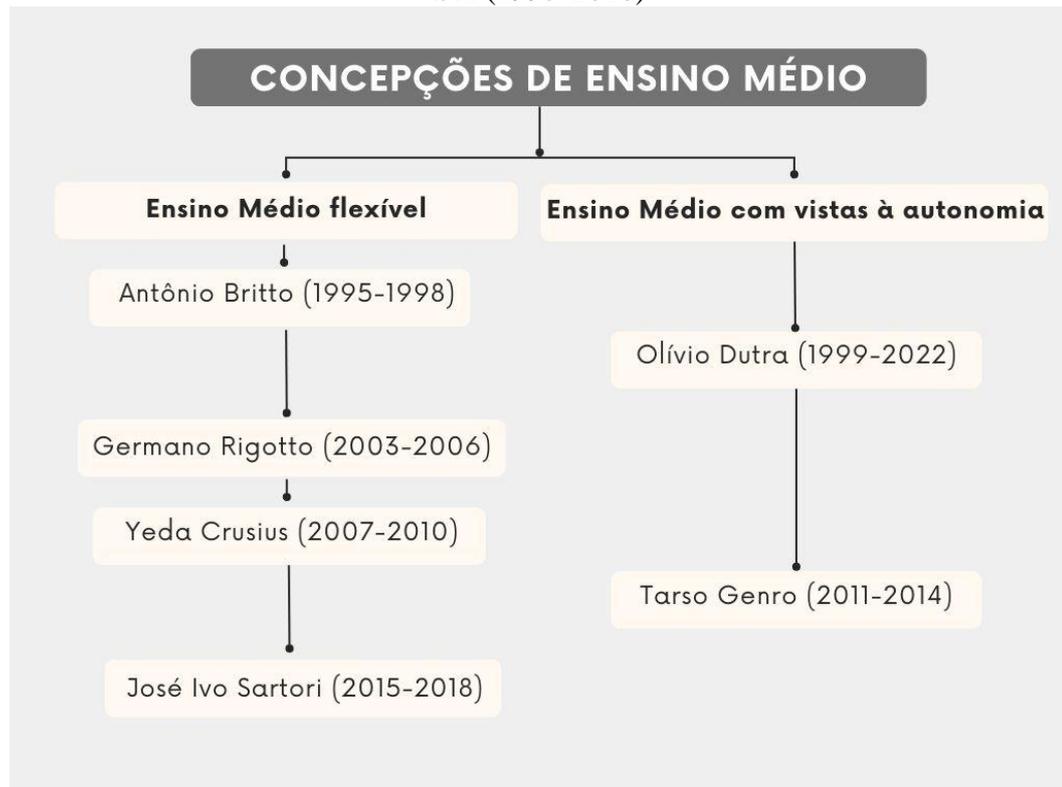
Governo	Políticas Federais	ANO	Políticas estaduais	Governo
Fernando Henrique Cardoso (PSDB)		1995	Lei da Gestão Democrática	Antônio Britto (PMDB)
	Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9.394	1996	Sistema de Avaliação das Escolas Estaduais	
	Separação entre formação geral no EM e educação profissional - Decreto nº 2.208	1997		
	Primeira edição do Enem; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM); Fundef	1998	Programa de Avaliação da Produtividade Docente	Olívio Dutra (PT)
	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)	1999	Constituinte Escolar	
		2000		
		2001	Projeto Alternativo de EM	
Luiz Inácio Lula da Silva (PT)	Decreto nº 5.154 revoga o Decreto nº 2.208/1997, com integração da educação profissional ao EM	2004		Germano Rigotto (PMDB)
	Enem por escola	2005	Gestão por resultados; Sistema de Avaliação organizado pela Seduc	Yeda Crusius (PSDB)
	Criação do Ideb; Fundeb	2007	Decreto que institui o Saers - parceria Caed/UFJF	
	Emenda Constitucional nº 59; Programa Ensino Médio Inovador (Proemi)	2009	Lições do Rio Grande	
	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do EM	2010	Seap; Ensino Médio Politécnico	
Dilma Rousseff (PT)	DCNEM	2012		Tarso Genro (PT)
	Projeto de nº Lei 6.840, de reestruturação do EM	2013		
	Plano Nacional de Educação (PNE)	2014		
		2015	Plano Estadual de Educação	
Michel Temer (MDB)	MP nº 746 - Reforma do EM	2016	Retomada do Saers; reestruturação curricular	José Ivo Sartori (MDB)
	Lei nº 13.15/2017 - "Novo" EM	2017		
	DCNEM e BNCC	2018	Resolução CEEed - Diretrizes Curriculares do EM Decreto nº 53.913 - Educação em Tempo Integral no EM	
	Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e recursos via PDDE - portarias MEC 649 e 1.024 Portaria MEC nº 1.432 - referenciais para os itinerários formativos		Adesão da Seduc-RS às Portarias nº 649 e 1.024 do MEC e definição das escolas do projeto-piloto do Novo Ensino Médio	

Fonte: Elaborado pela autora com base em Koetz (2011), Scherer (2014), Casagrande (2015), Vitelli (2017), Silveira (2020) e Saraiva (2021).

Passo, a seguir, para uma breve análise das políticas de cada período. Desta vez, optei por agrupar as gestões não mais em ordem cronológica, mas, sim, de acordo com a concepção

de educação dominante em cada uma, conforme apresentado na Figura 1. Com base no referencial teórico e no estudo das disputas em torno dos projetos de Ensino Médio no Brasil, os códigos mobilizados na leitura das 37 teses e dissertações resultaram em dois temas: *Ensino Médio flexível* e *Ensino Médio com vistas à autonomia*, que detalho abaixo.

FIGURA 1 – Concepções de Ensino Médio em cada período de governo no Rio Grande do Sul (1995-2018)



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

4.2.1.1 Ensino Médio flexível

Na primeira temática, estão agrupadas as quatro gestões estaduais que desenvolveram uma concepção de educação ancorada na visão de escola flexível, ou seja, que fragmenta o currículo ao alinhar a formação dos estudantes às demandas do mercado de trabalho (Silva, 2018). Nesta perspectiva, predomina o paradigma gestor, em que as avaliações em escala estão no centro da política, como forma de subsidiar as mudanças curriculares e de controlar o trabalho docente (Saraiva, 2021). O privado é visto como garantidor da qualidade (Peroni, 2015) e a participação das comunidades escolares é limitada (Lima, 2014).

A primeira gestão do escopo de análise é a de **Antônio Britto (PMDB)**, que governou o Rio Grande do Sul de 1995 a 1998. No período, houve alinhamento ao ideário neoliberal presente nas políticas nacionais, com fortalecimento da visão gerencial de eficiência e produtividade do setor público, além da defesa das privatizações (Silveira, 2020). No campo da

política educacional, uma das primeiras ações foi a sanção da Lei nº 10.546 (Rio Grande do Sul, 1995), conhecida como Lei da Gestão Democrática, que regulamentou a eleição direta para diretores e diretoras de escola, instituiu os conselhos escolares e tratou da garantia da autonomia financeira e pedagógica da escola – o que inclui a liberdade para construir o seu projeto pedagógico. Embora esta Lei tenha representado avanços, já que o Estado passou a ser pioneiro ao contar com um dispositivo concreto com vistas à consolidação democrática, a proposta defendida por educadores e estudantes sofreu alterações na Assembleia Legislativa, abrindo caminho para a bonificação por desempenho e à centralidade nas avaliações em escala (Mousquer, [2003](#)).

Em relação às políticas curriculares, o governo Britto instituiu o Padrão Referencial de Currículo (PRC), com caráter prescritivo e alinhado à lógica das competências como princípio organizador do currículo (Silveira, 2020). Segundo Casagrande ([2015](#)), o PRC compreendia um conjunto de conhecimentos básicos de referência para o sistema de ensino, incluindo o Ensino Médio, com o envio de cadernos temáticos às escolas. No último ano de governo, foi publicada a Lei nº 11.126/1998, que instituiu o Plano de Desenvolvimento e Valorização do Ensino Público e o Programa de Avaliação da Produção Docente, com premiação aos professores e às escolas pelo desempenho dos alunos no Sistema de Avaliação do Estado do RS²⁵ (Koetz, [2011](#)). A Lei ainda instituiu o programa Adote uma Escola, com isenções de impostos e desonerações fiscais a empresas em contrapartida a investimentos na melhoria da rede estadual (Camini, [2005](#)).

Com a eleição de Olívio Dutra (PT) para o comando do Executivo gaúcho no período de 1999 a 2002, a gestão de caráter gerencial – com diminuição dos gastos públicos, parcerias privadas, padronização curricular e centralidade nas avaliações em escala – foi interrompida, sendo retomada quatro anos depois, quando o PMDB voltou ao comando do Executivo estadual com **Germano Rigotto** (2003-2006). Vale mencionar que esta gestão foi a que recebeu menor destaque nas teses e dissertações analisadas por uma ausência de políticas de impacto na área. A centralidade esteve em um enfoque meritocrático (Koetz, [2011](#); Vitelli, [2017](#)), com o retorno das avaliações em escala e da proposta de premiação por desempenho. Neste sentido, em 2005 foram criados contratos de gestão com metas a serem cumpridas pelos órgãos públicos, incluindo a Secretaria de Educação e as escolas estaduais.

²⁵ Segundo Koetz ([2011](#)), o Sistema de Avaliação foi instituído em 1996 e compreendeu a aplicação de provas nas escolas estaduais para aferir o desempenho dos estudantes nos anos de 1996, 1997 e 1998. Foi descontinuado na gestão seguinte, de Olívio Dutra.

Também em 2005 foi criado o Sistema Estadual de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (Saers), com um projeto básico aplicado no mesmo ano nas escolas ligadas a duas Coordenadorias Estaduais de Educação, de um total de 30 CREs. No entanto, os contratos de gestão não foram ampliados para toda a rede no ano seguinte, mas a avaliação em escala foi uma política importante do governo seguinte, de **Yeda Crusius (PSDB)**. Na gestão de 2007-2010, foi lançado o programa estruturante Boa Escola para Todos²⁶, dividido em quatro pilares, segundo análise feita por Silveira (2020):

- Escola Legal: melhoria da infraestrutura e inserção das tecnologias;
- Professor Nota 10: valorização do magistério por meio de ações de caráter meritocrático;
- Saers: avaliação do desempenho dos estudantes com base em competências e habilidades;
- Lições do Rio Grande: referenciais curriculares articulados com as DCNEM e os PCNEM do governo federal de Fernando Henrique Cardoso.

Em relação à avaliação em escala, Koetz (2011) chama atenção para a institucionalização do Saers em 2007, com a aplicação de provas de Português e Matemática a cada dois anos para as turmas de 3º e 6º anos do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio. Sobre a política curricular, o referencial Lições do Rio Grande foi formulado em 2008, com implementação a partir de 2009 por meio de quatro cadernos temáticos – Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza –, baseados na concepção de competências e habilidades que guiou as políticas federais da década de 1990 e início dos anos 2000 (Silveira, 2020).

Mozena (2014, p. 156) destaca que a elaboração deste referencial, com foco no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, contou com o envolvimento de Guiomar Namó de Mello, relatora das DCNEM de 1998, e de um grupo de consultores externos contratados por uma empresa de gestão e inovação na educação. A autora afirma que a construção se deu a "toque de caixa" e com ampla resistência dos professores. Neste sentido, Teixeira (2019) ressalta uma mudança significativa na visão da autonomia escolar, uma vez que o professor já recebia um manual pronto, devendo apenas definir qual metodologia utilizar. Silveira (2020) reforça que existia naquele período uma preocupação com a flexibilidade curricular, mas que esta não comportava planejamento pelas comunidades escolares. Ele ainda ressalta o caráter de

²⁶ Os programas estruturantes estavam alinhados ao Compromisso Todos pela Educação, do movimento nacional liderado pelo Todos pela Educação, e à Agenda 2020 – o Rio Grande que Queremos, sob o comando de empresários gaúchos (Koetz, 2012).

responsabilização dos educadores pelo fracasso/sucesso das ações, o que evidencia a lógica gerencialista de controle do trabalho docente, muito semelhante ao processo em curso com o "Novo" Ensino Médio.

No período de 2011-2014, gestão de Tarso Genro (PT), o Saers foi suspenso e o Lições do Rio Grande cedeu lugar ao Ensino Médio Politécnico, que detalharei na temática seguinte. No entanto, como tradição da política de alternância no governo estadual, quatro anos depois o Sistema de Avaliação foi novamente retomado. No mandato de **José Ivo Sartori (MDB)**, de 2015 a 2018, a política curricular que guiou as ações da Seduc-RS foi o Documento Orientador da Reestruturação Curricular do Ensino Fundamental e Médio (Rio Grande do Sul, 2016), com destaque para a inclusão do Ensino Religioso como área do conhecimento no Ensino Médio. A proposta trouxe de volta a concepção do Lições do Rio Grande, enfatizando o currículo por competências e habilidades (Teixeira, 2019). O Politécnico foi gradativamente suprimido das orientações da Seduc a partir de 2015, sob a justificativa de resultados alarmantes no Ideb daquele ano (Chagas, 2019).

Com a sanção da Lei nº 13.415/2017, a Seduc-RS passou a seguir as orientações do Consed para a implementação da proposta, sintonizadas com as ações do MEC, inclusive com a participação de técnicos da Secretaria em um curso promovido pelo Conselho e pelo Insper²⁷, em colaboração com o banco Itaú BBA e o Instituto Unibanco, com o objetivo de orientar as gestões estaduais sobre como conduzir o processo de implementação. A Seduc-RS também começou a integrar um Grupo de Trabalho criado pelo Consed, com o apoio do Itaú BBA, do Instituto Unibanco e do Instituto Natura. Essas primeiras ações durante o governo Sartori foram objeto de estudo em minha dissertação de Mestrado. Nessa pesquisa, com base em análise documental, constatei que a Seduc-RS assumiu uma posição de executora de decisões exógenas, em alinhamento aos interesses dominantes nos campos econômico e político (Chagas, 2019).

Uma das primeiras ações foi a publicação de uma portaria, no início de 2018, que instituiu o programa Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) a partir daquele ano em 12 escolas na rede estadual (Rio Grande do Sul, [2018](#)). Também foi definido um cronograma de implementação, seguindo as orientações do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio do MEC, que contemplou a seleção de escolas para participarem de um projeto-piloto a partir de

²⁷ O Insper ([site](#)) é uma instituição sem fins lucrativos que oferece cursos de graduação, pós-graduação, de educação executiva e formações customizadas, além da atividade de pesquisa. Localizada em São Paulo, tem como um dos mantenedores o bilionário Jorge Paulo Lemann ([veja mais aqui](#)), da Fundação Lemann, importante agente com atuação na BNCC e na Reforma do Ensino Médio.

2019. Assim, o governo Sartori articulou – ao reproduzir as ações do MEC, Consed e das fundações empresariais – o caminho para a implementação do "Novo" Ensino Médio no governo seguinte, de Eduardo Leite (PSDB), sobre o qual detalharei mais adiante.

Em síntese, é possível depreender que as gestões de Antônio Britto (PMDB), Germano Rigotto (PMDB), Yeda Crusius (PSDB) e José Ivo Sartori (MDB) tiveram um enfoque gerencialista, com uma política educacional centrada nas avaliações em escala e no modelo de competências e habilidades, seguindo a lógica neoliberal de escola flexível para a preparação dos estudantes ao mercado de trabalho (Kuenzer, 2017; Silva, 2018b). É importante destacar que em todos esses governos não houve nenhuma política com enfoque específico no Ensino Médio e, embora haja diferenças entre essas quatro gestões, em linhas gerais observa-se um alinhamento à concepção de educação presente em nível federal nos anos 1990 e após o golpe de 2016, quando o país foi governado pelos mesmos partidos: PSDB e MDB. Além disso, cabe mencionar que foram gestões marcadas pelo encolhimento da rede estadual, com fechamento de escolas e de turmas, além da ausência de uma política de valorização do magistério que não estivesse atrelada à noção meritocrática e de controle do trabalho docente.

Sobre os agentes com atuação de destaque nesse período, as teses e dissertações analisadas apontam para o envolvimento de instituições privadas ligadas ao campo econômico na formulação e na implementação das políticas – com maior influência no governo de Yeda Crusius, mas também presentes nas gestões do PMDB/MDB. Tem-se, assim, a "naturalização do possível", com a racionalização de recursos e o esvaziamento do poder das instituições escolares e de gestão do sistema educacional (Peroni, 2015). Em sentido oposto, de resistência no campo da política educacional, aparecem com maior força o Cpers-Sindicato e as próprias escolas, tendo em vista a limitação de participação na construção das políticas, a ausência de condições estruturais e de valorização profissional para dar conta das mudanças curriculares e a própria tradição de alternância de projeto de poder a cada quatro anos – este último ponto aprofundarei no fechamento do Capítulo.

4.2.1.2 Ensino Médio com vistas à autonomia

Em contraponto à concepção de escola flexível, alinhada ao mercado de trabalho e a um paradigma gestionário (Lima, 2014), nesta temática analiso os governos estaduais que colocaram como central a construção de um Ensino Médio com vistas à autonomia – em referência à autonomia das escolas na tomada de decisão e na construção de regras próprias (Lima, 2018) e à autonomia dos estudantes na acepção freireana de uma educação que gera consciência crítica e emancipação (Freire, 2018). Neste sentido, a formação da juventude está

ancorada no conceito da politecnia, por meio da integração entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia (Ramos; Frigotto, [2017](#)). Vale destacar que a autonomia é trabalhada aqui na perspectiva de algo almejado pelas políticas – por isso o uso da expressão "com vistas à" –, mas conforme detalharei a seguir, não se efetivou na plenitude proposta.

O primeiro governo incluído nesta temática é o de **Olívio Dutra** (PT), que comandou o Executivo gaúcho de 1999 a 2002 e pautou suas ações na tentativa de romper com os impactos das políticas neoliberais da gestão anterior, de Antônio Britto (Scherer, [2014](#)). As avaliações em escala, próprias do sistema estadual gaúcho, foram extintas, bem como o modelo de valorização profissional baseada no conceito meritocrático, e foi instituído um projeto de democratização da educação por meio da Constituinte Escolar (Mousquer, [2003](#)). Desenvolvida a partir de abril de 1999 com o propósito de democratizar os espaços escolares (Silveira, [2020](#)), buscou envolver as comunidades, movimentos sociais, instituições de Educação Superior e demais instituições públicas nas definições dos rumos da escola pública, incluindo a construção dos seus projetos políticos-pedagógicos (Camini, [2005](#)).

Rodrigues ([2006](#)) destaca que as diretrizes definidas na Constituinte Escolar foram a base para a construção da política de Ensino Médio no período, focada na ampliação do acesso e na ressignificação de suas finalidades. Dentre as ações, destaca-se a política de Democratização do Acesso ao Ensino Médio, com a criação de escolas do campo, indígenas e nas periferias urbanas com o objetivo de garantir a inclusão dos setores populares. O programa representou um aumento de 32% nas matrículas de 1999 a 2002, com a autorização de funcionamento de 201 novas escolas (Rodrigues, 2006). Outra iniciativa importante do período foi o programa Ensino Médio Alternativo, com o objetivo de levar o Ensino Médio para municípios com baixa densidade populacional que ainda não contavam com a oferta da etapa. Por meio de uma formação integral, a proposta buscava articular a construção social do conhecimento com o projeto de desenvolvimento local (Rodrigues, 2006).

Ao traçar um paralelo entre as políticas para o Ensino Médio do governo FHC no país com a gestão de Olívio Dutra no RS, Rodrigues (2006) aponta que no âmbito federal também havia preocupação com uma oferta alternativa para as pequenas comunidades rurais. No entanto, no programa federal foi privilegiada a educação a distância, por meio das telessalas. Já no estadual, a proposta foi construída com envolvimento das comunidades, pesquisa do contexto e organização dos tempos e espaços voltada ao projeto de desenvolvimento local. Além disso, em relação ao currículo, o autor aponta que a política federal foi baseada no envio

de materiais prontos para as escolas, por meio dos PCNEM; já o processo da Constituinte Escolar envolvia toda a comunidade escolar na construção do seu Projeto Político-Pedagógico, assim como na escolha de livros e materiais.

É importante mencionar que as políticas do governo Olívio, em especial a Constituinte Escolar, encontraram resistência entre agentes ligados ao empresariado, Assembleia Legislativa, imprensa e de parte dos educadores, por causa da posição crítica do Cpers-Sindicato²⁸, conforme destaca Camini (2005)²⁹. Sarturi (2003) aponta que, embora avançasse em termos de democratização da educação, a Constituinte compreendeu um processo de reforma gestado de fora e, como tal, limitou a maciça participação das comunidades escolares.

Com a derrota de Olívio Dutra nas eleições de 2002, o projeto de educação popular foi interrompido na gestão de Germano Rigotto (PMDB), como já situei no tópico anterior. O PT retornou ao comando do Executivo gaúcho oito anos depois, com a eleição de **Tarso Genro (2011-2014)**. Uma das principais políticas de educação no período foi o Ensino Médio Politécnico, proposto em setembro de 2011, com implementação gradativa nos três anos seguintes. Em diálogo com as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2012), a proposta visava uma formação integral dos estudantes, a partir do conceito de politecnia, que coloca o trabalho como um princípio educativo. Entre as mudanças estavam a ampliação da carga horária de 2.400 para 3.000 horas nos três anos do Ensino Médio³⁰; a criação de uma parte diversificada por meio dos Seminários Integrados, com foco no desenvolvimento da pesquisa interdisciplinar; e a Avaliação Emancipatória, de caráter qualitativo (Rio Grande do Sul, 2011).

Nas teses e dissertações analisadas, os/as autores/as apontam como um dos pontos positivos a articulação entre teoria e prática, bem como entre os contextos juvenis e a escola, proporcionada pelos Seminários Integrados a partir da centralidade na pesquisa (Souza, 2016). De acordo com Moraes (2019), os Seminários contribuíram para o enfrentamento da crise de sentidos do Ensino Médio. Antes visto como preparador para acesso à Educação Superior, começou a ser compreendido como espaço para formação do aluno-pesquisador, em condições de intervir no mundo do trabalho. Outro destaque está na concepção de avaliação, que buscava romper com o modelo tradicional de atribuir uma nota em escala numérica ao desempenho do estudante (Gonzaga, 2018; Reis, 2018; Moraes, 2019). No entanto, justamente a proposta de

²⁸ Camini (2005), que foi secretária da Educação no período, aponta que a resistência do Sindicato ocorreu, principalmente, por causa da dificuldade do governo popular em conseguir atender de maneira satisfatória as demandas da categoria.

²⁹ Em sua pesquisa de mestrado, Camini (2005) analisa o período em que comandou a pasta da Educação no Estado e a sua relação com o Sindicato do qual fora presidente, de 1996 a 1998, período imediatamente anterior.

³⁰ Essa é uma das mudanças previstas na Lei nº 13.415/2017, mas que já havia sido implementada na rede estadual gaúcha em função do Politécnico.

avaliação qualitativa, com pareceres descritivos e conceitos, foi um dos fatores de maior resistência entre os educadores (Reis, 2018).

Já em relação aos pontos negativos da política, a maior crítica presente nos estudos foi o caráter centralizador do processo de implementação, com uma reestruturação curricular proposta de forma verticalizada pela Seduc-RS, sem amplo diálogo com educadores, estudantes e demais membros das comunidades escolares (Scherer, 2014; Gonzaga, 2018; Silveira, 2020). Outros limitadores foram o insuficiente programa de formação continuada de professores para dar conta da complexidade da proposta – principalmente em relação aos conceitos de politecnia e de trabalho como princípio educativo (Casagrande, [2015](#); Pontes, [2015](#); Reis, 2018) –, e a ausência de uma política efetiva de melhoria nas condições de infraestrutura das escolas e de valorização dos profissionais da educação para dar conta das mudanças (Scherer, 2014; Peres, [2015](#); Reis, 2018). Sem um aporte significativo de recursos para garantir a formação integral dos estudantes e sem a participação de quem faz a política nas escolas, o que se viu foi uma reestruturação curricular descontextualizada de seus princípios basilares (Scherer, 2014).

Outra crítica pertinente é relacionada à diversidade curricular proposta pelo Politécnico. Ao trabalhar com o conceito de *customização curricular* de Silva ([2014](#)), Silveira (2020) destaca a conotação neoliberal da flexibilidade, ao permitir inúmeras possibilidades de percursos formativos e restringindo o acesso a formas de conhecimento especializado. Inclusive este foi um dos pontos de crítica do CPERS-Sindicato. Assim, propostas de cunho mais progressista como o Politécnico, representam "mais intencionalidades teóricas do que efetivamente práticas e acabam por gerar aquilo que a gênese da política combatia: a qualidade da educação a serviço do mercado sendo formadora de mão de obra barata" (Silveira, 2020, p. 160-161).

Considero importante mencionar ainda que, no período de 2011-2014, as avaliações em escala, por meio do Saers, foram substituídas pelo Sistema Estadual de Avaliação Participativa (SEAP). O foco não estava no resultado dos alunos em provas, mas em uma autoavaliação institucional composta por seis dimensões (Gestão Institucional, Espaço Físico da Instituição, Organização e Ambiente de Trabalho, Condições de Acesso, Permanência e Sucesso na Escola, Formação dos Profissionais da Educação, Práticas Pedagógicas e de Avaliação) que deveriam contar com a participação das escolas, das Coordenadorias de Educação e da Seduc-RS (Salerno; Luce, [2018](#); Saraiva, [2021](#)). Porém, assim como no

Politécnico, houve dificuldades no processo de implementação da proposta, com prejuízos à concepção original.

Com o início do governo Sartori (MDB) em 2015, as principais práticas do Politécnico, como o Seminário Integrado e a Avaliação Emancipatória, foram interrompidos. O Seap também foi extinto, com a retomada do Saers. Essas discontinuidades e rupturas foram um dos pontos de maior destaque nas teses e dissertações revisadas nesta pesquisa e evidenciam uma peculiaridade da política gaúcha: desde 1982, com o processo de redemocratização que permitiu que os governadores passassem a ser escolhidos pelo voto direto, o Estado não reelegia governador nem partido político (Casagrande, 2015) – o que só veio a acontecer em 2022, com Eduardo Leite, conforme abordarei no tópico a seguir. Teixeira (2019) reforça que, embora os governos apresentem propostas de reestruturação curricular, o cenário de rupturas ratifica que não há política de Estado, mas políticas de governo, em especial no Ensino Médio. Essa é uma marca importante da política educacional gaúcha que levei em conta na análise da atuação das escolas estaduais na implementação do "Novo" Ensino Médio.

Sobre as gestões de Olívio Dutra e de Tarso Genro, em síntese, é interessante destacar que ambas propuseram uma política específica para o Ensino Médio – ao contrário dos demais governos do período analisado. De 1999 a 2002 a centralidade esteve na Constituinte Escolar, que pautou a construção de um projeto de Ensino Médio com vistas à inclusão de todos e todas, com respeito às construções de cada comunidade. Já de 2011 a 2014, a proposta buscou romper com a dualidade da etapa, trazendo a politécnica para o centro do debate. Assim, os dois projetos almejavam a autonomia das escolas e dos estudantes, no entanto o processo de formulação e de implementação das políticas – ancorado, em maior ou menor grau, na centralização do poder de decisão – resultou em procedimentos democráticos heterônomos. Conforme aponta Lima (2014), o cumprimento de rituais e de processos democráticos, por mais relevantes que sejam, não garante pleno sentido às práticas de um autogoverno democrático.

Mesmo na gestão de Olívio Dutra, em que a política se baseou na relação direta do Governo com a sociedade, por meio da Constituinte Escolar, houve dificuldade em construir propostas de forma participativa pela estrutura compartimentalizada e fragmentada do Estado (Camini, 2005). As dificuldades financeiras para ampliar os investimentos em infraestrutura das escolas e na valorização do magistério também foram empecilhos, afinal a democratização da educação não se efetiva sem a materialização dos direitos por meio das políticas públicas (Peroni, 2015). Mesmo com as limitações, pesquisadores apontam que algumas práticas inovadoras, principalmente da política mais recente – o Ensino Médio Politécnico – deixaram marcas positivas no trabalho das/dos educadores (Souza, 2016; Reis, 2018; Moraes, 2019) e

são lembradas na atuação dos professores em relação ao "Novo" Ensino Médio, segundo destaque no Capítulo 6. Na sequência, trago a análise documental da atuação dos governos de Eduardo Leite (2019-2022; 2023-2026) em relação às políticas para o Ensino Médio.

5 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO GOVERNO LEITE: ENSINO MÉDIO MÍNIMO E IMPREGNAÇÃO EMPRESARIAL

Para compreender a atuação do governo gaúcho no período de 2019 a 2023³¹, na gestão de **Eduardo Leite (PSDB)**, realizo a análise de documentos produzidos pela/na Seduc-RS, além de notícias disponibilizadas no site da Secretaria e de *lives* que abordam os discursos de agentes promotores do NEM na rede estadual gaúcha. Começo com um contexto sobre o governo de Eduardo Leite para depois entrar nas especificidades da atuação da Seduc-RS e nas ações para a implementação do "Novo" Ensino Médio.

É importante mencionar que Eduardo Leite superou José Ivo Sartori (MDB), candidato à reeleição, no segundo turno do pleito de 2018 com a promessa de garantir um novo ritmo à gestão estadual. O "dinamismo" do jovem líder tucano – à época com 31 anos – e o apoio com ressalvas ao candidato vitorioso no pleito presidencial Jair Bolsonaro foram atribuídos como fatores para o sucesso de Leite nas urnas (Schaffner, [2018](#)). Com um slogan de governo em alusão ao hino rio-grandense – "novas façanhas" – assumiu como bandeiras o equilíbrio fiscal por meio de cortes de gastos e reforma nas carreiras dos serviços, privatizações e parcerias com entidades ligadas ao empresariado nacional. Uma dessas entidades com atuação central é a Comunitas³², que já tinha aproximação com Leite durante a sua gestão como prefeito da cidade gaúcha de Pelotas, e que esteve presente desde o período de transição no governo estadual, num trabalho que deu origem à Reforma Administrativa aprovada na Assembleia Legislativa no início de 2019 e à Lei que acabou com a necessidade de plebiscito para a privatização de estatais (Coll, [2020](#)).

Em suas análises sobre a atuação da Comunitas no Rio Grande do Sul, Liana de Vargas Nunes Coll (2020) menciona a importância das políticas de educação. Uma das primeiras menções à Comunitas no site do Governo Estadual aborda uma reunião entre o governador Leite, a presidente da Comunitas e representantes do Instituto Natura para tratar de projetos educacionais. Segundo a pesquisadora, o encontro evidencia "(...) a estratégia de articulação de parcerias com organizações encabeçadas pelo empresariado" (Coll, 2020, p. 102). Em sintonia com esse propósito, em fevereiro de 2019 foi firmado um acordo de cooperação entre o Estado,

³¹ Utilizei alguns documentos e posicionamentos para situar as mudanças para 2024 na rede estadual, mas o foco desta pesquisa é a implementação do NEM até 2023.

³² De acordo com Coll (2020), a Comunitas foi criada no início dos anos 2000 num desdobramento da atuação do programa Comunidade Solidária (CS), criado na década anterior pela então primeira-dama Ruth Cardoso. A entidade, financiada por grandes nomes do empresariado brasileiro, articula uma rede de filantropia, com parcerias firmadas com o governo gaúcho e pelo menos outros quatro Estados (Coll, 2020).

Fundação Lemann, Fundação Brava, Instituto Humanize e Instituto República para o "recrutamento de pessoas com perfil técnico e gerencial para cargos de lideranças e gestão" (Rio Grande do Sul, [2019c, s/página](#)), o que incluiu inicialmente a seleção dos coordenadores regionais de educação. Em abril de 2024 a Seduc-RS anunciou uma nova edição do programa, com 30 vagas para coordenadores regionais, que não precisam ter vínculo com a rede estadual e nem formação na área da educação (Seduc, [2024a](#)). Essa ação está alinhada à estratégia da nova filantropia brasileira de apoiar grupos que desenvolvem o "treinamento de recursos humanos" para atuação nos executivos e legislativos (Pellanda; Cara, 2023, p. 34, tradução própria).

O envolvimento do governador Eduardo Leite com a nova filantropia brasileira pode ser constatado por meio da sua participação em eventos desses grupos e na influência dessa nas políticas implementadas a partir de 2019. Logo após o segundo turno das eleições de 2022, Leite e o vice-governador eleito, Gabriel Souza (MDB), foram à Inglaterra para participar de um curso sobre gestão pública promovido pela Fundação Lemann com o nome "Capital Humano para o Desenvolvimento do Brasil" (Jacobsen, [2022](#)). Em agosto de 2023, ao discursar no encontro anual da Lemann, Leite defendeu uma "governança compartilhada" com agentes da sociedade civil em torno das políticas públicas. Disse o governador (Rio Grande do Sul, [2023, s/página](#), grifo meu):

Hoje, você tem grupos de pessoas que não querem mais ser meras espectadoras da política pública. Elas querem ser protagonistas, querem participar, querem ser ouvidas e se especializam em temas como saúde, educação e segurança. É do interesse do governo, portanto, que *a especialização desses grupos seja assimilada dentro da gestão pública.*

Na sequência, ao analisar as ações da Seduc-RS destaco a atuação destes grupos dentro da estrutura de governo do Rio Grande do Sul. Antes, é importante mencionar que o primeiro mandato de Leite ficou marcado por reformas estruturais, como na carreira dos servidores públicos, para viabilizar o ajuste fiscal. Na campanha para a reeleição, afirmou que o foco seria a realização de investimentos em áreas estratégicas, com prioridade para a educação. Após quase ficar de fora do segundo turno, adotou a neutralidade em relação à disputa presidencial, entre Lula e Bolsonaro, e conseguiu a vitória com o voto crítico da esquerda – que preferiu o tucano ao então ministro Onyx Lorenzoni, do Partido Liberal (PL) (Schaffner, [2022](#)). No primeiro ano do segundo mandato – que recebeu o slogan "o futuro nos une" – o governador reestruturou o Instituto de Previdência (IPE), com mais encargos aos servidores públicos, e

aprovou a privatização da Companhia de Saneamento (Corsan). Na educação, tida como prioridade, o ritmo foi lento. Segundo destaca Schaffner (2023), apenas um terço das obras prometidas nas escolas foi concluída e ainda houve a ruidosa saída do diretor-geral da Seduc-RS, Paulo Burmann, que escancarou problemas, entre eles a profusão de parcerias com instituições privadas.

A atuação de agentes ligados ao campo econômico e sem trajetória na política educacional gaúcha é uma das características da gestão de Eduardo Leite na educação desde 2019, mas aprofundada a partir de 2021, quando Raquel Teixeira assumiu o comando da Seduc-RS. Por isso é importante destacar dois momentos da atuação da Secretaria da Educação, de acordo com o perfil de comando na pasta: do início do primeiro mandato, em 2019, até março de 2021; e do final de março de 2021 em diante, foco deste estudo.

QUADRO 5 – Perfil do/da secretário/a da Educação do RS – 2019-2023

Nome	Período	Breve perfil
Faisal Karam	Janeiro de 2019 a março de 2021	Formado em Administração de Empresas pela Unisinos, foi prefeito da cidade gaúcha de Campo Bom por dois mandatos (2009-2016). Suplente de deputado estadual pelo PSDB, assumiu cadeira na Assembleia Legislativa depois de deixar a Seduc-RS. Concorreu novamente à AL-RS em 2022, mas não se elegeu.
Raquel Teixeira	Desde março de 2021 ³³	Formada em Letras e com doutorado em Linguística pela Universidade da Califórnia, Berkeley, é professora aposentada da Universidade Federal de Goiás. Comandou cinco secretarias estaduais em Goiás: Educação, Ciência e Tecnologia, Cultura, Cidadania e Esporte. Também foi deputada federal pelo PSDB por dois mandatos (2003-2010), conselheira do CNE e presidente do Consed (1999-2021). Antes de assumir o comando da Seduc-RS, atuava como coordenadora da Escola de Formação de Professores de São Paulo (2020-2021). É fundadora e membro-licenciada do movimento Todos pela Educação, integrante do Conselho Consultivo do EduLab21 - Instituto Ayrtton Senna e vice-presidente do Consed.

Fonte: Organizado pela autora a partir de informações do site da Seduc (2023a; 2023b; 2021), do Currículo Lattes e do LinkedIn (2024).

Inicialmente quem esteve à frente da Seduc-RS foi o então primeiro suplente de deputado estadual do PSDB **Faisal Karam**, ex-prefeito do município de Campo Bom. Formado em administração de empresas e sem trajetória no campo educacional, a posse de Faisal foi justificada pela elevação dos resultados de Campo Bom no Ideb nos oito anos em que comandou a cidade (Seduc, 2019a). Logo após assumir o cargo, Karam destacou que a sua prioridade à frente da Seduc-RS seria enxugar a estrutura da pasta, com o fechamento de escolas e redução do número de turmas, além de "acabar com privilégios" (Chagas, 2019b). Já **Raquel Teixeira**, embora desconhecida dos gaúchos quando foi anunciada para o cargo, possuía uma longa

³³ Quando esta pesquisa foi concluída, Raquel Teixeira continuava como secretária da Educação do RS.

trajetória no campo educacional e político. Quadro histórico do PSDB, foi deputada federal por Goiás, secretária de estado e atuou em instituições como o Consed e o CNE. É interessante observar também o seu vínculo com instituições ligadas ao campo econômico, já que é membro fundadora do Todos pela Educação e integrante de um centro de inovação do Instituto Ayrton Senna.

Enquanto no período do primeiro secretário a prioridade foi em enxugar a estrutura – uma das marcas da sua gestão foi a reforma do plano de carreira do magistério (Assembleia Legislativa, [2020](#)) – a partir de 2021 Raquel Teixeira colocou como desafio a "retomada do protagonismo da educação gaúcha em nível nacional", com foco nas avaliações em escala e na recuperação das aprendizagens do período da pandemia (Seduc, [2021a, s/página](#)). A linha do tempo que apresento no Quadro 6 sintetiza as principais políticas relacionadas ao "Novo" Ensino Médio na rede estadual gaúcha desde 2019, evidenciando que, mesmo com diferenças entre as duas gestões, a implementação do NEM sempre esteve entre as prioridades do governo gaúcho, inclusive no período da pandemia.

QUADRO 6 – Cronologia de marcos normativos e ações dos Poderes Executivos Federal e Estadual (RS) sobre a implementação do "Novo" Ensino Médio – 2019-2023

Ano	Federal	Estadual
2019	<ul style="list-style-type: none"> - Resolução CNE nº 02 define a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. - Portaria MEC nº 756 atualiza o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular para incluir a BNCC para o Ensino Médio 	<ul style="list-style-type: none"> - Portaria Seduc-RS nº 289/2019 dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio e institui a matriz curricular das escolas-piloto do Novo Ensino Médio. - Portaria Seduc-RS nº 293/2019 exclui a matriz curricular das escolas-piloto após reação das instituições de ensino. - Resolução CEEEd nº 349/2019 orienta o Sistema Estadual de Ensino para a implementação do Novo Ensino Médio.
2020		<ul style="list-style-type: none"> - Início da implementação do NEM em 264 escolas do projeto-piloto. - Portaria Seduc-RS nº 191/2020 designa representantes para compor a Comissão Gestora do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. - Seduc-RS entrega ao CEEEd primeira versão do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio.

2021	<ul style="list-style-type: none"> - Portaria MEC nº 521/2021 institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio - Portaria MEC nº 733/2021 institui o Programa Itinerários Formativos 	<ul style="list-style-type: none"> - Portaria Seduc-RS nº 163/2021, dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio na rede estadual, com revogação da Portaria nº 293/2019 e foco em português e matemática. - Após alterações, Seduc-RS encaminha segunda versão do Referencial Curricular ao CEEed-RS. Resolução CEEed-RS nº 361/2021 institui o Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio. - Resolução CEEed-RS nº 364/2021 institui normas complementares para orientar o Sistema Estadual de Ensino sobre Itinerários Formativos, Parcerias e Notório Saber para a Educação Profissional. - Resolução CEEed-RS nº 365/2021 institui normas complementares para oferta do Ensino Médio e suas modalidades no Sistema Estadual de Ensino.
2022		<ul style="list-style-type: none"> - Definição dos Itinerários Formativos - Consulta pública sobre os Itinerários - Definição das trilhas para 2023 em cada escola - Matriz curricular para o ano letivo de 2023
2023	<ul style="list-style-type: none"> - Consulta pública sobre a política de Ensino Médio - Projeto de Lei nº 5.230/23 	<ul style="list-style-type: none"> - Caderno de Eletivas para 2023 - Escuta ativa a estudantes e docentes sobre as trilhas - Reorganização das trilhas para 2024 - Matriz curricular para o ano letivo de 2024

Fonte: Adaptado de Saraiva; Chagas; Luce (2022)

O Quadro 6 evidencia o que já apontei em relação ao governo Sartori e que teve continuidade na gestão de Eduardo Leite: as normativas estaduais foram aderentes à concepção de educação que ganhou forças no país a partir de 2016. O que ocorreu no Rio Grande do Sul desde 2019 foi um aprofundamento da centralização e da impregnação empresarial, em desrespeito à autonomia das escolas, conforme detalho na sequência, ao focar nas ações da/na Seduc-RS nos dois períodos.

5.1 A SEDUC-RS DE 2019 A MEADOS DE 2021: "NOVAS FAÇANHAS" COM CORTES, PARCERIAS E MILITARIZAÇÃO

Além da análise de documentos normativos, de orientação e das manifestações dos agentes institucionais em eventos *on-line* promovidos pela pasta, o estudo da atuação da/na Seduc-RS envolveu a investigação a partir de notícias publicadas no site institucional da Secretaria. Desde 2018, durante o Mestrado, monitoro todos os textos de caráter informativo e de divulgação publicados no site institucional da Secretaria da Educação, tendo em vista o entendimento que a análise dessas produções contribui para compreender a posição da instituição em relação às políticas educacionais para o Ensino Médio. Para a pesquisa de

Doutorado, selecionei inicialmente 133 textos que abordam assuntos relacionados ao Ensino Médio e a ações estruturantes da Secretaria, de janeiro de 2019 a fevereiro de 2021³⁴, no período de gestão de Faisal Karam. As notícias foram classificadas por temática, de acordo com o Tabela 1.

TABELA 1 – Número de notícias por temática publicadas entre janeiro de 2019 e fevereiro de 2021

Temática	Detalhamento do conteúdo	Nº de notícias
Parcerias privadas	A maioria dos textos aborda parcerias com instituições privadas com e sem fins lucrativos. O maior destaque é para ações de formação de professores, gestores e de promoção do empreendedorismo a estudantes promovidas pelo Sebrae-RS e para a utilização de plataformas do <i>Google for Education</i> . Também aparecem: Fundação Lemann, Itaú Educação e Trabalho/Itaú BBA/Itaú Social, Eleva Educação, Instituto Península, Fundação Roberto Marinho, CIEB, Elefante Letrado e Árvore.	74
Implementação do NEM	Destaque para notícias que tratam do processo de implementação do "Novo" Ensino Médio, principalmente nas escolas do projeto-piloto.	19
Outras	Aqui foram agrupados textos que, embora tratem do Ensino Médio, referem-se a eventos, serviços, questões específicas de escolas da rede.	18
Resultados educacionais	Textos que abordam a qualidade da educação a partir dos resultados nas avaliações em escala, com destaque para o Ideb.	13
Escolas cívico-militares	Embora em menor número, aparecem textos sobre a participação do RS no programa federal de escolas cívico-militares.	6
Escolas de Tempo Integral	Notícias que tratam da implementação do Ensino Médio de Tempo Integral no estado.	3
TOTAL		133

Fonte: organizado pela autora a partir das notícias publicadas no site da Seduc-RS (2024)

Nas notícias chama atenção que em 2019 já havia um destaque às parcerias com instituições privadas com e sem fins lucrativos, o que foi aprofundado a partir de 2020, com a adoção de tecnologias para o ensino remoto emergencial durante a pandemia. Inicialmente aparece a **Fundação Lemann** com uma parceria "sem custos para o estado", com vistas à seleção de profissionais para a coordenação das CREs (Seduc, [2019b, s/página](#)), conforme mencionei anteriormente, e um acordo com o **Itaú BBA** para a implementação das diretrizes curriculares do Ensino Médio, com foco na oferta da educação profissional. Mais uma vez é destacado que "não será repassado nenhum valor em dinheiro para desenvolver a parceria" (Seduc, [2019c, s/página](#)). A notícia de encontro do governador e do secretário da Educação com

³⁴ A seleção dos textos foi feita na aba "Notícias", do site da [Seduc-RS](#). Procurei por publicações que abordassem o termo "Ensino Médio" no título ou no parágrafo de abertura, sem a necessidade de abrir o link com a notícia completa. A partir disso, li na íntegra todas as publicações que faziam alguma menção a Ensino Médio. As notícias foram classificadas em códigos e depois em temas, conforme a Tabela 1.

a então assessora do Itaú Ana Inoue cita que "o papel do banco é o de auxílio a grandes projetos". Ou seja, o controle das políticas e das práticas educativas (Catini, [2021](#)).

A partir de 2020, com a suspensão das atividades presenciais por conta da pandemia, ganhou força um movimento de plataformização da educação, principalmente em parceria com o *Google for Education*. Outro destaque é a realização de cursos *on-line* promovidos pelo **Sebrae-RS** com foco na formação de professores/as, gestores/as e de estudantes com vistas à promoção do empreendedorismo e de habilidades socioemocionais, que estão no núcleo do Novo Ensino Médio (Catini, 2020). A intensificação das parcerias durante o Ensino Remoto Emergencial foi destacada em artigo que analisou a apropriação das tecnologias digitais pela Seduc-RS (Jover; Chagas; Saraiva; Luce, [2023](#)). Conforme ressaltamos:

Alunos e professores não se apropriam das novas possibilidades e formatos de ensino de maneira instrumental, com o privado de fato apropriando-se do público e de um conjunto imenso de dados, influenciando políticas e impondo propostas curriculares, projetos societários e mecanismos de controle social (Jover; Chagas; Saraiva; Luce, 2023, p. 17-18).

Em segundo lugar no número de notícias, aparece a temática da implementação do "Novo" Ensino Médio, com destaque naquele período ao projeto-piloto. Dando continuidade ao planejamento definido em 2018, ainda na gestão de Sartori (MDB), havia previsão de envolver 300 escolas em um processo participativo de flexibilização curricular. "Não iremos impor uma proposta pronta, mas trabalhar diante das diversas realidades do Estado", disse a então coordenadora de Ensino Médio da Seduc-RS, Adriana Schneider, em notícia publicada em fevereiro de 2019 (Seduc, [2019d, s/página](#)). No entanto, naquele mesmo ano Schneider, que ocupava o cargo desde o governo anterior, e o diretor Pedagógico da Seduc-RS, José Adilson Antunes, deixaram a Seduc-RS. Os dois eram quadros com experiência na rede estadual gaúcha. Com uma reestruturação interna, foi criado o Departamento de Educação, sob o comando de Roberval Furtado, que assumiu em agosto daquele ano e permaneceu no cargo por apenas nove meses (Egídio, [2020](#)), até maio de 2020. O novo diretor responsável pela área pedagógica tinha passagens pelo MEC e pela Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul.

Situar a "dança das cadeiras" internas na Seduc-RS é importante porque contribui para a compreensão da posição desses agentes no campo da política educacional (Chagas, 2019). Em relação ao "Novo" Ensino Médio, a mudança na coordenação da implementação está relacionada a uma inflexão no sentido da prometida autonomia das escolas para a construção das propostas curriculares do projeto-piloto. Com a posse do novo diretor, foi criado um **programa chamado "Escola Gaúcha"**, que tinha entre os pilares ajustes para a

implementação do NEM e a BNCC, mediante "novas portarias que regulamentam e padronizam as matrizes curriculares nas escolas estaduais" (Seduc, [2020b](#)), conforme destaquei no Quadro 6, das normativas.

Um exemplo da padronização curricular está na Portaria nº 289 (Rio Grande do Sul, 2019a), que trata da organização do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O documento, publicado em 27 de novembro de 2019, trazia três matrizes curriculares para a última etapa da Educação Básica – Diurno, Noturno e "Novo" Ensino Médio – e afirmava que "as escolas da Rede Estadual de Ensino devem implantar e operacionalizar" a estrutura em um prazo de 23 dias. Isso tudo em meio a uma greve do magistério. Seis dias depois, uma nova portaria foi publicada, excluindo a matriz curricular do "NEM e ampliando até 31 de dezembro de 2019 o prazo para a homologação das novas grades (Rio Grande do Sul, 2019b).

A portaria revogada trazia uma matriz curricular a ser adotada nas escolas que participariam do projeto-piloto do "Novo" Ensino Médio, com a introdução de uma parte diversificada e redução da carga horária das disciplinas da formação geral. Pelo cronograma original da Seduc, alinhado ao planejamento do Ministério da Educação, a estrutura curricular seria assumida em 2020 nas escolas selecionadas para o projeto-piloto e, até 2022, por toda a rede (Chagas, 2019). Desde o início de 2019, as escolas do projeto-piloto vinham trabalhando na construção da proposta curricular diversificada, que supostamente seria construída a partir de consultas feitas às respectivas comunidades escolares (Seduc, [2019](#)). No entanto, a análise das manifestações de diretores/as dessas instituições de ensino (Saraiva; Chagas; Luce, 2022) aponta que essas construções foram ignoradas. Mesmo com a revogação da matriz curricular, os relatos das/os educadoras/es dão conta de que houve imposição do modelo padrão em 2020, além de uma grade com 10 temáticas para os itinerários formativos.

O programa Escola Gaúcha envolveu ainda a regulamentação do **aplicativo Escola Gaúcha**, que a partir de março de 2020 teve de ser utilizado em toda a rede permitindo aos órgãos centrais acompanhar em tempo real o desempenho dos alunos e a atuação dos professores (Seduc, [2020e](#)). Essa ferramenta é mencionada nas entrevistas que realizei nas escolas como um mecanismo de controle do trabalho docente, em sintonia com a perspectiva de Lima (2022) de dominação digital. Na pesquisa de Feuerharmel ([2022](#)) sobre a implementação do projeto-piloto é destacada a imposição de ferramentas digitais como fator de regulação da autonomia da escola.

Apesar da suspensão das aulas presenciais em 19 de março de 2020, em função da pandemia, as ações do Escola Gaúcha tiveram continuidade, incluindo a implementação do projeto-piloto do NEM, conforme já mencionei. O programa, no entanto, foi descontinuado após a saída de Furtado. Em maio daquele ano a professora da rede municipal de Torres Letícia Grigoletto assumiu a direção pedagógica da Seduc-RS e coordenou as ações durante o Ensino Remoto Emergencial³⁵.

Em *live* promovida pelo Conselho Estadual de Educação em novembro de 2020, a diretora pedagógica afirmou a implementação do projeto-piloto em 264 escolas a partir de 2020, de um total inicialmente previsto de 300 instituições de ensino. Na apresentação, Grigoletto confirmou que das 264 escolas, 119 contavam com dois percursos formativos – no restante havia apenas um, o que reforça a falácia da liberdade de escolha aos estudantes (Saraiva; Chagas; Luce, 2022). Mesmo nas instituições que ofertaram os dois itinerários houve restrição na escolha por parte dos estudantes, conforme mencionaram professoras das escolas-piloto em *live* do Observatório do Ensino Médio (Saraiva; Chagas; Luce, 2022). Uma delas disse que foi feito um sorteio para definir em qual dos dois itinerários as/os alunas/os seriam alocadas/os. A outra afirmou que a escolha entre as duas opções foi feita, na maioria dos casos, pelos pais durante a matrícula. Em ambas as situações, destacam que as temáticas da parte flexível foram definidas pela Seduc-RS, sem respeito às demandas apontadas pelas comunidades escolares (Saraiva; Chagas; Luce, 2022). O mesmo foi mencionado em estudo com escolas do projeto-piloto realizado por Isis Carvalho e Suzane Gonçalves (2021), já que a Secretaria direcionou os procedimentos, as discussões e o conteúdo do novo currículo.

É importante indicar que a maior parte das escolas do projeto-piloto iniciou a adoção dos itinerários formativos logo após terem as aulas presenciais suspensas por conta da pandemia, em março de 2020. Nesse momento de dificuldades, docentes e gestoras/es destacaram a falta de diálogo e de respeito ao que já vinha sendo construído pelas comunidades escolares (Saraiva; Chagas; Luce, 2022). Ao analisar a atuação da política em uma escola selecionada para o projeto-piloto no Rio Grande do Sul, Tábata Corrêa (2023) aponta que embora houvesse resistência por parte das/os docentes em relação ao NEM, a comunidade escolar aprovou a participação no projeto, principalmente pela promessa de autonomia para a construção dos itinerários feita pela equipe da Seduc-RS em 2019. No entanto, com o início da pandemia em março de 2020, a instituição decidiu que não teria condições de dar conta da flexibilidade curricular com a suspensão das aulas presenciais, saindo do projeto-piloto e

³⁵ Informações disponíveis no [LinkedIn](#) e no site da Seduc-RS. Acesso em 28 de fev/2024.

implementando as mudanças somente a partir de 2022. Pela experiência prévia com o piloto, havia uma expectativa de participação e de autonomia. No entanto, segundo o relato de uma professora, foi um "balde de água fria" quando esta escola recebeu "tudo pronto e imposto" em 2021, com novas orientações a partir da troca no comando da Seduc-RS (Corrêa, 2023, p. 173).

Ainda em relação à temática do NEM, as notícias de 2020 destacam a construção do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (RCGEM), por meio da seleção de redatores entre profissionais da rede estadual gaúcha e de uma consulta pública para que as comunidades escolares pudessem opinar sobre o documento. Em sintonia com a visão sobre a participação limitada a encenações (Lima, 2014), professores/as ressaltaram a ausência de envolvimento das escolas (Saraiva; Chagas; Luce, 2022). A manifestação, durante audiência pública promovida pela Assembleia Legislativa do RS, de uma diretora sintetizou:

Eu aqui, de dentro da escola, posso dizer que nenhum dos meus 60 professores contribuíram para a construção desse Referencial. Nem eu. Lembro que em 2020, em meio à pandemia, com professores enlouquecidos tentando lidar com as tecnologias, participando de uma série de cursos, veio um e-mail com curto espaço de tempo em que os professores deveriam participar de um cadastro. Acredito que a maioria nem viu (Audiência, 2021 [fala da diretora B]).

Corrêa (2023) afirma que o processo de construção do Referencial envolveu descontinuidades após as trocas na equipe da Seduc-RS. Em junho de 2020 passou a atuar na Secretaria da Educação um **representante do Consed**, com a tarefa de assessorar na elaboração do documento, atuação prevista na Portaria nº 648/2018 do MEC, que institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. Segundo a autora (Correa, 2023), o envolvimento do Consed representa, mesmo que de forma velada, os interesses pela padronização curricular.

Além do destaque ao NEM e às parcerias privadas nas notícias no período da gestão de Faisal Karam, vale ressaltar a menção nos textos à adoção do modelo de escola cívico-militar, em alinhamento ao programa do governo Bolsonaro na educação. De acordo com a Seduc-RS, cinco escolas da rede estadual e duas municipais foram incluídas no programa federal até o início de 2020 (Seduc, [2021b](#)). Também foi criado o **Programa Estadual de Escolas Cívico-Militares**, inspirado no projeto federal, com participação da Secretaria da Segurança, da Brigada Militar, do Corpo de Bombeiros e com adesão de municípios justificado por atender crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social (Seduc, [2021c](#)). Nas análises das notícias, aparece também uma narrativa de qualidade da educação, principalmente nas manifestações do então secretário (Seduc, [2019e](#)). A adesão do governo gaúcho a esse modelo,

que não foi interrompida com a troca no comando da Seduc, evidencia que o avanço do conservadorismo na política educacional brasileira (Lima; Golbspan; Santos, [2022](#)) ganha força no Rio Grande do Sul. Lembrando o slogan do governo, vejo que "novas façanhas" não passam de velhas ideias da aliança neoliberal-conservadora: cortes de gastos, privado como sinônimo de qualidade e disciplinamento das juventudes.

Na sequência, passo para a análise das ações da Seduc a partir de 2021, com Raquel Teixeira à frente da pasta. O foco no período 2021-2023 se dá porque 2021 foi o ano em que foi homologado o Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio e se intensificaram as ações para a implementação do NEM em todas as escolas a partir do ano seguinte. Já 2023 foi o ano da implementação das trilhas dos itinerários formativos, momento que foi acompanhado por meio do estudo de casos, que detalharei no próximo Capítulo.

5.2 A SEDUC-RS DE 2021 A 2023: "O FUTURO NOS UNE" À AGENDA EMPRESARIAL PARA A EDUCAÇÃO

Até então desconhecida dos gaúchos, Raquel Teixeira foi anunciada como secretária da Educação do RS em março de 2021. Conforme já mencionei, a nova gestora da Seduc-RS é um quadro histórico do PSDB, com capital simbólico no campo da política educacional – foi deputada federal, secretária de Goiás, membro do CNE e do Consed. Na cerimônia de posse, foi destacada a sua atuação como coordenadora da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação de São Paulo, no governo de João Dória, e os resultados no Ideb quando foi secretária em Goiás (Seduc, [2021d](#)). Inclusive a sua trajetória em alinhamento aos interesses de agentes do campo econômico – é membro fundadora do Todos pela Educação, por exemplo – dá o tom da sua atuação como gestora da educação gaúcha, o que já pode ser observado a partir da análise das notícias publicadas de março de 2021 a dezembro de 2023.

5.2.1 O que apontam as notícias publicadas no Site da Seduc-RS

Foram selecionados para este estudo 205 notícias que abordam o Ensino Médio e ações estruturantes da Seduc, com impactos na etapa. Os textos foram lidos na íntegra e organizados em temáticas, de acordo com os códigos mobilizados na leitura e na análise (Tabela 2)³⁶. Embora o processo de militarização de escolas não tenha sido abandonado no período, essa temática apareceu em apenas uma notícia desde 2021 (Seduc, [2021j](#)). Em comparação com o

³⁶ A análise das notícias do período 2021-2023 seguiu o mesmo procedimento realizado para o período anterior: a seleção foi feita na página "Notícias" do site da Seduc-RS, com foco nos textos que abordam o Ensino Médio.

quadro do período anterior, foi acrescentada um novo tema, da Educação Profissional, que ganhou destaque principalmente a partir de 2022.

TABELA 2 – Número de notícias publicadas, por temática, entre março de 2021 e dezembro de 2023

Temática	Detalhamento do conteúdo	Nº de notícias
Implementação do NEM	Notícias que tratam do processo de implementação do "Novo" Ensino Médio, principalmente a partir da articulação com agentes do campo econômico	55
Parcerias privadas	Textos que destacam parcerias com instituições privadas, com ou sem fins lucrativos. A maioria refere-se a cursos/formações para educadores/as e estudantes e plataformas educacionais	49
Outras	Aqui foram agrupados textos que, embora tratem do Ensino Médio, referem-se a eventos, serviços e ações para combate à evasão	38
Avaliações	Textos que abordam as avaliações em escala como estratégia para a qualidade da educação	34
Educação profissional	Destaque para a educação profissional no Ensino Médio, principalmente por meio de ações com o Itaú Educação e Trabalho	18
Escolas de Tempo Integral	Notícias que tratam da implementação do Ensino Médio de Tempo Integral no estado	10
Escolas cívico-militares	A única notícia que trata do tema no período aborda a abertura do prazo de adesão dos municípios ao programa de Escolas Cívico-Militares da Seduc-RS	1
TOTAL		205

Fonte: organizado pela autora a partir das notícias publicadas no site da Seduc-RS (2024)

Em comparação com a gestão de Faisal Karam, o tema das parcerias privadas aparece em menos textos: 49 contra 74 no período anterior. No entanto, isso não significa que teve um destaque menor a partir de 2021. Pelo contrário, a análise das notícias indica que as parcerias foram aprofundadas, mas ganharam outro enfoque. Em vez de ações dispersas em vários agentes e com finalidades distintas, agora elas estão impregnadas nas políticas educacionais da/na Seduc-RS, principalmente nos dois focos de atuação no período: implementação do "Novo" Ensino Médio e avaliações em escala como parâmetro de qualidade.

Dentro do tema da implementação do "Novo" Ensino Médio, que recebeu o maior destaque no período, estão ações desenvolvidas em parceria com instituições privadas, com e sem fins lucrativos. O Sebrae-RS, que junto com o *Google for Education* era o parceiro da Seduc-RS com maior número de menções nas notícias no período anterior³⁷, aparece ainda,

³⁷ A análise foi feita a partir das menções a parcerias nas notícias publicadas no site da Seduc-RS. Este estudo não envolveu a análise detalhada de todos os contratos e termos de cooperação firmados no período.

principalmente nas ações com enfoque no empreendedorismo, mas perdeu espaço para um conjunto de fundações e institutos ligados à filantropia empresarial. Um exemplo dessa impregnação empresarial (Lima, [2020](#)) pode ser conferido numa das primeiras atividades de Raquel Teixeira no comando da Secretaria, a participação em um debate sobre a implementação do NEM promovido pelo **Nosso Ensino Médio** (Seduc, [2021e](#)). A iniciativa é uma parceria do **Instituto Iungo**, do **Instituto Reúna** e da **Fundação Itaú Educação e Trabalho** para promover a formação de professores e gestores alinhada ao "Novo" Ensino Médio (Instituto Reúna, [2024](#)).

A partir da leitura de todas as notícias, construí uma tabela em Excel com as temáticas dos textos, trechos de destaque e quem são os agentes (individuais e coletivos) que aparecem nos materiais. Com isso foi possível mapear as instituições articuladas com a Seduc-RS em relação à implementação do NEM e a forma de atuação de cada uma delas (Quadro 7). Em complemento, fiz buscas no Diário Oficial do Estado com os nomes desses parceiros, encontrando o detalhamento de termos de cooperação firmados com a Seduc-RS³⁸. Chama a atenção a forte presença de fundações e institutos ligados a grandes empresas nacionais que têm exercido influência nas políticas educacionais na última década, por meio do que Tarlau e Moeller ([2020, p. 554](#)) definiram como um *consenso por filantropia*, ou seja, "quando recursos materiais, produção de conhecimento, poder da mídia e redes formais e informais são usados por fundações privadas para obter um consenso entre múltiplos atores sociais e institucionais em apoio a uma determinada política pública". De acordo com o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE, [2024](#)), a educação é a principal área de investimento social privado no Brasil, com quase R\$ 2 bilhões destinados em 2022.

QUADRO 7 – Instituições mencionadas nas notícias da Seduc-RS em ações voltadas ao "Novo" Ensino Médio de 2021 a 2023

Instituições	Atuação ³⁹	Ligação com a Seduc-RS ⁴⁰
Associação Nacional de Educação Básica Híbrida	Organização sem fins lucrativos que tem entre os idealizadores a ex-presidente do Inep no governo Temer Maria Inês Fini. O objetivo é promover a aprendizagem em modelo híbrido	Participação do vice-presidente, Emilio Munaro, em curso de formação de gestores escolares promovido pela Seduc-RS

³⁸ A pesquisa no [Diário Oficial do Estado](#) foi feita no campo de buscas, incluindo os nomes das instituições mencionadas no quadro das notícias como palavra-chave.

³⁹ Informações coletadas nas páginas das instituições na internet.

⁴⁰ Informações coletadas a partir da análise das notícias publicadas no site da Seduc-RS.

Centro Lemann de Liderança para a Equidade na Educação	Criado em 2021 pela Fundação Lemann com inspiração na atuação do município de Sobral (CE). Atua na formação de lideranças educacionais e no fomento à pesquisa em educação	Palestra da diretora Anna Penido durante Jornada Pedagógica de 2022 e no Seminário do Ensino Médio de 2023 sobre engajamento das juventudes no NEM
Consed	Associação que reúne as Secretarias de Educação dos estados e do Distrito Federal. A secretária do RS é vice-presidente da entidade, que tem atuação na implementação do NEM	Participação da secretária em debates sobre o NEM promovidos pelo Consed e atuação de Grupo do Trabalho sobre o NEM
Conselho Estadual de Educação do RS	Órgão fiscalizador, consultivo, deliberativo e normativo do Sistema Estadual de Ensino	Destaque sobre a construção e a homologação do Referencial Curricular e na participação da presidência em eventos da Seduc
Conselho Nacional de Educação	Conselho com função normativa, deliberativa e de assessoramento ao MEC nos temas da educação	Participação de conselheiros em eventos da Seduc e em debates sobre o NEM, em especial Maria Helena Guimarães Castro e Mozart Neves Ramos
FGV	Instituição de ensino e pesquisa com foco no desenvolvimento socioeconômico do país	Participação de Cláudia Costin, diretora do Centro de Políticas Educacionais da FGV, em eventos sobre o NEM, como o 3º Seminário do Ensino Médio
Fundação Telefônica Vivo	Braço social da empresa de telefonia Vivo, atua no desenvolvimento de competências digitais em professores e estudantes	Curso <i>on-line</i> com foco no componente de Cultura e Tecnologias Digitais
Instituto Ânima	Organização sem fins lucrativos com projetos educacionais ligada ao Ânima, um dos maiores grupos privados de Educação Superior do país	Atuação em formação sobre o componente curricular de Cultura e Tecnologias Digitais
Instituto Ayrton Senna	Organização sem fins lucrativos, atua em três frentes: formação de professores, pesquisas e desenvolvimento de propostas pedagógicas e de gestão	Participação do então diretor Mozart Neves Ramos em curso de formação de gestores escolares promovido pela Seduc-RS, presença da secretária Raquel Teixeira em eventos do Instituto
Instituto Iungo	Mantido pelo Instituto MRV (da construtora MRV) e pelo Movimento Bem Maior (que reúne filantropos brasileiros) atua na formação de professores e no desenvolvimento de materiais pedagógicos. Desenvolve projetos com financiamento do BNDES, inclusive o programa Nosso Ensino Médio	Responsável por formações sobre o componente de Projeto de Vida, do curso Ensino Médio Gaúcho e Integralidades e de palestras sobre integração curricular durante a Jornada Pedagógica de 2022. Também aparece nas menções a formações do programa Nosso Ensino Médio e em eventos promovidos pela Seduc com a participação do diretor Paulo Andrade
Instituto Natura	Criado pela empresa Natura, atua no apoio a projetos de educação	Participação do consultor Romário Farias no Seminário Estadual do Ensino Médio de 2023, com fala sobre protagonismo juvenil. No DOE também aparece parceria para estratégia de comunicação sobre o NEM

Instituto Reúna	Organização associada à Fundação Lemann e com apoio de outras instituições para apoiar a implementação da BNCC e dos itinerários formativos do NEM. Uma das ações é o Nosso Ensino Médio	Destaque para as formações do programa Nosso Ensino Médio, para participações da diretora Kátia Smole em seminários sobre o NEM promovidos pela Seduc-RS e de representante do Instituto na Jornada Pedagógica de 2022
Itaú Educação e Trabalho	Mantida pelo Itaú BBA, braço do banco Itaú que desenvolve ações de apoio à educação pública. Tem foco no incentivo à implementação de políticas voltadas à EPT	Responsável pela formação do componente Mundo do Trabalho e pelo módulo sobre EPT no curso do Ensino Médio Gaúcho. Participação da superintendente, Ana Inoue, e do gerente Cacau Lopes em eventos da Seduc
MEC	Órgão da administração pública federal, responsável pela política nacional de educação	Visita da secretária e de diretores da Seduc ao MEC em 2023 para discutir mudanças na matriz curricular do NEM
Movimento pela Base	Rede de agentes governamentais e fundações criada a partir da Fundação Lemann (Tarlau; Moeller, 2020), com objetivo de apoiar a construção e a implementação da BNCC e do NEM	Participações da secretária da Educação em debates promovidos pelo Movimento com foco na BNCC e na implementação do NEM
Sebrae	Instituição privada sem fins lucrativos que integra o Sistema S. Com foco na promoção do empreendedorismo, é mantida por contribuições sociais das empresas	Participação na Jornada Pedagógica de 2022, no Seminário sobre Ensino Médio de 2023 com palestras sobre empreendedorismo. Realização do evento InspirAÇÃO, para estimular o empreendedorismo entre estudantes da rede estadual
Secretaria de Educação de São Paulo	Possui a maior rede de ensino do país, com 5,3 mil escolas. Foi pioneira na implementação do NEM	Participação do então secretário da Educação Rossieli Soares em eventos da Seduc-RS para discutir a implementação do NEM e trazer o exemplo de SP
Senai	O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial integra o Sistema S e é mantido pelas contribuições sociais do setor industrial. Atua por meio de cursos técnicos	Participação do Senai-RS em seminário sobre o Ensino Médio promovido pela Seduc
Sesi	O Serviço Social da Indústria também integra o Sistema S, sendo mantido pelas contribuições sociais do setor industrial. Atua principalmente nos pilares da saúde e da educação	O Sesi aparece por meio da participação do gerente nacional de Educação Básica, Wisley Pereira, em debates promovidos pela Seduc-RS
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria, na região central do Estado	Participação do pró-reitor de gestão, Rafael Lázari, em debate sobre educação profissional

Fonte: elaborado pela autora a partir da seleção de notícias no site da Seduc-RS (2024)

Algumas instituições aparecem como convidadas em debates promovidos pela Seduc-RS para discutir as mudanças curriculares, por meio de representantes que têm envolvimento com o tema. É o caso da Fundação Getúlio Vargas (FGV), com a diretora do Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (Ceipe), Claudia Costin; do Conselho Nacional de Educação (CNE), com Maria Helena Guimarães Castro; do Serviço Social da Indústria (Sesi), com o diretor Wisley Pereira; e da Secretaria da Educação de São Paulo, com

o então secretário no governo do PSDB Rossieli Soares. Saliento que os últimos três atuaram no Ministério da Educação durante o governo Temer: Castro foi secretária-executiva, Pereira foi coordenador de Ensino Médio⁴¹ e Soares foi secretário de Educação Básica e ministro. Já Costin trabalhou como diretora sênior para a educação no Banco Mundial. Ou seja, são agentes que atuam como catalisadores desse *consenso por filantropia* (Tarlau; Moeller, 2020) em torno do NEM e da BNCC.

A análise das notícias também permite compreender a impregnação dos agentes empresariais na formação dos professores para a implementação do "Novo" Ensino Médio. Em todos os textos com a temática do NEM encontrei **apenas uma menção a uma universidade pública do Rio Grande do Sul**, a UFSM, com a participação do pró-reitor de gestão em um debate sobre a importância da educação profissional. Este dado vai ao encontro da visão de Raquel Teixeira sobre o papel das universidades, conforme afirmou em entrevista para as pesquisadoras Rebecca Tarlau e Kathryn Moeller (2020):

Eu [Raquel Teixeira] tenho contato com todos os secretários estaduais de Educação. Eles acham que a universidade está atrasada, oferece uma formação antiga, teórica, que não atende a demanda. Passaram a ignorar as universidades e trabalham com as fundações, que são mais atuantes, mais modernas, mais ágeis. A própria universidade está se excluindo. Eu chamo para os eventos, mas, na hora da formação do professor de verdade, não chamo a universidade (Tarlau; Moeller, 2020, p. 589).

Não é à toa que o **Instituto Iungo** e o **Instituto Reúna** aparecem com destaque nas formações promovidas pelo Nosso Ensino Médio, inclusive esta é uma iniciativa financiada com recursos públicos por meio do BNDES (Instituto Iungo, [2021](#)). Dentro desse trabalho, o Iungo fez formações específicas para professores da rede do componente curricular de Projeto de Vida (Seduc, [2021f](#)) e o curso Ensino Médio Gaúcho e Integralidades, sobre articulação das áreas do conhecimento no NEM (Seduc, [2022b](#)). No Portal de Convênios e Parcerias do RS, foi possível conferir o detalhamento das ações do Instituto Iungo, por meio do Nosso Ensino Médio:

[...] O acordo de cooperação visa à consecução de dois objetivos: a) a realização de formação continuada, sem ônus para o Estado, por meio do Programa Nosso Ensino Médio (programa gratuito), com a oferta de percursos formativos abordando temas relativos à Formação Geral Básica e Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio, com atividades presenciais, síncronas e assíncronas para equipe técnica da secretaria, gestores regionais, gestores escolares e professores envolvidos com a implementação do Ensino Médio Gaúcho nas 1096 escolas de Ensino Médio da rede; b) apoiar o

⁴¹ Wisley Pereira iniciou a trajetória em educação em Goiás, como coordenador de Ensino Médio quando Raquel Teixeira foi secretária, como ela mesma destacou em Seminário sobre o Ensino Médio (Seminário, [2022](#)).

desenvolvimento da proposta de Projeto de Vida na perspectiva da Educação Antirracista para ser adotada em toda a rede de ensino, envolvendo o Ensino Fundamental e Médio (PROA, [2023a](#)).

Na análise das notícias o **Itaú Educação e Trabalho** aparece com atuação na formação do componente curricular Mundo do Trabalho ([2021g](#)), em eventos formativos com foco na promoção da educação profissional e tecnológica, tema que ganhou destaque nas notícias a partir de 2022. Na busca no Diário Oficial foi possível encontrar um acordo de cooperação com a fundação, firmado em setembro de 2023, que visa o "apoio técnico à Secretaria de Estado de Educação do Rio Grande do Sul para a implementação, no âmbito da rede estadual de ensino médio, do itinerário de formação técnica e profissional" (DOE, [2023](#)). Isso evidencia o poder de agentes do campo econômico dentro da Seduc-RS, atuando no planejamento e na implementação da política educacional da pasta.

Nas Jornadas Pedagógicas promovidas pela Seduc-RS no início de cada ano letivo e nos três Seminários sobre Ensino Médio organizados pela Secretaria também chama atenção a presença de agentes ligados a institutos e fundações empresariais, com destaque para **Instituto Ayrton Senna, Centro Lemann**, Instituto Iungo, Instituto Reúna, Instituto Natura e Itaú Educação e Trabalho. É interessante observar o efeito da interação de agentes (Najjar; Mocarzel; Santos, 2019) com força no campo econômico, em uma estratégia para fortalecer a influência do setor privado no campo da política educacional. Inclusive este é um ponto destacado pelos agentes escolares na pesquisa de campo que realizei e nos estudos de outros autores: formações que antes eram feitas nas próprias escolas, construídas em conjunto pelos educadores, passaram a ser entregues prontas pelas fundações parceiras (Corrêa, 2023). Aos/às professores/as cabe o papel de espectadores da TV Seduc, onde são transmitidas boa parte das formações.

As formações para o componente de Cultura e Tecnologias Digitais tiveram parcerias da **Fundação Telefônica Vivo** (Seduc, [2023a](#)) e do **Instituto Ânima** (Seduc, [2022d](#)), ligado a um dos maiores conglomerados de Educação Superior privada do país. O acordo de cooperação com o Instituto Ânima, publicado no Diário Oficial do Estado (DOE, [2022a](#)), prevê parceria até 2025 para a estruturação do componente curricular, formação de professores/as e até mesmo a produção de 80 planos de aula e preparação de 80 slides para utilização dos docentes em sala de aula. É interessante observar aqui que a instituição privada é acionada para entregar pronto o planejamento das aulas, desrespeitando inclusive o saber pedagógico dos/as docentes (Lima, 2014). Em entrevista ao jornal O Globo (Cavalcanti, [2022](#)), o presidente do Conselho de Administração da Ânima falou sobre o ensino híbrido, o "problema" da produtividade no Brasil

e defendeu a formação flexível: "Nossos filhos vão trabalhar seis meses em cada lugar. Estamos entrando na era do pós-emprego, do trabalho por projetos". A manifestação do executivo dá o tom dos interesses dos agentes do campo econômico em conformidade com a "doutrina do capital humano" (Laval, 2019, p. 40).

A atuação dos agentes privados também se dá na construção de estratégias de comunicação voltadas a estudantes, professoras/es e comunidades. É o caso de um termo de cooperação firmado em 2022 entre a Seduc-RS e o **Instituto Natura**. Nas notícias essa parceria não é detalhada, mas como decidi fazer busca no Diário Oficial com os nomes dos institutos/fundações mencionados nos textos, encontrei o contrato assinado pela secretária Raquel Teixeira com a seguinte justificativa:

[...] construir o plano estratégico e tático de comunicação sobre o Novo Ensino Médio Gaúcho, com foco em definir as melhores ações, canais e mensagens para os públicos de alunos, professores, pais e gestores de educação com intuito de melhor apresentar o objetivo do Novo Ensino Médio, as necessidades de mudanças, evidenciando o impacto que ele trará para a comunidade como um todo (DOE, 2022b).

A impregnação empresarial (Lima, 2020) também aparece na estruturação das matrizes curriculares e das trilhas de aprofundamento, conforme detalharei na sequência. Antes disso considero importante situar que essa impregnação não é apenas de agentes externos – no caso das fundações e institutos que fazem a formação dos professores, estruturam propostas curriculares e divulgam o *ethos* neoliberal em eventos da rede estadual. Ela também ocorre dentro da estrutura organizacional da Seduc-RS, por meio da contratação de profissionais vindos de outros estados e com ligação a essas instituições para exercer cargos importantes na pasta. Essa estratégia de atuação de agentes do campo econômico fica mais evidente em 2023, com uma reestruturação promovida na Secretaria da Educação, que passou a contar com quatro subsecretarias, além da Superintendência da Educação Profissional (Suepro) e da Direção Geral.

A partir de mapeamento da trajetória profissional dos ocupantes destes cargos, realizada em março de 2024, foi possível identificar que a secretária-adjunta da Educação do RS, Stefanie Eskereski, tem passagem como coordenadora de projetos do Movimento pela Base⁴². A superintendente da Suepro, Tamires Fakihi, atuava na implementação de políticas de incentivo à EPT no Itaú Educação e Trabalho antes de assumir o cargo na Seduc-RS⁴³. O

⁴² Informação disponível no [LinkedIn](#). Acesso em 6 de mar/2024.

⁴³ Informação disponível no [LinkedIn](#). Acesso em 6 de mar/2024.

superintendente-adjunto da Suepro, Tom Collier, também atuava no Itaú Educação e Trabalho⁴⁴. Já o subsecretário de Desenvolvimento da Educação, Marcelo Jerônimo, trabalhou com Raquel Teixeira na secretaria de Educação de Goiás e na Escola de Formação de Professores de São Paulo (São Paulo, [2021](#)), além de ter sido coordenador de Ensino Médio do MEC na gestão Bolsonaro (MEC, [2022](#)). Inclusive é interessante registrar aqui que a gestão Bolsonaro é apontada pela secretária Raquel Teixeira como responsável pelas dificuldades na implementação do Novo Ensino Médio, desconsiderando os problemas de concepção da política. Desde 2023, Jerônimo é responsável pela política pedagógica da Seduc-RS, incluindo a implementação do NEM.

Em outubro de 2023, o então diretor-geral da Seduc, ex-reitor da UFSM Paulo Burmann, pediu exoneração do cargo oito meses depois de assumir. Em uma carta divulgada após a saída, elencou 12 motivos para a decisão, entre eles a incompatibilidade das ações da Seduc-RS com a educação integral defendida pelo trabalhismo – Burmann foi indicado ao cargo pelo PDT –, a continuidade do projeto das escolas cívico-militares, os problemas de estrutura das escolas, a desvalorização dos profissionais da educação e as parcerias privadas. Sobre esse último ponto, escreveu: "Preocupa o elevado volume de recursos empenhados em consultorias que poderiam ser realizadas, quando necessárias, junto às instituições gaúchas capacitadas e que conhecem a realidade gaúcha" (Burmann, [2023](#)). Em resposta, a secretária afirmou que "o Estado nunca pagou nenhum centavo em consultoria" (Sander, [2023b](#)) e que os únicos recursos despendidos são para o sistema de avaliação, em parceria com o Caed/UFJF. Como já abordei anteriormente, a Seduc-RS costuma exaltar nas notícias que as iniciativas com as fundações e institutos empresariais são realizadas sem nenhum custo ao governo gaúcho. Mesmo captando recursos públicos, como é o caso do programa Nosso Ensino Médio financiado pelo BNDES, o foco dessas fundações privadas não é receber recursos diretamente das Unidades da Federação, mas principalmente "angariar poder e influência em diferentes escalas e refazer a educação pública à sua imagem e semelhança" (Tarlau; Moeller, 2020).

Em relação à temática das parcerias privadas, que não têm relação direta com a implementação do NEM, chama atenção a atuação do **Instituto Ayrton Senna** na recuperação das aprendizagens por conta da pandemia (Seduc, [2021h](#)) e em formações voltadas para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais em estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Seduc, [2022e](#)). Ao participar, por videoconferência, de um evento com o governador Eduardo Leite e com a secretária Raquel Teixeira, a presidente do Instituto, Viviane

⁴⁴ Informação disponível no [LinkedIn](#). Acesso em 6 de mar/2024.

Senna, destacou a importância preparar estudantes "não para as habilidades clássicas do século passado, como saber ler, escrever e fazer conta", mas sim para "as competências socioemocionais, como criatividade, abertura ao novo, flexibilidade, trabalho em time, colaboração, tolerância" (Seduc, [2021h, s/página](#)). Na mesma linha está parceria com o **Instituto Alicerce**, organização sem fins lucrativos que tem entre os conselheiros Claudia Costin, e que desenvolveu trabalho de recuperação das aprendizagens e de desenvolvimento das habilidades socioemocionais (Seduc, [2021i](#)). Esse foco nas competências socioemocionais é central na BNCC e promove aquilo de Roberto Rafael Dias da Silva ([2017](#)) classifica como "emocionalização pedagógica".

No final de 2023, o governo do estado ainda anunciou uma Parceria Público-Privada (PPP) para a realização de obras e manutenção em 100 escolas localizadas em situação de maior vulnerabilidade social (Seduc, [2023b](#)). A empresa SP Parcerias, responsáveis por projetos no estado de São Paulo, ficou responsável pela estruturação do modelo de PPP. Nas notícias sobre o tema, a Seduc-RS preocupou-se em destacar que o parceiro privado não terá interferência pedagógica. "A parte pedagógica não muda nessas escolas. A parceria público-privada será focada na melhoria da infraestrutura", afirmou o secretário de Parcerias e Concessões, Pedro Capeluppi, ao detalhar o modelo (Seduc, [2023b](#)). Aqui temos um exemplo do parceiro privado visto como "solução" para um dos problemas educacionais (Peroni, 2015) do estado, a precariedade das condições estruturais das escolas.

Outro enfoque importante das notícias é nas **avaliações em escala**, que ganharam destaque por meio de uma lógica produto-centrada em que a qualidade está amparada no desempenho em provas (Saraiva, 2021). Nesta perspectiva, ganha relevância a parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (**Caed**), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), que já tem uma longa trajetória na rede estadual gaúcha com a realização do Saers⁴⁵, mas que ampliou a sua atuação a partir de 2021 com as avaliações diagnósticas do programa "Avaliar é Tri" e com o próprio Sistema Estadual de Avaliação, que teve seu escopo alterado. Com a sanção da lei estadual nº 15.766 (Rio Grande do Sul, [2021](#)), de autoria do Executivo, foram modificados os critérios de repasse do ICMS aos municípios, incorporando parâmetros educacionais na divisão do imposto, aos moldes do que é feito no Ceará (Seduc, [2023c](#)).

⁴⁵ Com a institucionalização do Saers em 2007, no governo de Yeda Crusius (PSDB), o Estado do RS iniciou o processo de implementação da política de avaliação em parceria com o Caed/UFJF.

A centralidade desse paradigma gestor de avaliação também pode ser observada no projeto de Tutoria Pedagógica, lançado em 2023 com o objetivo de qualificar o processo de ensino-aprendizagem, combater o abandono e reduzir as taxas de reprovação (Seduc, [2023d](#)). A partir de um piloto realizado em escolas de Porto Alegre e de Guaíba, o projeto foi ampliado para todas as Coordenadorias de Educação no segundo semestre de 2023, com o trabalho de servidores designados pelas CREs para "a missão de melhorar o desempenho dos estudantes" (Seduc, 2023d, s/página). Cada tutor é responsável por até oito escolas e realiza visitas semanais em cada uma delas para acompanhamento das ações com a direção e a supervisão. Esse ponto foi destacado nas entrevistas que realizei durante a pesquisa de campo e detalho no próximo Capítulo, ao focar na preparação dos estudantes para as avaliações em escala.

Entre as ações da Tutoria estão os "Estudos de Aprendizagem Contínua", ação da Seduc-RS para reduzir as taxas de reprovação. Cada escola teve de imprimir "Cadernos de Aprendizagem Contínua" de Português e Matemática para os estudantes de 5º, 9º e 3º ano do Ensino Médio – disciplinas e anos avaliados pelo Saeb (Seduc, [2023e](#)). Isso vai ao encontro de uma visão gerencial, em que o trabalho da equipe diretiva e dos professores assume foco no resultado das avaliações e os estudantes são preparados para competir (Lima, 2014). Chama atenção aqui que o projeto da Tutoria Pedagógica envolve a atuação do **Centro de Práticas e Resultados Educacionais (Cenpre)**, definido em notícia da Seduc-RS como "uma instituição privada sem fins lucrativos, que busca apoiar o desenvolvimento e a consolidação da aprendizagem dos estudantes brasileiros" (Seduc, [2023d](#), s/página).

Na consulta ao CNPJ é possível verificar que a instituição foi criada em fevereiro de 2023⁴⁶, com sede na cidade de São Paulo, e tem como sócio Erick Jacques Pires – não encontrei um site institucional do Cenpre, apenas uma página no [Linkedin](#). No Diário Oficial do Estado o nome de Pires é mencionado a partir de abril de 2023 como "hóspede oficial do Estado" junto com outras pessoas ligadas ao Cenpre, com transporte, alimentação e hospedagem custeadas pela Seduc-RS. Na justificativa aparece que foram "convidados para desenvolver um diagnóstico executivo com dados da Secretaria e de entrevistas qualitativas em campo, que tem por objetivo melhorar a aprendizagem, reduzir o abandono e a reprovação escolar" (DOE, [2023a](#)). Em agosto de 2023, seis meses após o registro do CNPJ, foi publicado no Diário Oficial um acordo de cooperação entre a Seduc-RS e o Cenpre para "a implementação de estratégia pedagógica e de governança educacional" (DOE, [2023b](#)). Na justificativa para ausência de

⁴⁶ Consulta feita no site [Informe Cadastral](#). Acesso em 8 de mar/2024.

chamamento público para celebrar a parceria, assinada pela secretária Raquel Teixeira, é destacada a atuação do Cenpre:

Apoiaremos a equipe da SEDUC na definição da estratégia de redução da reprovação e abandono e da estratégia pedagógica – currículo, avaliação, formação e material didático para melhoria de resultados, considerando o foco em práticas eficazes e sua implementação junto às escolas, através de estratégias de liderança educacional, com acompanhamento pedagógico (PROA, [2023, s/página](#)).

Esta pesquisa não tem como objetivo desvelar o escopo de todas as parcerias realizadas pela Seduc-RS, o que demandaria aprofundamento em outras bases de dados, mas a análise das notícias e dos documentos publicados no Diário Oficial lança luz sobre pontos que merecem atenção e que podem subsidiar outros estudos, inclusive com a investigação de todos os contratos firmados pela Seduc-RS no período. Para esta Tese de Doutorado, chama atenção a impregnação de agentes empresariais na definição da política educacional da Seduc-RS, como é mencionado no documento assinado pela secretária da Educação.

Para finalizar a temática da avaliação, trago outra parceria de destaque firmada em 2023 e que tem como foco melhorar o desempenho dos estudantes no final do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a partir de estratégias de governança e gestão. É o programa **Jovem de Futuro**, desenvolvido pelo **Instituto Unibanco** (Seduc, [2023f](#)). O programa, criado em 2007, não é nenhuma novidade para os gaúchos, já que em 2008, na gestão da tucana Yeda Crusius, foi implementado um piloto em 25 escolas gaúchas (Peroni, Caetano, [2015](#)). De acordo com Peroni e Caetano (2015, p. 539-540), o Jovem de Futuro atua por meio de programas padronizados para todo o país e com forte controle dos resultados. "[...] Através da gestão da escola, da formação de professores, gestores e técnicos, o IU modifica o conteúdo da proposta educacional, da gestão democrática para a gestão por resultados sob a lógica mercantil".

No evento de lançamento da nova edição da parceria, o governador Eduardo Leite destacou a formação de "capital humano" para o desenvolvimento do Rio Grande do Sul e a importância do "método" e do "gerenciamento" para atingir os resultados educacionais (Seduc, [2023f](#)). O superintendente do Instituto Unibanco, Ricardo Henriques, falou sobre o trabalho em torno de uma "agenda de gestão" que valoriza "competências técnicas" (Seduc, [2023f](#)). Já na manifestação da secretária da Educação ficou demonstrada a centralização na construção das políticas educacionais: "Precisamos implementar uma política pública que seja cascateada do órgão central para as regionais e as escolas, fazendo chegar no aluno", disse Raquel Teixeira (Rio Grande do Sul, [2023c](#), s/página). Ou seja, o fluxo da política é de cima, a Seduc-RS e seus

parceiros, até a base, as escolas, padronizando e controlando as ações a fim de atingir a reprodução normativa e a concordância passiva dos agentes escolares (Lima, 2011). O mesmo pode ser verificado na análise dos documentos sobre a implementação do "Novo" Ensino Médio, que apresento na sequência.

5.2.2 A implementação do NEM a partir da análise dos documentos: esvaziamento curricular e autoritarismo

Quando a secretária Raquel Teixeira assumiu o comando da Seduc-RS, em março de 2021, estava em implementação há um ano o projeto-piloto do "Novo" Ensino Médio em 264 escolas da rede. Naquele momento já havia preocupação das comunidades escolares com o enxugamento dos componentes curriculares com o teto de 1.800 horas para a formação geral definido na Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), como pode ser observado em manifestações de diretores durante audiência pública na Assembleia Legislativa e nos debates com professores da rede estadual promovidos pelo Observatório do Ensino Médio (Saraiva; Chagas; Luce, 2022). Vale ressaltar que na rede estadual do RS não houve ampliação da carga horária no Ensino Médio diurno, tendo em vista que as escolas já cumpriam 3 mil horas desde a implementação do Ensino Médio Politécnico, a partir de 2012. Em resposta às críticas sobre a redução dos componentes escolares, a diretora pedagógica da Seduc, Letícia Grigoletto, afirmou que seriam feitas adequações a partir de 2022, com a ampliação do NEM para todas as escolas da rede. Uma delas foi a escolha dos itinerários formativos a partir do segundo ano e não mais no primeiro, como ocorreu no projeto-piloto.

As mudanças mencionadas pela diretora pedagógica foram confirmadas pela secretária da Educação durante reunião da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa, quando disse que ficou surpresa com o modelo adotado antes da sua chegada ao RS. "Por alguma orientação, não quero julgar, as escolas do projeto-piloto começaram a implementação já com os itinerários. Isso não existe em nenhum outro lugar no Brasil", afirmou, ao completar que o projeto-piloto consistia apenas numa "experiência pedagógica", já que a implementação do NEM seria totalmente reformulada para 2022. Segundo destacamos em artigo publicado na revista Retratos da Escola (Saraiva; Chagas; Luce, 2022), não houve nenhuma manifestação da secretária ou de outro agente da Seduc em relação aos prejuízos para a formação das/dos estudantes submetidas/os a essa "experiência pedagógica".

Ao analisar a construção do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio, Corrêa (2023) destaca a mudança de perspectiva após a posse da nova secretária. Um dos redatores do RCGEM, professor da rede estadual, afirmou em entrevista à pesquisadora (Corrêa, 2023, p.

160) que: "*Houve uma mudança bem significativa no trabalho depois que entrou a nova secretária. Porque assim, pelo que a gente sabe, se ela pudesse, ela teria mudado todo o referencial, mas como já não dava tempo, digamos assim, foi bem complexo*". Uma segunda versão do documento foi encaminhada ao CEEed-RS, que homologou o Referencial em outubro de 2021. Entre as mudanças destacadas pelos redatores, com a posse de Raquel Teixeira, está a inclusão das trilhas a partir do 2º ano e a criação de componentes curriculares obrigatórios dentro da parte flexível, inclusive com envolvimento de fundações empresariais (Corrêa, 2023).

Em novembro de 2021, a Seduc-RS realizou o 1º Seminário Estadual do Ensino Médio, para detalhar as mudanças programadas para 2022. Em um debate com o então secretário de Educação de São Paulo, Rossieli Soares – chamado de "pai do Novo Ensino Médio" – e com a diretora do Instituto Reúna, Katia Smole, a secretária do RS detalhou os componentes curriculares obrigatórios, dentro do itinerário formativo, que seriam ofertados em 2022: Projeto de Vida, Mundo do Trabalho e Cultura e Tecnologias Digitais. Ao destacar a importância do Projeto de Vida, disse que o professor do novo componente curricular pode ter formação em qualquer área, desde que tenha "atitude". "É quase como uma terapia, ensinar os alunos a sonharem", afirmou na transmissão feita pelo YouTube da Seduc (Seminário, [2021](#)). Na mesma linha, a diretora do Instituto Reúna disse que os Itinerários Formativos são a principal inovação do NEM e que as mudanças foram estruturadas para "ajudar os estudantes a saírem da Educação Básica sabendo como vão empreender a própria vida" (Seminário, [2021](#)). É aquilo que Laval (2019) classifica como a "gestão de cenários de incerteza", ao preparar as juventudes para as instabilidades familiares, sociais e profissionais.

Como símbolo de um processo autoritário, em dezembro de 2021 foi publicada no Diário Oficial uma matriz padrão do "Novo" Ensino Médio para todas as escolas da rede estadual em 2022, com implementação gradual a partir do primeiro ano da etapa. Na estrutura definida pela Seduc-RS, a matriz curricular foi dividida entre a Formação Geral e Itinerários Formativos, que incluem componentes obrigatórios – Projeto de Vida, Mundo do Trabalho, Cultura e Tecnologias Digitais e Iniciação Científica –, componentes de aprofundamento curricular e eletivas. O documento (Figura 2) oficializa o que já era denunciado pelas comunidades escolares em relação ao projeto-piloto: a redução de componentes da formação comum para a inserção dos itinerários. A diferença é que a precarização, antes restrita a 264 escolas, foi ampliada para toda a rede estadual.

FIGURA 2 – Matriz curricular do Ensino Médio na rede estadual em 2022

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	
* Componente de matrícula facultativa: caso o estudante não opte por cursá-lo, a carga horária correspondente deve ser direcionada ao Componente Língua Estrangeira - Língua Inglesa.					
** Componente de matrícula facultativa: caso o estudante não opte por cursá-lo, a carga horária correspondente deve ser direcionada ao componente de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas definido pela escola.					
*** Conforme opções de catálogo de eletivas e critérios definidos para a oferta.					

Fonte: Diário Oficial do Estado (Rio Grande do Sul, 2021a).

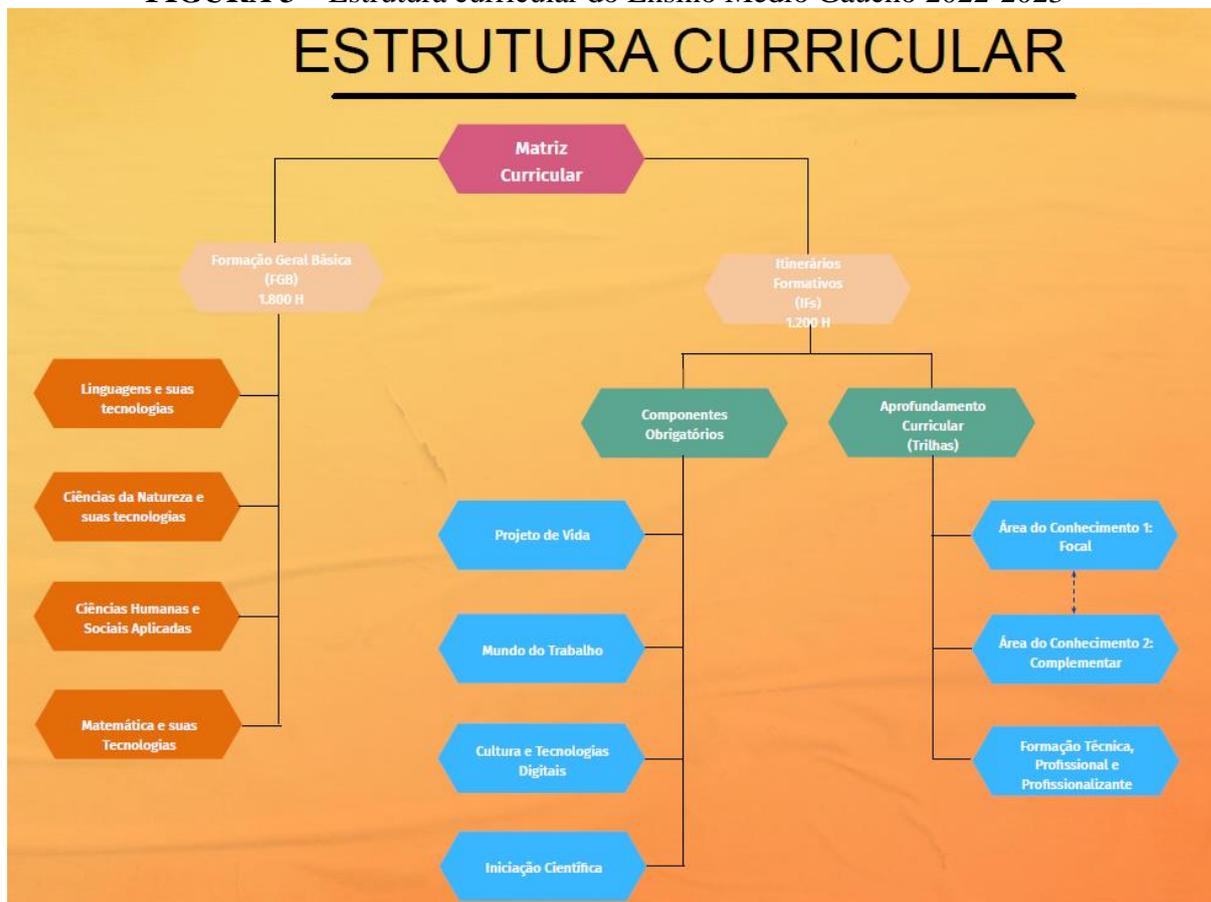
A matriz simboliza a predominância de uma concepção de estreitamento curricular da Seduc-RS, com redução na carga horária em todos os componentes curriculares, a exceção de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa – os pilares do "Novo" Ensino Médio. Chama atenção que Arte, Educação Física, Sociologia e Filosofia ficaram restritas a um período semanal de 50 minutos em um único ano do Ensino Médio para abrir espaço aos itinerários formativos. Durante o ano de 2022, houve a implementação do NEM em todas as turmas do 1º ano do Ensino Médio, com a adoção dos componentes obrigatórios de Projeto de Vida, Mundo do Trabalho e Cultura e Tecnologias Digitais. Aqui vale a observação feita por Corrêa (2023, p. 161) que no Rio Grande do Sul a parte denominada de flexível do currículo foi estruturada por meio de "elementos determinados e não flexíveis". Conforme destaquei nas notícias, foram

realizadas formações *on-line* para os professores desses novos componentes curriculares com os institutos/fundações parceiros da Seduc-RS, principalmente por meio do Instituto Iungo, do Instituto Reúna e do Itaú Educação e Trabalho (Seduc, [2021k](#); [2021l](#); [2022f](#)).

Nas manifestações da secretária Raquel Teixeira é possível verificar a defesa das mudanças promovidas pelo NEM e pela BNCC, por meio de uma concepção focada no *direito à aprendizagem*, funcional aos interesses do campo econômico (Cara, [2019](#)). Não há referência aos obstáculos enfrentados pelas escolas-piloto, nem mesmo aos desafios diante da falta de suporte do Ministério da Educação – o que depois foi usado pela secretária como justificativa aos problemas na implementação do NEM. Em notícia que destaca o novo ano letivo, Teixeira definiu como "fantástico" o movimento que resultou nas mudanças no Ensino Médio:

A reforma do Ensino Médio talvez seja a mais profunda que eu já vivi em toda minha trajetória de educadora. Esse movimento que criou a nova BNCC e propôs estas mudanças nesta etapa de ensino é fantástico. É um avanço. A legislação mudou porque havia uma demanda e uma insatisfação com a escola que tínhamos. A escola do século 18 com foco no professor e no ensino não cabe mais no mundo. A escola do século 21, com foco no aluno e na aprendizagem, é a grande transformação da educação brasileira (Teixeira, [2022g](#)).

A semântica do direito à aprendizagem envolve uma ressignificação de termos e a incorporação de novas expressões curriculares. Inclusive, durante o 2º Seminário do Ensino Médio, promovido pela Seduc-RS em junho de 2022, a diretora Pedagógica destacou essas novas nomenclaturas que passaram a se tornar importantes com o NEM e a BNCC. A Formação Geral Básica (FGB) refere à parte comum do currículo, que compreende as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes da etapa em cada área do conhecimento, alinhadas à BNCC. Letícia Grigoletto reforçou que "a gente não fala mais em componentes curriculares ou disciplinas como antigamente, a gente traz aqui as áreas do conhecimento" (Seminário, [2022](#)). Nas Diretrizes Curriculares de 2018 (Brasil, 2018), os componentes curriculares passaram a ser chamados de unidades curriculares, no entanto, a expressão "componente" curricular consta tanto nas falas dos agentes da Seduc quanto nos documentos, só mesmo o termo disciplina parece ter sido vetado do léxico dos reformistas – e da materialidade da escola pública, como abordarei na sequência. Já o Itinerário Formativo é definido como a parte flexível do Ensino Médio, "aquilo que os estudantes podem escolher se aprofundar" (Seminário, [2022](#)). Dentro dos Itinerários Formativos estão os componentes obrigatórios e as trilhas de aprofundamento, conforme esquema apresentado durante o Seminário do Ensino Médio (2022).

FIGURA 3 – Estrutura curricular do Ensino Médio Gaúcho 2022-2023⁴⁷

Fonte: 2º Seminário Estadual do Ensino Médio (2022)

Para o período de 29 de agosto a 9 de setembro de 2022, a Seduc-RS organizou Feiras das Trilhas de Aprofundamento nas instituições de ensino para "apresentar à comunidade escolar as possibilidades de oferta dos Itinerários Formativos" (Ensino Médio Gaúcho, [2022](#), s/página). A flexibilização curricular proposta pela Secretaria foi organizada em 24 trilhas de aprofundamento⁴⁸, que enfatizam uma área focal e outra complementar (Figura 4). As trilhas alinhadas às quatro áreas do conhecimento foram estruturadas a partir de oito temáticas: Cidadania e Relações Interpessoais, Empreendedorismo, Expressão Corporal, Expressões Culturais, Sustentabilidade, Saúde, Educação Financeira e Tecnologia. Foi definido que o estudante cursa apenas uma das trilhas, escolhida durante o 1º ano do Ensino Médio e pela qual prossegue ao longo do 2º e do 3º ano.

⁴⁷ Para 2024 foram feitas mudanças.

⁴⁸ Além das 24 trilhas de aprofundamento nas áreas do conhecimento, outras cinco contemplaram a Formação Técnica, Profissional e Profissionalizante: Curso Normal, Agropecuária, Eletrotécnica, Administração e Informática.

FIGURA 4 – Itinerários formativos rede estadual do Rio Grande do Sul*



Fonte: Seduc-RS (2022).

*Clique no [link](#) para ampliar a visualização.

Em setembro de 2022, a Secretaria promoveu uma Pesquisa de Interesse com os estudantes do 1º ano, com o objetivo de subsidiar a definição das trilhas pelas escolas. Em novembro de 2022, durante o período de matrículas na rede estadual, os/as alunos/as que cursariam o 2º ano em 2023 tiveram de acessar o aplicativo Escola RS e fazer a indicação da trilha de aprofundamento que pretendiam cursar (Seduc, [2022b](#)). Como se deu esse processo foi motivo de investigação durante o estudo de casos nas escolas, segundo detalho no próximo Capítulo.

Aqui vale registrar que não houve uma construção com as comunidades escolares, já que as escolas não tiveram autonomia para construir suas próprias trilhas, e sim definir a oferta a partir de um catálogo estruturado pela Seduc-RS em parceria com os institutos e fundações empresariais. Conforme afirmou Kátia Smole durante o 1º Seminário do Ensino Médio, no fim

de 2021: "Nós precisamos começar com esse caminho seguro de ter um catálogo de opções para entendermos como funciona, ter descrição dos componentes, que tenha lógica, para depois as escolas também proporem, para que haja então mais abertura" (Seminário, 2021). Ou seja, não seria seguro dar às escolas autonomia para a construção de suas propostas curriculares (Saraiva; Chagas; Luce, 2022).

Em dezembro de 2022, uma nova matriz curricular para o ano de 2023 foi publicada pela Secretaria da Educação no Diário Oficial (Rio Grande do Sul, [2022](#)), com alterações em relação ao documento anterior – que apresentei na Figura 2. Diante das críticas do CPERS-Sindicato (CPERS, [2022](#)) e da repercussão negativa na imprensa (Sander, [2022](#)), principalmente por conta da ausência de carga horária para práticas esportivas nos anos finais do Ensino Médio e do enxugamento de componentes curriculares importantes para a preparação para o Enem e vestibulares, houve ampliação da carga horária de Educação Física e inclusão de períodos de Biologia, Física e Química no 3º ano do Ensino Médio. Sociologia, Filosofia e Arte seguiram com um período em toda a etapa, conforme pode ser observado na Figura 4. Mesmo com as mudanças permaneceu a significativa restrição da carga horária dos componentes da formação geral, ponto que detalharei no próximo Capítulo, ao comparar a matriz anterior e posterior ao NEM.

FIGURA 5 – Matriz Curricular do Novo Ensino Médio para 2023

MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO
DIURNO E NOTURNO

Matriz Curricular					
Ensino Médio - Diurno e Noturno					
	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	Períodos Semanais		
			1ª série	2ª série	3ª série
Formação Geral Básica	Linguagens e suas Tecnologias	Arte	-	1	-
		Educação Física	1	1	1
		Língua Estrangeira - Língua Espanhola*	-	1	-
		Língua Estrangeira - Língua Inglesa	2	1	1
		Língua Portuguesa	4	3	2
		Literatura	2	1	-
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	4	3	3
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Ensino Religioso**	-	1	-
		Filosofia	1	-	-
		Geografia	2	1	1
		História	2	1	1
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Sociologia	-	1	-
		Biologia	2	1	1
		Física	2	1	1
	Carga Horária da Formação Geral Básica	Química	2	1	1
		Total de Períodos Semanais	24	18	12
		Carga Horária (Anual)	800	600	400
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 das Áreas de Aprofundamento	-	8	14
		Eletivas	***	***	***
Carga Horária dos Itinerários Formativos	Total de Períodos Semanais	6	12	18	
	Carga Horária (Anual)	200	400	600	
Total de Carga Horária	Total de Períodos Semanais	30	30	30	
	Carga Horária (Anual)	1000	1000	1000	

*Componente de matrícula facultativa: caso o estudante não opte por cursá-lo, a carga horária correspondente deve ser direcionada ao Componente Língua Estrangeira - Língua Inglesa.
** Componente de matrícula facultativa: caso o estudante não opte por cursá-lo, a carga horária correspondente deve ser direcionada a um Componente da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas definida pela escola.
*** Conforme opções de catálogo de eletivas e critérios definidos pela escola.

Fonte: Diário Oficial do Estado (Rio Grande do Sul, 2022).

Conforme pode ser verificado na Matriz Curricular de 2023, a Formação Geral ocupa 60% do tempo escolar e os 40% restantes são preenchidos pelo Itinerário Formativo. Essa proporção se altera ao longo dos três anos, como destaque na Tabela 3. No primeiro ano, os/as alunos/as têm apenas componentes obrigatórios, mas a partir dali "escolhem" as trilhas de aprofundamento.

TABELA 3 - Distribuição (%) da Matriz Curricular das escolas estaduais de Ensino Médio com jornada de cinco horas diárias no Rio Grande do Sul – 2023

		1º Ano	2º Ano	3º Ano ⁴⁹
Formação Geral Básica		80%	60%	40%
Itinerário Formativo	Obrigatórios	20%	13,3%	13,3%
	Trilha	0%	26,7%	46,7%
Total		100%	100%	100%

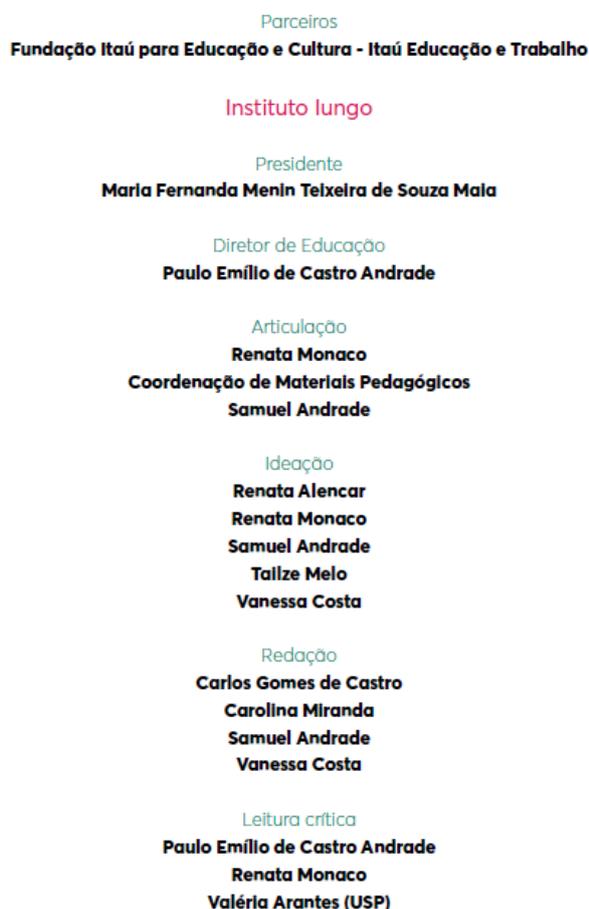
Fonte: Saraiva; Chagas; Luce, 2023.

Em nota técnica que analisa a oferta das trilhas na rede estadual, Saraiva, Chagas e Luce (2023) apontamos para a fragmentação curricular por meio de um elevado número de novas unidades curriculares. Em 2023, os alunos matriculados no 2º ano do Ensino Médio contavam com 19 unidades curriculares, além de 17 previstas para o 3º ano, contra 15 componentes curriculares em todo o Ensino Médio antes do NEM. A parte da Matriz Curricular denominada Trilha de Aprofundamento ficou com 8 períodos semanais no 2º ano, totalizando 320 horas-aula, e 14 períodos no 3º, com 560 horas-aula anuais. Como foi definido um catálogo com 24 trilhas alinhadas às quatro áreas do conhecimento, a estruturação do NEM feita pela/na Seduc-RS contemplou pelo menos 103 novas unidades curriculares na rede estadual do Rio Grande do Sul (Apêndice C). Detalharei este ponto no Capítulo seguinte.

Aqui ressalto que a Seduc-RS estruturou quatro cadernos dos itinerários formativos para subsidiar a definição das Trilhas de Aprofundamento pelas escolas e amparar o trabalho dos professores de cada uma das unidades curriculares (Ensino Médio Gaúcho, 2022b). No expediente dos cadernos (Figura 6) são mencionados como parceiros na elaboração das trilhas o **Itaú Educação e Trabalho** e o **Instituto Iungo**, reforçando o papel de agentes do campo econômico na construção da política curricular do Ensino Médio no Rio Grande do Sul.

⁴⁹ Estudantes matriculados no 3º ano em 2023 não foram atingidos pela implementação do NEM, que ocorre de forma gradual. Para 2024, uma nova matriz curricular foi publicada, com alterações na composição do itinerário formativo.

FIGURA 6 – Expediente dos Cadernos dos Itinerários Formativos, Trilhas de Aprofundamento do Ensino Médio Gaúcho



Fonte: Ensino Médio Gaúcho (2022b)

Durante a realização do 2º Seminário do Ensino Médio (Seminário, 2022), a coordenadora de Ensino Médio da Seduc-RS, Kátia Rocha, detalhou a estruturação de cada uma das trilhas. Segundo ela, os cadernos das trilhas de cada área do conhecimento foram construídos a partir de uma ficha padrão com o nome da trilha, breve descrição e a apresentação de cada unidade curricular – com ementa, perfil docente, metodologia, habilidades e objetos do conhecimento sugeridos para o trabalho dos professores.

Além das 24 trilhas ligadas às quatro áreas do conhecimento, foram definidas oito Unidades Curriculares Eletivas (Ensino Médio Gaúcho, [2023](#)), inicialmente ofertadas no contraturno como carga horária complementar às 1.000 horas obrigatórias. A orientação encaminhada pela Seduc-RS às escolas, segundo aprofundarei no próximo Capítulo, foi para a oferta de pelo menos duas eletivas a cada trimestre.

QUADRO 8 – Eletivas ofertadas na rede estadual do RS em 2023

Área	Unidades Curriculares
Ciências Humanas	Territórios, conflitos entre povos e culturas
	Cidadania, política e economia entre o Brasil e o mundo
Ciências da Natureza	Beleza, mas que beleza?
	Um planeta no limite
Linguagens	Identidades juvenis e o universo digital
	Luz, câmera, ação
Matemática	Algoritmos, para que te quero?
	#euvejomatematicaemtudo

Fonte: Ensino Médio Gaúcho (2023a)

Em 2023, as escolas iniciaram a implementação da parte denominada de flexível dos Itinerários Formativos, com as trilhas de aprofundamento e a oferta (ou não) das eletivas. De acordo com análise que realizei em conjunto com Saraiva e Luce (2023), a implementação do "Novo" Ensino Médio na rede estadual evidenciou a limitadíssima liberdade de escolha das/dos estudantes. Com base em dados obtidos via Lei de Acesso à Informação (LAI), foi possível constatar que a maioria das escolas (69,3%) ofertava apenas duas trilhas. E que em 14,6% das instituições de ensino havia apenas uma trilha disponível em 2023. Ou seja: 83,9% das escolas disponibilizaram em 2023, no máximo, duas alternativas aos alunos no âmbito das 24 possibilidades previstas pela Seduc-RS.

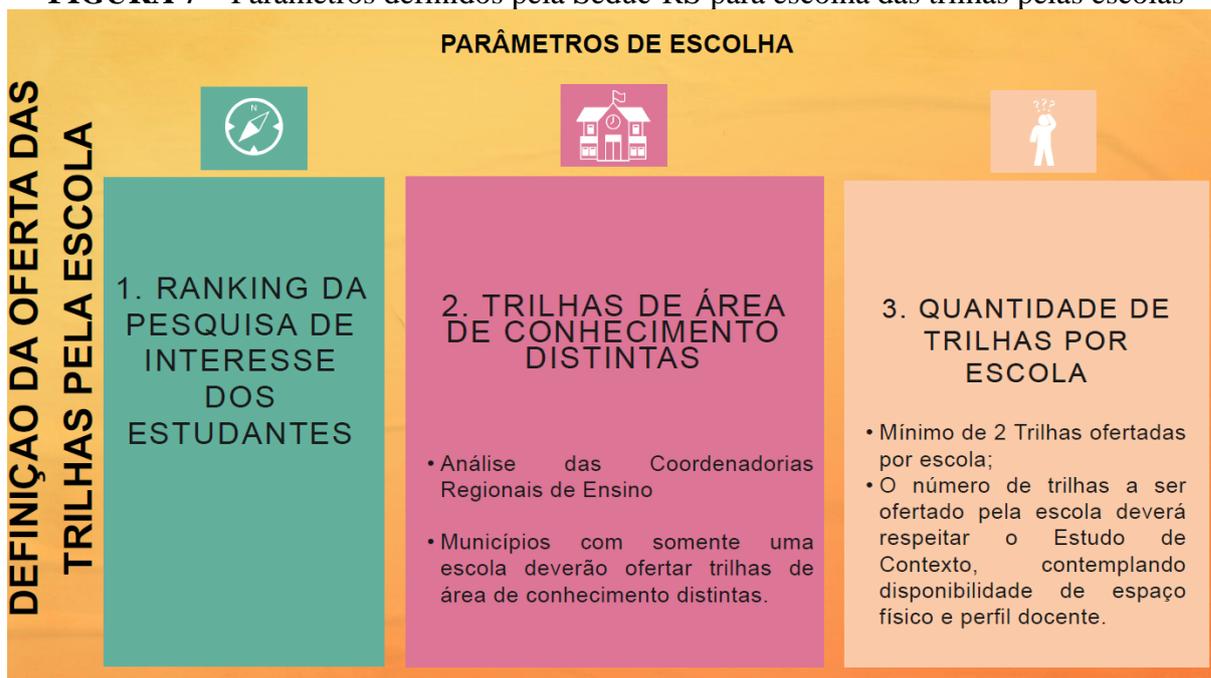
TABELA 4 – Número de trilhas por escola de Ensino Médio da rede estadual – Rio Grande do Sul – 2023

Número de trilhas	Número de Escolas	Percentual
Uma	156	14,6%
Duas	744	69,3%
Três	140	13,1%
Quatro	28	2,6%
Cinco	4	0,3%
Seis	1	0,1%
Total	1073	100,0%

Fonte: Saraiva; Chagas; Luce (2023)

A oferta de apenas uma trilha em 14,6% das escolas vai contra orientação da própria Seduc-RS, que definiu parâmetros para a definição da escolha das trilhas, segundo consta em apresentação realizada às equipes escolares em junho de 2022, durante o 2º Seminário Estadual do Ensino Médio (Figura 7).

FIGURA 7 – Parâmetros definidos pela Seduc-RS para escolha das trilhas pelas escolas



Fonte: 2º Seminário Estadual do Ensino Médio (Seminário, 2022).

A oferta limitada, inclusive em municípios com apenas uma escola de Ensino Médio, vai na contramão também de resolução do Conselho Estadual da Educação responsável por instituir normas complementares para oferta do Ensino Médio e suas modalidades no Sistema Estadual de Ensino. O Art. 15 da Resolução nº 365 (CEED, [2021](#)) afirma que:

Fica determinada a oferta de, pelo menos, dois itinerários formativos por território municipal, de modo a garantir que o estudante possa exercer a escolha, dentre os diferentes arranjos curriculares, atendendo assim a heterogeneidade e pluralidade de condições, interesses e aspirações, podendo inclusive, se houver vaga, cursar mais de um deles.

§ 1º As mantenedoras públicas devem garantir a oferta de dois itinerários no território municipal, de forma articulada ou não.

§ 2º As instituições de ensino devem ofertar, ao menos, duas trilhas nos itinerários formativos, de modo a garantir que o estudante possa exercer a escolha da trilha que irá cursar.

§ 3º Caso a instituição de ensino ofereça apenas uma trilha, pode estabelecer parcerias com instituições para o estudante ter mais opções de escolha. (CEED, 2021).

Na análise dos dados sobre a oferta das trilhas (Saraiva; Chagas; Luce, 2023), outro ponto de destaque é a desigualdade entre o noturno e os demais turnos. **Mais de 40% das escolas contam com apenas uma trilha no período da noite**, turno no qual se concentra a matrícula de estudantes trabalhadores (Tabela 3). Há poucas referências nos documentos e nas manifestações de agentes da Seduc-RS sobre a oferta do NEM no noturno e de ações para

atender as especificidades desses/as estudantes. Nas matrizes curriculares, apenas há menção à possibilidade de 30% da carga horária dos itinerários ser cursada a distância.

TABELA 5 – Número de trilhas por turno nas escolas estaduais de Ensino Médio – Rio Grande do Sul – 2023

Número de Trilhas	Turnos					
	Manhã		Tarde		Noite	
	Escolas	%	Escolas	%	Escolas	%
Uma	168	18,6%	75	26,9%	299	41,8%
Duas	584	64,8%	164	58,8%	358	50,1%
Três	124	13,8%	33	11,8%	45	6,3%
Quatro	21	2,3%	5	1,8%	9	1,3%
Cinco	3	0,3%	1	0,4%	3	0,4%
Seis	1	0,1%	1	0,4%	1	0,1%
TOTAL	901	100,0%	279	100,0%	715	100,0%

Fonte: Saraiva; Chagas; Luce (2023)

Além disso, o estudo (Saraiva; Chagas; Luce, 2023) mostra a limitação da escolha nos municípios que contam com apenas uma escola de Ensino Médio. Nessas localidades, há 83 escolas que ofertam apenas uma trilha, o que traz ainda mais dificuldade às/aos estudantes, que precisariam se deslocar para outras cidades para cursar uma trilha diferente. Já o cruzamento com dados do Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) evidencia que escolas com indicador socioeconômico mais alto têm diversidade maior na oferta de trilhas. Ou seja, o NEM está servindo ao aprofundamento das desigualdades educacionais (Saraiva; Chagas; Luce, 2023).

Em relação à oferta das eletivas, os dados obtidos via LAI apontam que apenas 162 escolas da rede estadual (14,3% do total) ofertavam unidades curriculares eletivas em 2023. Em 85,1% das instituições de ensino desse recorte, havia a oferta de apenas uma dentre oito opções disponíveis no catálogo da Seduc (Saraiva; Chagas; Luce, 2023). Os dados completos do estudo podem ser conferidos no [repositório da UFRGS](#).

Além da limitadíssima liberdade de escolha, durante o primeiro ano de implementação das trilhas do NEM na rede estadual estudantes, educadoras/es e comunidades enfrentaram uma série de dificuldades, conforme detalharei no Capítulo seguinte, a partir do estudo de casos. Embora esse tipo de metodologia não permita generalizações, a triangulação com outras pesquisas acadêmicas, com a análise dos documentos e de posicionamentos de agentes no campo da política educacional, possibilita apontar para uma série de problemas decorrentes do NEM que não são especificidades de uma ou outra escola. Inclusive a pressão de estudantes,

educadoras/es, pesquisadoras/es, movimentos sociais levou à Seduc-RS a estruturar uma "escuta ativa" de alunas/os e docentes do 2º ano do Ensino Médio com o objetivo de "entender como está ocorrendo a implementação do Ensino Médio Gaúcho" e subsidiar as ações previstas para 2024 (Seduc, [2023g](#)).

Nas notícias publicadas no site da Seduc-RS não há nenhuma menção aos resultados dessa consulta, o que me motivou a solicitar as informações via LAI, como já havia feito em relação à oferta das trilhas. A consulta foi realizada entre 29 de agosto e 8 de setembro de 2023, por meio do preenchimento de um formulário on-line. Professoras/es e estudantes precisaram acessar, com *login* e senha, o site do Portal Educação para responder o questionário. No Anexo A está disponível a íntegra dos formulários e as respostas compiladas pela Seduc-RS em atendimento ao pedido feito via LAI – protocolo nº 8.764.

De acordo com a Seduc, o questionário voltado às/aos professoras/es com regência de classe no 2º ano do Ensino Médio obteve 7.263 respostas – o total de docentes que atendem a este critério não foi informado. A maioria dos respondentes tem uma carga horária de 30 a 40 horas na escola e atua no Ensino Médio regular. Chama atenção o destaque dado pela Seduc-RS que apenas 6% dos respondentes afirmaram dar aulas para uma área diferente daquela em que estão formados. Com a concepção trazida pelo NEM e pela BNCC não importa mais a disciplina ao qual os professores cursaram a Licenciatura – como Biologia, História e Letras – e sim a área do conhecimento. Esta perspectiva vai na contramão do Indicador da Adequação da Formação Docente, construído pelo Inep, que considera o nível 1 (ideal) de adequação os "docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído" (INEP, [2014](#)).

Uma das perguntas era sobre a realização de curso de formação relacionado ao NEM ofertados via Portal da Educação. Segundo a Seduc-RS, 35,9% dos docentes responderam que participaram das formações, 13,9% que não participaram e 50,2% não responderam – uma hipótese para o alto percentual de não respondentes é o não anonimato na pesquisa, já que todos os/as docentes precisaram fazer cadastro no portal da Seduc para preencher o formulário. Isso pode ter inibido respostas negativas.

Após as perguntas mais gerais sobre o perfil das/dos docentes, as questões focaram na avaliação da implementação do NEM, com respostas em uma escala com cinco opções: muito insatisfeito, insatisfeito, indiferente, satisfeito e muito satisfeito. No primeiro questionamento,

sobre o nível de satisfação com a carga horária da Formação Geral Básica, 56,5% indicaram respostas negativas como insatisfeito e muito insatisfeito. Em relação ao desenho dos Itinerários Formativos, a Secretaria destacou que cerca da metade das respostas válidas foram positivas, no entanto desconsiderou que mais de 50% das/dos professoras/es não responderam à pergunta (Figura 8).

FIGURA 8 – Nível de satisfação das/os professoras/es com a carga horária da FGB no Ensino Médio Gaúcho – 2023



Fonte: Relatório da Escuta Ativa dos Estudantes e Professores sobre o Ensino Médio Gaúcho (Seduc, 2023h)

Quando questionados sobre a necessidade de reestruturação dos Itinerários Formativos (Figura 9), **89,8% dos/as docentes disseram que acreditam ou acreditam plenamente que é necessário reestruturar o modelo.** Ao justificar o alto percentual, a Seduc afirmou que o motivo pode estar na insatisfação em relação à distribuição da carga horária. Ou seja: reconhece que há problemas, mas que ajustes pontuais na matriz curricular podem resolver.

FIGURA 9 – Percentual de respostas de docentes sobre a necessidade de reestruturação dos Itinerários Formativos do Ensino Médio Gaúcho – 2023



Fonte: Relatório da Escuta Ativa dos Estudantes e Professores sobre o Ensino Médio Gaúcho (Seduc, 2023h)

Em relação aos **estudantes, foram 39.298 respondentes**, sendo que 96,1% cursam o Ensino Médio regular. Do total de participantes, 63,7% estudam no turno da manhã e 20,8% à noite. A trilha mais cursada pelos/as estudantes que responderam à pesquisa é a de Expressão Corporal, Saúde e Bem-Estar. Quando perguntados se a trilha que cursam é a mesma que demonstraram interesse na pesquisa feita nas escolas no ano anterior, 74,5% responderam que sim, segundo a Seduc-RS. No entanto, na sequência os participantes que não cursavam a trilha prioritária foram questionados se, ao menos, cursavam uma trilha da mesma área do conhecimento. No relatório enviado para esta pesquisa, a Secretaria afirmou "dos 19.844 estudantes que se encaixam nessa situação, cerca de 62,8% afirmaram que estão cursando uma Trilha de uma Área do Conhecimento diferente daquela que era sua escolha". Há inconsistência nas respostas das duas perguntas, já que o número de 19.844 estudantes que cursa uma trilha de área do conhecimento diferente da indicada na pesquisa de interesse corresponde a mais da metade do total de respondentes. O que pode ter ocorrido aqui é uma confusão das/os participantes na hora de responder sobre a trilha escolhida – na pesquisa de campo que realizei parte dos estudantes se referia às trilhas apenas pela área do conhecimento, sem saber nomear o percurso formativo específico.

Sobre o nível de satisfação das/os estudantes em relação aos componentes curriculares das trilhas (Figura 10), 40,7% responderam que estão satisfeitos ou muito satisfeitos; um

percentual ligeiramente inferior (37,5%) demonstrou insatisfação ou muita insatisfação. Destaque aqui para o elevado percentual de indiferentes (21,8%).

FIGURA 10 – Nível de satisfação das/os estudantes com os componentes curriculares das trilhas do Ensino Médio Gaúcho – 2023

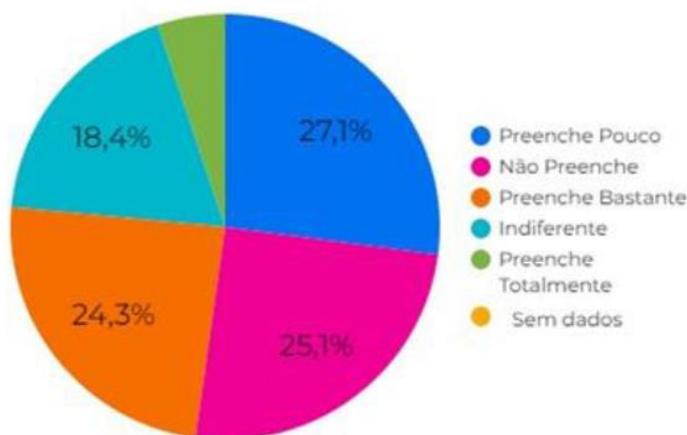


Fonte: Relatório da Escuta Ativa dos Estudantes e Professores sobre o Ensino Médio Gaúcho (Seduc, 2023h)

Entre as justificativas dos reformistas está a necessidade de conectar o Ensino Médio com os anseios dos jovens (Ferretti; Silva, 2017), no entanto ao serem **questionados sobre se as trilhas preenchem as necessidades futuras para a continuidade dos estudos** (Figura 11) – em cursos técnicos e/ou na Educação Superior – e com relação à inserção no mercado de trabalho, 52,2% disseram que preenchem pouco ou não preenchem. Apenas 29,4% das/os estudantes responderam que as trilhas preenchem bastante ou totalmente essas necessidades futuras.

FIGURA 11 – Percentual de estudantes por nível de preenchimento das necessidades futuras com as Trilhas – 2023

Trilhas - preenchem necessidades



Fonte: Relatório da Escuta Ativa dos Estudantes e Professores sobre o Ensino Médio Gaúcho (Seduc, 2023h)

Por fim, a respeito do nível de satisfação com a carga horária dos componentes curriculares da Formação Geral Básica (Figura 12), 45% dos estudantes demonstraram-se insatisfeitos ou muito insatisfeitos, contra 36,8% que responderam que estavam satisfeitos ou muito satisfeitos. Nessa questão, 18,2% dos estudantes mostraram-se indiferentes.

FIGURA 12 – Nível de satisfação das/os estudantes com a carga horária da Formação Geral Básica – 2023



Fonte: Relatório da Escuta Ativa dos Estudantes e Professores sobre o Ensino Médio Gaúcho (Seduc, 2023h)

Mesmo que o enfoque das perguntas feitas no formulário não permita um aprofundamento maior sobre os problemas do "Novo" Ensino Médio e que a necessidade de identificação, tanto por parte dos/as professores/as quanto dos/as estudantes, possa ter inibido algumas críticas, os resultados compilados pela Seduc-RS destacam a insatisfação com a redução da carga horária das disciplinas escolares para a inserção das trilhas, a falta de conexão da reforma com as necessidades das juventudes – problemas de concepção do NEM que as pesquisas têm apontado desde a sua formulação (Ferretti; Silva, 2017; Silva, 2018; Saraiva; Chagas; Luce, 2023; Cássio; Goulart; 2023) – e a necessidade de mudanças. Em outubro de 2023, pouco mais de um mês após a realização da consulta, a Seduc-RS enviou orientações às escolas sobre a escolha das trilhas para 2024, com **alterações no catálogo das trilhas** anunciadas como resultado da escuta às comunidades escolares.

Em *live* para transmitir as orientações às escolas (Feira das Trilhas, [2023](#)), a coordenadora de Ensino Médio da Seduc-RS, Kátia Rocha, detalhou o processo de escuta realizado em sintonia com as ações do Ministério da Educação, com a consulta pública nacional. No entanto, sem apresentar os resultados. Além da pesquisa preenchida pelas/os professoras/es e estudantes, foram feitas visitas em 32 escolas do estado, com conversa nas turmas. Segundo a coordenadora, a partir da escuta e do levantamento das trilhas com maior oferta na rede, o catálogo foi enxugado de 24 opções em 2023 para 10 trilhas nas turmas do 2º ano em 2024 – sendo três ligadas à área de Ciências da Natureza, três de Ciências Humanas, duas de Linguagens e duas de Matemática. Os estudantes que em 2024 estão no 3º ano do Ensino Médio permaneceram na mesma trilha que cursavam em 2023, dentre as 24 opções originais. Também não houve mudança nas ementas das trilhas – os cadernos construídos em colaboração com o Instituto Reúna e o Itaú Educação e Trabalho permanecem disponíveis no site do Ensino Médio Gaúcho ([2023](#)). Ainda foram mantidas as mesmas as orientações para a definição das trilhas por escola, com realização de Feira das Trilhas, Pesquisa de Interesse e posterior matrícula.

Em 28 de dezembro de 2023, seguindo o mesmo *modus operandi* autoritário dos anos anteriores, a Seduc-RS publicou **nova matriz curricular – a quinta com diferente carga horária para os componentes curriculares do Ensino Médio desde 2019** (Rio Grande do Sul, [2023b](#)), quando teve início o processo de implementação do NEM nas escolas-piloto⁵⁰. O documento mostra um remendo nos problemas que destaco no próximo Capítulo, principalmente ao aumentar a carga horária de preparação para o Enem, mas ainda de forma fragmentada dentro dos Itinerários Formativos. Em relação à Formação Geral Básica foi

⁵⁰ A implementação das trilhas do NEM começou em 2020 nas escolas do projeto-piloto, mas no ano anterior foi publicada a primeira matriz curricular padrão em alinhamento à Lei nº 13.415/2017 na rede estadual do RS.

mantida a mesma carga horária, com um teto de 1.800 horas nos três anos, em alinhamento à Lei nº 13.415 (Brasil, 2017). Houve apenas um rearranjo entre os anos, com um total de 800 horas no 1º ano e de 500 no 2º e 3º anos. Conforme já abordei, antes havia uma redução gradativa, com 400 horas no último ano. As maiores mudanças ficaram na parte do Itinerário Formativo (Quadro 9), com enxugamento dos componentes obrigatórios (Projeto de Vida, Mundo do Trabalho e Cultura e Tecnologias Digitais), redução da carga horária das trilhas e inserção de novos componentes curriculares: Eletiva Pré-Itinerário – para estudantes do 1º ano, Eletiva da Base e Aprofundamento Enem – este subdividido em Redação e Resolução de Problemas.

QUADRO 9 – Número total de períodos semanais dos componentes dos Itinerários Formativos nas matrizes curriculares de 2023 e de 2024

	Componentes Curriculares		Nº de Períodos nos três anos do EM		
			Matriz 2023	Matriz 2024	
Itinerários Formativos	Componentes Obrigatórios	Projeto de Vida	6	3	
		Cultura e Tecnologias Digitais	2	1*	
		Mundo do Trabalho	2		
		Iniciação Científica	4		
	Aprofundamento Curricular	Componentes de Aprofundamento: Trilhas		22	16
		Eletiva Pré-Itinerário			2
		Eletiva da Base			6
		Aprofundamento Enem	Redação		4
			Resolução de problemas		4

Fonte: Elaborado pela autora com base em Seduc (2022; 2023)

*Com a nova matriz, os componentes Cultura e Tecnologias Digitais, Mundo do Trabalho e Iniciação Científica foram transformados em eletivas, com matrícula obrigatória em um deles.

Apesar de a matriz para 2024 prever uma redução no número de componentes curriculares das trilhas, essa alteração não é válida para quem já cursava a estrutura do NEM na rede estadual em 2023. Por solicitação da Seduc-RS, o Conselho Estadual da Educação aprovou uma "excepcionalidade da matriz curricular no ano de 2024, para os estudantes das 2ª e 3ª séries do Ensino Médio" (CEED, 2024). Para esses alunos/as foi mantido o número de períodos das trilhas – 8 períodos no 2º ano e 14 no 3º ano – e acrescidos dois períodos para Redação e dois para Resolução de Problemas, em substituição a Projeto de Vida e Iniciação Científica. Na justificativa do pedido, a Seduc-RS menciona o desafio de preparar os estudantes para o Enem,

tendo em vista que a limitação da carga horária da Formação Geral Básica a 1.800 horas não foi acompanhada de mudanças na estrutura do Exame Nacional, que continua baseado nas quatro áreas do conhecimento da FGB. É interessante observar que a Seduc-RS responsabiliza integralmente o Ministério da Educação pelos problemas decorrentes do NEM, uma estratégia que tem sido utilizada por agentes do campo econômico desde que estudantes começaram a se mobilizar pela revogação da reforma – as manifestações desses agentes apontam para problemas na implementação durante o governo do presidente Jair Bolsonaro, sem abordar as falhas de concepção da política (Sander, [2024](#); Teixeira, [2023](#)). Diz trecho do texto encaminhado pela Seduc-RS ao Conselho ([2024](#), p. 3): o MEC "comprometeu-se a fornecer apoio técnico e financeiro para escolas pilotos, porém, lamentavelmente, esses apoios não foram concretizados até o ano de 2022, quando houve a implementação universal do Novo Ensino Médio".

Ao solicitar a alterações na matriz curricular especificamente para os alunos do 2º ano e do 3º ano, a Seduc-RS reconhece que a medida busca "minimizar impactos" aos estudantes (CEED, 2024, p. 3):

Nesse contexto, apresentamos uma proposta visando minimizar impactos aos estudantes do Ensino Médio que enfrentarão o ENEM no modelo tradicional vigente. Solicitamos, portanto, a excepcionalidade na aplicação Resolução nº 365/2021, mantendo a formação geral básica em 1800 horas e ajustando itinerários para favorecer a preparação específica para o ENEM através da criação do componente "Aprofundamento ENEM". Este componente objetiva proporcionar uma preparação mais eficaz para o exame e o aprimoramento das áreas da Formação Geral Básica, com foco na preparação para o ENEM. Essa proposta não afeta a carga horária da formação geral básica nem a trilha escolhida pelo estudante, mas reorganiza os componentes obrigatórios da matriz vigente. A proposta curricular é destinada aos estudantes do Ensino Médio (EM) das 2ª e 3ª séries, tanto no período diurno quanto noturno.

Chama atenção que a matriz curricular foi publicada às vésperas da virada de ano, com escolas em recesso, seguido de período de férias de boa parte das equipes diretivas, pedagógicas e dos/as docentes. Já a Deliberação nº 104 do CEEed (2024), da excepcionalidade para os alunos do 2º e 3º anos, foi aprovada em janeiro de 2024. Com o retorno das aulas em fevereiro, praticamente não houve tempo para o planejamento e a ação dos agentes escolares, o que reforça o caráter autoritário das medidas. A mesma estratégia já havia sido tomada pela Seduc em 2021 e 2022, quando as matrizes também foram publicadas no fim de cada ano. Diante da pressão por mudanças no Ensino Médio, principalmente por conta do esvaziamento curricular, a Seduc-RS acabou por fragmentar ainda mais a etapa, já que foram incluídas 23 opções dentro das Eletivas da Base (Ensino Médio Gaúcho, [2023](#)), dois novos componentes em Aprofundamento Enem, além de cinco opções dentro da Eletiva Pré-Itinerário (com enfoque nas 10 trilhas dentro das áreas do conhecimento).

Entre os nomes dos novos componentes das eletivas estão: "Moléculas ao creme"; "O preço da beleza"; "Caiu na rede! É peixe?"; e "Entrando em órbita: o alien sou eu!" (Ensino Médio Gaúcho, [2024](#)).

Assim como em 2023, a oferta das eletivas é trimestral. A diferença é que antes elas eram oferecidas no contraturno e em 2024 estão dentro das 1.000 horas anuais. De acordo com orientações da Seduc-RS às escolas, o quadro de professores de cada escola deve ser organizado trimestralmente para dar conta da oferta. Nas entrevistas que realizei na pesquisa de campo, antes de serem publicadas as novas orientações para 2024, professoras/es demonstraram preocupação com possíveis mudanças "aos 45 minutos do segundo tempo" e sem diálogo com as comunidades escolares. Aqui é interessante observar que mesmo em um governo de continuidade – que rompeu com o histórico de não reeleger governador – a **política educacional é marcada por uma série de micro discontinuidades**, com efeitos na organização das escolas, na vida profissional das/os professoras/es e na formação das/os estudantes. Mesmo assim, temos a insistente manutenção do cerne de uma política educacional que já nasceu carimbada pelo papel dominante dos agentes do campo econômico sobre o campo da política educacional.

Como síntese do Capítulo considero importante destacar que tanto os documentos quanto as notícias revelam a impregnação empresarial da Secretaria da Educação do RS, por meio de uma rede de relações formais e informais. As fundações estruturam e executam a política de formação de professores do "Novo" Ensino Médio, são as porta-vozes do *ethos* neoliberal nos eventos promovidos pela Seduc-RS e pelo Governo do Estado, constroem e implementam a parte flexível do NEM por meio de acordos de cooperação que destacam o "apoio técnico" e ainda são responsáveis pelo controle dos resultados, com avaliações em escala, ferramentas de gestão – vide atuação do Instituto Unibanco – e "tutorias" nas escolas. O que a cronologia das ações da Seduc-RS mostra é uma sucessão de novas orientações sem conexão com as demandas das comunidades escolares, justamente porque foram construídas de "dentro do ar-condicionado da Seduc"⁵¹, ou até em reuniões a portas fechadas em São Paulo e Brasília, onde essas fundações atuam.

A análise indica que as ações *da* Seduc-RS – e *na* Seduc-RS, pelos agentes do campo econômico – caminham no sentido de uma pós-democracia gestonária (Lima, 2014), com primazia do *ethos* neoliberal e da desvalorização do pensamento pedagógico e dos saberes das/os docentes, já que na concepção dominante entre esses agentes é "mais seguro" entregar

⁵¹ Aqui já faço alusão a fala de uma das professoras entrevistadas para esta pesquisa, que detalharei no Capítulo seguinte, ao destacar a desconexão da Seduc-RS com as realidades das escolas estaduais.

tudo pronto, como disse a diretora do Instituto Reúna. Conforme escrevi no título desta seção, em alusão ao *slogan* do governo gaúcho: "o futuro nos une" à agenda empresarial na educação. Os efeitos dessa impregnação empresarial (Lima, 2020) na escola pública serão detalhados no próximo Capítulo, em que analiso a atuação de estudantes e professoras/es de duas instituições da rede estadual do RS.

6 PESQUISA DE CAMPO: A ESCOLA COMO *LOCUS* DA POLÍTICA EDUCACIONAL

Abro este Capítulo de imersão nas duas escolas do estudo de casos com os contextos no qual as instituições estão inseridas para, na sequência, analisar a política dos itinerários formativos do "Novo" Ensino Médio em ação por meio de quatro temas analíticos, decorrentes das 18 entrevistas realizadas, das observações e dos documentos coletados durante a pesquisa de campo.

Considero pertinente retomar aqui o ponto já detalhado nos procedimentos metodológicos sobre os cuidados com o anonimato das escolas e dos/as participantes. Além de utilizar pseudônimos tanto para as instituições de ensino quanto para os/as entrevistados/as e de não dar detalhes sobre os territórios, optei por nomear todos os professores e as professoras entrevistados/as no gênero feminino, tendo em vista que 85% do quadro de docentes da Educação Básica no RS são mulheres (INEP, 2023). Essa foi uma decisão tomada no fechamento da escrita da Tese, diante da preocupação em minimizar os riscos de identificação dos/as docentes, principalmente das equipes diretivas.

6.1 AS ESCOLAS DO ESTUDO DE CASOS: SIMILARIDADES NA DIFERENÇA

Depois de uma hora de viagem, desci no ponto de ônibus que fica a poucos metros da Escola Pampa naquela manhã de abril de 2023. Atravessei a rua movimentada de asfalto e dei alguns passos na calçada de chão batido até chegar ao portão com grades de ferro. A vice-diretora estava no pátio e liberou a minha entrada. Ela já me conhecia porque foi a primeira pessoa que contatei – inicialmente por WhatsApp – para realizar a pesquisa na instituição. Eu estive na escola em janeiro, mas era a primeira vez que entrava oficialmente no espaço de pesquisa depois da aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS. A vice-diretora mostrou-se empolgada ao me ver e disse que eu não era a única "visita" naquele dia. Técnicos do Tribunal de Contas do Estado (TCE-RS) estavam no local para uma pesquisa sobre as condições de infraestrutura das escolas públicas. Ao inaugurar as páginas do meu diário de campo, escrevi: *"A vice-diretora demonstrou surpresa com as visitas do TCE e da UFRGS no mesmo dia porque, nas palavras dela, 'esta é uma escola esquecida pelo Estado'" (Diário de Campo, 25 de abril de 2023).*

O esquecimento mencionado pela vice-diretora é materializado nas condições estruturais, aqui incluindo o número de profissionais necessários para uma oferta qualificada. O prédio onde está instalada a Escola Pampa foi inaugurado no início dos anos 2000, na gestão

de Olívio Dutra (PT) no governo gaúcho. Os espaços são amplos, logo na entrada há uma grande área de convivência, com palco para apresentações. A estrutura conta com refeitório, laboratório de ciências, sala de vídeo e de informática, biblioteca, um enorme pátio nos fundos e até um espaço onde são armazenados instrumentos musicais. Exceto a quadra de esportes, que é só um concreto com cimento quebrado, o preenchimento dos itens do Censo Escolar poderia indicar condições adequadas para o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, ao adentrar na escola é possível compreender a fala da vice-diretora.

O esquecimento está na biblioteca. Sem profissionais para mediação da leitura e para a organização do acervo, o espaço é um amontoado de livros que só não virou depósito porque estudantes insistem – e resistem – ao usar o velho piano localizado nos fundos da sala para tocar a alegria da vida durante o recreio. O esquecimento também está na poeira acumulada nos corredores e nas salas de aula, que têm vidros quebrados, escassas cortinas para bloquear o sol que invade as salas pela manhã e apenas ventilador de teto para dar conta do calor que chega perto dos 40°C nos dias de verão. Está na ausência de uma quadra de esportes num pátio que comportaria um ginásio. O esquecimento ainda está na insuficiência de profissionais para limpeza, merenda, portaria e para as demandas administrativas da secretaria, sem contar na falta de professores para diversos componentes curriculares. Sobrecarregados, profissionais da educação sobrevivem diante das demandas que não param de chegar, sejam elas das famílias, dos próprios estudantes e da Secretaria da Educação.

A ausência do Estado também aparece nas falas de estudantes e professoras. Ao ser questionado sobre o poder da escola para resolver os problemas existentes, Pedro⁵², 20 anos, disse que o poder é do Estado, que ignora a realidade da instituição de ensino:

*Desde o começo do ano estamos sem professor de Inglês e o de Física parou de vir. O Estado não está vendo isso, que os alunos estão precisando dessas matérias. Tem aluno que quer sair do país e inglês é fundamental. Isso está prejudicando por falta de professor e o Estado não está vendo, ou está ignorando. Também tem a merenda, tem aluno que não tem o que comer em casa, e isso ajuda. O pátio tem perigo de se machucar, porque tem madeira com prego, arame, cerâmica que pode se cortar, e o Estado não está vendo, não dá uma manutenção adequada pra escola (**Pedro, 20 anos, estudante do 2º ano do Ensino Médio da Escola Pampa**).*

Aqui entro num ponto fundamental para compreender as diferenças entre as duas escolas da pesquisa: o território como marcador das desigualdades sociais (Giroto; Oliveira, [2021](#)). De acordo com Bourdieu (2012), o lugar que os agentes ocupam no espaço físico importa na compreensão da sua posição no espaço social. É o capital acumulado – econômico, cultural

⁵² Detalhes sobre o perfil de professores e estudantes entrevistados estão nos Quadros 2 e 3, do Capítulo Teórico-Metodológico.

e social – que define a capacidade dos agentes de dominar o espaço, apropriando-se material e simbolicamente dos bens públicos e privados. Inclui a proximidade no espaço físico – a pessoas, a bens culturais, a equipamentos do Estado – minimiza o gasto necessário, principalmente de tempo, para acumular mais capital (Bourdieu, 2012).

A Escola Pampa está localizada num bairro periférico da cidade, distante quase 30 km de uma região central⁵³. Essa localização no espaço geográfico é apontada como possível justificativa para os problemas de infraestrutura e de falta de profissionais da educação por uma professora que mora em outro município e leva duas horas diariamente de transporte público para chegar na escola.

Acaba limitando por ser tão afastada do centro, tanto do poder como de onde as coisas operam. Não sei dizer se é o principal fator, mas a distância que ela tem das demais escolas é um fator. Se você vê a qualidade das escolas que ficam próximas ao centro, vai melhorando a qualidade da estrutura da escola conforme vai se aproximando do centro e as que estão mais na parte periférica têm qualidade um pouquinho menor (Veríssimo, professora da trilha na Escola Pampa).

Decidi não entrar em detalhes sobre as especificidades do território onde está localizada a Escola Pampa porque esse detalhamento poderia romper com o meu compromisso ético com o anonimato da instituição e dos participantes, mas reforço que as análises aqui realizadas levam em conta esse marcador de reprodução das desigualdades sociais (Bourdieu, 2012). Assim, acredito que as reflexões de Bourdieu ajudam o leitor a compreender os "efeitos do lugar" nesta pesquisa:

Os que não possuem capital são mantidos à distância, seja física, seja simbolicamente, dos bens socialmente mais raros e condenados a estar ao lado das pessoas ou dos bens mais indesejados e menos raros. A falta de capital intensifica a experiência da finitude: ela prende a um lugar (Bourdieu, 2012, p. 164).

Em contraponto, a localização central da Escola Atlântica é apontada como um dos fatores de diferenciação da instituição de ensino pela diretora Oliveira, já que, segundo ela, é mais fácil conseguir profissionais para trabalhar perto dos principais equipamentos da cidade e das linhas do transporte público. Quando cheguei para iniciar a pesquisa, o cenário era totalmente oposto ao que eu havia presenciado na Escola Pampa. Quem me recebeu foi um porteiro, que primeiro perguntou com quem eu gostaria de falar e depois me encaminhou para a sala dos/as professores/as. Lá, conversei com a diretora, que aos poucos me apresentou à

⁵³ O termo periférico neste texto é utilizado no sentido atribuído por Leandro Pinheiro (2016), de comunidades que estão fisicamente distantes do que politicamente se define como o centro de uma cidade.

equipe. O que mais me chamou atenção nesse contato inicial foi que havia uma pessoa responsável por cada função: porteiro, secretária, vice-diretora, supervisora, orientadora, uma professora que atua na gestão financeira, docentes para cada componente curricular, além das trabalhadoras da limpeza e alimentação. Um tempo depois, também passou a trabalhar na escola uma bibliotecária. Ou seja, o básico para uma oferta de qualidade, mas que me trouxe a sensação de surpresa diante de uma rede estadual precarizada (Comissão de Educação, [2023](#)).

Em relação aos/às estudantes, assim como na Escola Pampa, são em sua maioria jovens negros/as, nascidos/as em pontas de cidade, que precisam conciliar os estudos com o trabalho. Mas aí também está uma diferença: eles saem do território de moradia para estudar/trabalhar num centro, como sintetiza a diretora:

Geralmente buscam uma escola central dentro daquela via de pensamento de que vai ser mais próximo do meu estágio, meu trabalho. Então eu vou reduzir deslocamento, uma pausa a menos no dia. E também tem a via de sair do lugar onde está, seja pelo imaginário de que o lugar onde eu estou é ruim, então o lugar Centro é bom. Ou seja, como forma de segurança: vou me afastar daqui, já que aqui pode ser perigoso para mim de alguma forma (Oliveira, diretora da Escola Atlântica).

Nas falas dos/das estudantes aparece essa percepção da importância de estar perto do Centro, principalmente para conseguir emprego. Mas isso demanda capital econômico (Bourdieu, 2005) porque a maioria deles já entra na Escola Atlântica nos anos finais do Ensino Fundamental ou no 1º ano do Ensino Médio, antes de começar a trabalhar. Existe, assim, um esforço das famílias para que ocupem esse espaço, principalmente por conta dos custos de transporte. Até 2021 estudantes de escolas públicas da cidade pagavam meia passagem, mas com mudanças nas regras das isenções, ficou mais difícil garantir o benefício. Com isso, a conta chega perto de R\$ 10 por dia para estudantes que precisam de duas passagens – uma de ida e outra de volta. Mais de R\$ 200 no mês.

Antes do Ensino Médio eu pagava a metade [da passagem], que era acho uns 2, 3 reais. Só que venceu e com a burocratização do [...] escolar, não consegui fazer outro. Como eu moro com a minha mãe, tinha que comprovar a renda do meu pai também (Lupi, 17 anos, estudante do 2º ano do Ensino Médio na Escola Atlântica).

Na entrevista com Lupi, a Escola Atlântica também aparece como um fator de distinção (Bourdieu, 2015) na rede pública, pela qualidade da educação oferecida. Mesmo morando longe, escolheu a instituição, com apoio da mãe, por meio do capital social (Bourdieu, 2015) – um amigo que estudou na escola e elogiava os/as professores/as e uma tia "muito inteligente, que se formou jornalista" e havia concluído a formação básica na Atlântica.

Na Escola Pampa, os/as quatro estudantes entrevistados/as relataram a proximidade de casa como motivo para frequentar a instituição. Isso também foi verificado nas conversas com outros/as alunos/as durante as observações. De acordo com a diretora Luft, a maioria dos/das estudantes mora no entorno, não depende de transporte coletivo. Um ponto interessante trazido por ela é a volatilidade das matrículas. Luft lembra que quando entrou na escola, há mais de 20 anos, havia cerca de 2 mil estudantes. Depois passou para 800 e agora está com 1.100. Segundo ela, um dos fatores para o incremento nos últimos anos é a pandemia, que obrigou muitas famílias a retornarem ao bairro por conta das condições econômicas. O próprio custo com o transporte, com a mudança nas regras de isenção, pode ter colaborado com o incremento. Inclusive a escola – e outras da região – não têm dado conta de atender a demanda por vagas, incluindo o Ensino Médio. Na entrada do prédio, um cartaz já alertava: "1º do Fundamental e 1º ano do Médio – não tem mais vagas". Em 2023, a instituição contava com uma média de 40 estudantes por turma no 2º ano do Ensino Médio. Como escreveu Bourdieu (2012, p. 164), a falta de capital "prende a um lugar".

Naquele primeiro dia de pesquisa na Escola Pampa, enquanto a diretora ciceroneava os técnicos do TCE para mostrar o que as estatísticas educacionais não comportam, a vice-diretora se encarregou de me apresentar alguns dados da instituição. No computador da secretaria, abriu o ISE, o sistema de informações da Seduc-RS, e puxou os números referentes a abril de 2023. O procedimento foi semelhante na Escola Atlântida, embora as diferenças sejam marcantes.

As duas escolas ofertam Educação Básica, com turmas de Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA. Embora a Escola Pampa tenha 300 alunos a mais que a Escola Atlântica, o número de profissionais da educação é o mesmo nas duas instituições. Também chama atenção que, enquanto na Pampa são em torno de 40 estudantes em cada uma das três turmas do 2º do Ensino Médio, na Atlântica a média é de 30 em cada uma das cinco turmas. Os dados coletados reforçam um ponto destacado nas entrevistas e nas observações: a falta de profissionais da educação é uma constante na Escola Pampa, intensificada nos últimos anos. Do início do ano letivo até agosto de 2023, uma das turmas do 2º ano do Ensino Médio não havia tido nenhuma aula da trilha que soma oito períodos semanais:

Nunca tivemos nada [de aula] da trilha de Expressão Corporal. Tanto é que a gente chega mais tarde no horário. Tem dias, segunda, por exemplo, é raro a gente ter todos os períodos. Tem dias que a gente tem dois períodos e vai embora porque não tem professor (Maria, 16 anos, estudante do 2º ano do Ensino Médio na Escola Pampa).

De acordo com a diretora Luft, a falta de professores/as se agravou nos últimos anos por conta de afastamentos longos por questões de saúde, que não são repostos nem temporariamente pela Seduc-RS, e por mudanças na política de difícil acesso pelo Governo do Estado (Weissheimer, [2020](#)). Docentes da escola que antes recebiam 80% de adicional pela localização da instituição, agora ganham um extra de 20% sobre o vencimento básico da carreira. Com os gastos de transporte, praticamente não compensa.

Uma coisa que chamava a atenção na nossa escola era o difícil acesso. Com essa mudança, se alguém mora longe, não quer vir para cá. Se são oferecidas as vagas aqui, a pessoa quer ficar mais perto de casa. Isso, por um lado, acabou prejudicando, mas por outro lado, o difícil acesso também cortou aquelas pessoas que vinham para cá ficar três meses para se aposentar e levar ao difícil acesso para a aposentaria (Luft, diretora da Escola Pampa).

A diretora alerta que a política anterior também gerava distorções, já que muitos profissionais que tinham gratificações acumuladas iam para a escola para se aposentar com o benefício, o que foi vetado com as mudanças nas regras. A professora Loma, que está na escola há mais de 20 anos, disse que chegou a pedir transferência depois que viu sua remuneração reduzir em quase R\$ 1.000,00 com o fim do difícil acesso, mas que desistiu depois de ser ameaçada de perder as 20 horas de convocação. Na rede estadual gaúcha, os concursos são para 20 horas e muitos professores com essa carga horária acabam assumindo 20 horas complementares, nesse modelo de convocação, sem estabilidade.

As questões de saúde, que geram atestados médicos, também são frequentes na Escola Atlântica – e nas duas instituições, direção e supervisão mencionaram a ausência de professores substitutos, também conhecidos como volantes, para dar conta de situações emergenciais. No entanto, na Escola Atlântica a localização central minimiza problemas mais prolongados.

Acho que todo mundo busca trabalhar próximo, onde tem acesso, onde tem ônibus, isso facilita. Então, desde quando eu entrei aqui, das vezes que a gente ficou sem professor foi porque o professor ficou doente e ficou de atestado ou porque aconteceu uma coisa muito grave e eles [Seduc] não mandaram ninguém porque não tem essa coisa da substituição no estado. Então esse foi o ano que mais a gente teve essas faltas, mas foi por causa de atestado (Eliane, supervisora da Escola Atlântica).

Entre as semelhanças das duas instituições está o número elevado de contratos temporários, já que mais da metade dos/as professores/as do Ensino Médio possuem vínculo precário. Isso reflete a realidade da rede estadual, que conta com mais de 60% dos/as docentes com contrato temporário, segundo os dados do Censo Escolar (Inep, 2023) que detalhei no Capítulo 4. O mais interessante aqui é que, na distribuição da carga horária, são esses professores que acabam "sobrando" para dar aulas das trilhas do "Novo" Ensino Médio, já que os concursados têm prioridade na atribuição das aulas.

[Falei com] os professores que tinham carga horária sobrando. Eu mostrei e perguntei o que eles achavam [de dar aula para trilhas], e eles acabaram aceitando. Mas eu acho que o ponto principal é a carga horária sobrando, se tem carga horária na sua disciplina, aí eles não querem. Se for por escolha, aí eles não querem (Luft, diretora da Escola Pampa).

Como eu sou contratada, daí tem que dar prioridade para quem é concursado. Então agora eu dou só dois períodos de Biologia. Antes [do NEM] eu dava Biologia para o primeiro e para o segundo ano (Elis, professora da trilha na Escola Atlântica).

Outro ponto importante para caracterizar as escolas é o quadro de profissionais que dão suporte à estrutura burocrática das escolas, principalmente supervisão, orientação e gestão financeira. Como já mencionei, na Escola Atlântida o quadro é completo, com educadores/as que conhecem a *nomos* do campo (Bourdieu, 2015) e que possuem capital simbólico para legitimar suas tomadas de posição tanto em relação aos demais agentes escolares como na relação com a Secretaria da Educação – a organização burocrática dá à escola condições de interpretar as regras formais, inclusive criando regras alternativas, não formais (Lima, 2011). Ao mesmo tempo, a história de resistência a políticas que não dialogam com a escola facilita a construção de regras informais (Lima, 2011), que contrariam as orientações centrais no nível profundo das microdecisões escolares. Um exemplo é a realização de reuniões mensais entre os/as professores/as, caracterizada pela diretora Oliveira como "*uma invenção porque não existe isso na rede estadual*". No dia deste encontro mensal, os/as estudantes não têm aulas para que os/as profissionais da educação possam ter um momento coletivo de planejamento. A diretora, inclusive, resume os dois imaginários que permeiam a escola: o da luta e o da organização:

[O colégio] acaba sendo coabitado por diferentes imaginários. Assim como tem o pessoal que sabe que a escola é de luta, a Seduc tem uma grande consideração em relação ao [colégio] porque considera uma escola organizada. Temos uma organização sim, temos tudo certinho. Isso em grande parte por causa da presença técnica, da [supervisora], do [profissional da gestão financeira]. Da parte mais dura da gestão. Então esse núcleo mais duro, mais técnico, consegue manter o [colégio] sempre bem-visto, elogiado. E a gente sempre responde as coisas, não ignora, até porque não tem como ignorar. Até para a gente poder barganhar, fazer negociação, fazer os nossos movimentos. A gente diz: "olha está tudo certinho, a gente só quer fazer isso agora, mas tudo o que vocês pediram para a gente fazer, a gente fez" (Oliveira, diretora da Escola Atlântica).

Cumprir os procedimentos normativos e organizacionais definidos pela Seduc-RS é utilizado como estratégia pela escola para conseguir "barganhar" no jogo do campo uma autonomia para poder construir regras próprias. Já na Escola Pampa, a ausência desse corpo técnico dificulta esse processo. A supervisora se aposentou em maio de 2023 e até a conclusão da pesquisa de campo, em setembro, não havia sido substituída. A instituição não conta com

um profissional específico para a gestão financeira, que é feita pela própria diretora. Mas ao longo das entrevistas e das observações também pude constatar a construção de regras próprias na Escola Pampa, só que neste caso muito mais por uma ausência, ou omissão da Seduc-RS, do que pelo espaço de autonomia dentro do sistema educativo. Em sintonia com o modelo anárquico de organização (Lima, 2011), essas regras próprias nem sempre estão alinhadas aos objetivos escolares, já que decorrem muitas vezes da necessidade dos agentes de "agir antes de pensar", numa referência feita por Lima (2011) aos estudos de March e Olsen.

Nesta seção inicial também considero importante situar quais são os espaços coletivos de discussão e planejamento da política educacional que são efetivados, ou não, nas duas instituições. Segundo Lima (2014) o colegiado é uma das dimensões centrais da gestão democrática nas escolas públicas e se efetiva pelo envolvimento de todos os atores escolares na tomada de decisão. As entrevistas e as observações apontaram que nas duas instituições o Conselho Escolar cumpre com uma função procedimental de validar as decisões das direções, sem um efetivo exercício da colegialidade. Aprofundarei na sequência, mas aqui adianto que isso se dá, principalmente, pela ausência de tempo e de espaços para construções coletivas. Na Escola Pampa essas ausências também são sentidas em relação ao trabalho dos/as professores/as, que não possuem encontros coletivos de formação e de planejamento – apenas o Conselho de Classe –, e às vivências dos/as alunos/as, que não contam com Grêmios Estudantis. Já na Escola Atlântica existe uma política informal (Lima, 2011) de reuniões mensais entre os/as professores/as, inclusive com participação de estudantes, em que é possível perceber esses momentos como fundamentais para a ação da escola em relação à política do NEM. Também há na Atlântica um Grêmios Estudantis estruturado que, embora com dificuldades, tem promovido reuniões semanais, inclusive incentivando mobilizações contra a Reforma.

Para concluir esse tópico de contextualização das escolas, trago algumas reflexões sobre aquilo que Lima (2011) designa de *modo de funcionamento díptico da escola* como organização, a partir da combinação entre uma ordem burocrática alinhada às determinações formais e uma anarquia organizada, em que se produzem regras alternativas por meio de uma autonomia relativa. O autor aponta três modelos orientados para a ação na escola: 1) *modelos decretados* (regras formais criadas com objetivo de orientar e regular a ação da escola, com vistas à reprodução normativa); 2) *modelos interpretados* (resultantes do processo de recontextualização das regras formais a partir dos contextos das escolas e dos atores envolvidos); 3) *modelos recriados* (quando a recepção dos modelos decretados resulta em novas regras, distintas das originais, criadas pelos atores nas escolas). Lima (2011) *ainda propõe um*

quarto modelo, em ação, que se refere às práticas que efetivamente ocorrem nas escolas, inclusive por meio da combinação dos três modelos orientados para a ação:

As regras efetivamente atualizadas, em uso efetivo na ação, se não podem total e generalizadamente ignorar as regras contidas nos modelos orientados para a ação, podem, contudo, centrar-se mais numas do que noutras, estabelecer articulações entre elas, encontrar novas soluções criativas, ou mesmo ser extraídas, e deduzidas, de ações antecedentes em que foram implicitamente praticadas, sem que os atores então lhes tivessem atribuído, conscientemente, o estatuto de regras (Lima, 2011, p. 123).

O pesquisador português (2011, p. 124) argumenta que "não basta alterar as regras formais para mudar as realidades escolares". Neste sentido, não são apenas os modelos decretados que influenciam a gestão das escolas, mas também múltiplos fatores materiais e culturais, objetivos e interesses. Nesta pesquisa procurei levar em conta os contextos específicos dessas duas escolas, os interesses, as posições e as ações dos agentes buscando fugir de análises construídas *a priori*, que justificam historicamente reformas educacionais por conta da "crise" da escola (Gil, 2024). Mesmo diante de ausências de inúmeras ordens, os agentes escolares seguem fazendo a política educacional na escola:

Acho bem interessante que vocês [pesquisadores] venham aqui, que vocês consigam conhecer essa realidade porque nós temos alunos formados, alunos atuantes no mundo do trabalho. E assim, a escola [Pampa] é uma escola ruim? Não, não é uma escola ruim, a gurizada é muito boa. A gente tenta fazer o que a gente pode, mas te digo que a gente fica frustrada por não conseguir fazer muito mais. E a gente poderia! Imagina, a gente não tem um laboratório. Está ali a sala fechada, interdita porque não tem condições. E ninguém olha para nós! (Loma, professora da Formação Geral na Escola Pampa).

As realidades da Escola Pampa e da Escola Atlântica se refletem em suas práticas. Como mostrarei na sequência, embora com muitas diferenças – que resultam em aprofundamento das desigualdades – a política em ação nas duas instituições revela similaridades que vão ao encontro dos resultados da análise documental e de outras pesquisas sobre a implementação do "Novo" Ensino Médio: uma reforma neoliberal que busca formar sujeitos flexíveis ao menor custo possível. Como disse a professora, a escola faz o que pode, mas poderia fazer muito mais.

6.2 A POLÍTICA EM AÇÃO NAS ESCOLAS A PARTIR DE QUATRO TEMAS ANALÍTICOS

A pesquisa de campo nas duas escolas do estudo de casos, realizada entre abril e setembro de 2023, envolveu três etapas simultâneas: observações, coleta de documentos e 18

entrevistas – detalhes sobre o perfil dos entrevistados estão nos Quadros 3 e 4, do Capítulo teórico-metodológico. Iniciei o trabalho com as observações, que foram fundamentais para compreender a cultura e a organização das duas instituições, para selecionar os participantes das entrevistas e para aprofundar alguns pontos durante as conversas com os/as entrevistados/as. Fiz observações durante as aulas, acompanhando um dia da rotina de cada uma das turmas do 2º ano do Ensino Médio diurno – cinco turmas na Escola Atlântica e três na Escola Pampa. Também acompanhei as atividades de uma das eletivas oferecidas. Nesses momentos pude entender a rotina dos/as alunos/as e professores/as em relação à Reforma e conversar com diversos deles sobre suas impressões em relação às mudanças. Ainda participei de reuniões de docentes e do Grêmio Estudantil na Escola Atlântica e de Conselhos de Classe nas duas escolas. Os documentos foram coletados junto às supervisoras; na Pampa isso foi feito na fase inicial da pesquisa, tendo em vista que a supervisora estava prestes a se aposentar, e não foi substituída até a conclusão da investigação.

Vale ressaltar que as duas escolas foram receptivas à pesquisa e não tive nenhuma negativa de docentes, estudantes e equipes diretivas para realizar as observações, inclusive em sala de aula. Pelo contrário, houve acolhida e interesse na investigação. Apenas um estudante, ao ser contatado por mim, se recusou a participar da entrevista. Não insisti e procurei outra pessoa, com perfil semelhante. As entrevistas foram realizadas individualmente, em horários determinados pelos/as participantes, dentro das escolas. Utilizei o gravador do meu celular e depois baixei os arquivos para o computador, fazendo a transcrição de todos os áudios, que somaram 11 horas e 33 minutos. Ao longo do processo de transcrição, realizei anotações, marcações de possíveis códigos e construí uma tabela no Excel com os códigos e sínteses por entrevistado/a. Seguindo os passos da análise temática (Braun; Clarke, 2006), reli o material diversas vezes até chegar nos quatro temas que apresento na sequência, procurando contemplar a complexidade do processo de implementação de uma política na escola pública, a partir do olhar sobre o poder de decisão dos agentes escolares no campo da política educacional.

- **Autonomia heterogovernada e (não) participação:** neste tema detalho o processo de implementação dos itinerários formativos nas escolas, com foco na ausência de uma efetiva escolha por parte de estudantes e professores/as. São destacadas as encenações participativas (Lima, 2014) e as estratégias de centralização do poder e de controle por parte da Seduc-RS que retiram o sentido político, democrático e participativo da autonomia da instituição escolar, sucumbida a um instrumento de gestão neoliberal (Lima, 2011). Mesmo em posição subordinada no campo da política educacional, os agentes escolares atuam nas brechas de uma autonomia relativa, sobretudo pela

capacidade de resistência e pela ineficiência do controle central (Lima, 2011), minimizando danos e criando regras próprias.

- **Escola como treinadora de *habitus* neoliberal:** neste tema destaco o papel da reforma do Ensino Médio na formação de sujeitos flexíveis, empreendedores de si e resilientes diante de condições de vida cada vez mais precárias (Dardot, Laval, 2016), em sintonia com as demandas neoliberais de grupos econômicos que influenciam as políticas educacionais brasileiras (Catini, 2021). Neste sentido, a escola é vista como uma estrutura de conservação social por meio da legitimação e da perpetuação das desigualdades sociais (Bourdieu, 2015). Com o esvaziamento dos conhecimentos científicos, culturais e humanísticos e a fragmentação curricular, tem-se a valorização de competências e habilidades individuais. À escola cabe treinar as juventudes para avaliações em escala e legitimar a competição com vistas a um mercado de trabalho precarizado, responsabilizando-as pelos fracassos. As posições e as estratégias dos agentes escolares evidenciam a dificuldade de enfrentar as forças dominantes no campo da política educacional.
- **Gestão do sufoco:** com este tema destaco como as questões estruturais, de quadro de pessoal e de financiamento impactam as rotinas das escolas e são desconsideradas pela Seduc-RS no processo de implementação do "Novo" Ensino Médio. Também é aprofundado o descompasso entre as orientações da Secretaria com as realidades/necessidades das escolas, o que resulta em incertezas e discontinuidades, controle do trabalho docente e da gestão por meio das plataformas e um papel relegado aos agentes escolares de resolução de conflitos tendo em vista o gerencialismo escolar (Lima, 2011), que racionaliza os gastos públicos e centraliza as ações em torno dos resultados nas avaliações em escala.
- **(Des)alento como projeto educativo:** na última temática apresento os efeitos do "Novo" Ensino Médio para as juventudes e para os profissionais da educação, tendo em vista os prejuízos para a formação dos/as estudantes – que não preparam nem para a Educação Superior, nem para o mundo do trabalho – e para a carreira dos/as professores, desvalorizados em seus saberes e precarizados nas relações de trabalho. Tem-se, assim, a desilusão com as oportunidades oferecidas pela escola (Bourdieu, 2015). O alento está na força coletiva para a transformação das estruturas do campo,

que insistem em fazer da escola pública um espaço da alegria, da humanização e de construção da democracia.

6.2.1 Autonomia heterogovernada e (não) participação

Quando entrei na sala da turma 201 da Escola Atlântica, o professor avisou sobre a minha participação na aula e pediu que eu me apresentasse. Falei sobre a pesquisa de Doutorado e perguntei se todos/as concordavam que eu passasse a manhã com eles/elas acompanhando a rotina das atividades. Com a sinalização positiva, sentei-me em uma classe ao fundo, procurando chamar pouca atenção. Logo um estudante de 16 anos puxou conversa. Disse que queria participar da pesquisa para contar o que aconteceu com ele. Respondi que primeiramente faria as observações para depois marcar as entrevistas, mas que ele poderia me relatar suas impressões sobre o "Novo" Ensino Médio. A reclamação era sobre a trilha que cursava, conforme anotei no Diário de Campo:

Ele me contou que fez o 1º ano do Ensino Médio em outra cidade, mas a família se mudou e ele chegou na [Escola Atlântica] logo depois do início das aulas. Como as turmas já estavam fechadas, não pode escolher entre as duas trilhas disponíveis na escola. 'Simplesmente me colocaram aqui', disse ele (Diário de Campo, Escola Atlântica, 18 de junho de 2023).

Na Escola Pampa também houve reclamações sobre a ausência da tão propalada liberdade de escolha para os estudantes definirem os percursos mais alinhados aos seus interesses. Uma das estudantes entrevistadas disse que não pode optar entre as trilhas ofertadas porque não conseguia fazer *login* no aplicativo Escola RS.

No meu caso, me jogaram nessa sala porque eu não consegui atualizar meu aplicativo porque ficou logado no meu outro celular, que desligou e nunca mais ligou. Então eles só me jogaram em qualquer sala porque eu não escolhi nenhuma trilha. E tem muitos alunos que aconteceu isso também porque não tem o que fazer, as salas do 2º ano são muito lotadas (Maria, 16 anos, estudante do 2º ano do Ensino Médio na Escola Pampa).

As falas dos estudantes contrapõem o discurso promotor do "Novo" Ensino Médio, que desde 2016 destacava a liberdade de "poder escolher em qual área do conhecimento quer se aprofundar", conforme era repetido exaustivamente em propaganda veiculada na TV (MEC, [2021a](#)). Tanto na Escola Pampa como na Escola Atlântica o processo de definição dos itinerários formativos, por meio das trilhas de aprofundamento, pode ser caracterizado como encenações participativas, já que estudantes e professores/as são chamados a se envolver em rituais e procedimentos formalmente democráticos, mas que carecem de "substantividade democrática" (Lima, 2014, p. 1.072). Entre os rituais definidos pela Seduc-RS está a realização

de **Feiras das Trilhas**, no período de 29 de agosto a 9 de setembro de 2022, para as turmas do 1º ano do Ensino Médio. Em ofício (Figura 13) encaminhado às escolas em 31 de agosto de 2022, ou seja, dois dias depois do previsto para o início da programação, a Seduc-RS detalhou como as escolas deveriam organizar a feira para subsidiar a escolha das trilhas e anunciou o repasse de R\$ 500,00 para a compra de materiais para o evento.

FIGURA 13 – Ofício encaminhado pela Seduc-RS às escolas sobre a Feira das Trilhas – 2022

CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA

As Feiras das Trilhas são uma oportunidade de os estudantes da 1ª série do Ensino Médio conhecerem o conteúdo das trilhas que serão ofertadas nas escolas da rede estadual do RS, para que eles possam, a partir de uma pesquisa de interesse que será realizada, fazer a escolha de qual (is) a (s) trilha (s) que desejam cursar. Para possibilitar a realização desse evento, será necessário subsidiar as escolas de Ensino Médio com o valor de R\$ 500,00, para investir em materiais didáticos, como banner, folhas brancas e/ou coloridas, cartolinas, serviços de gravação e edição de vídeo e áudio, entre outros, às escolas de Ensino Médio do RS, totalizando 1.095, as quais estão elencadas em peça processual anexada neste processo.

Para constar, cabe incluir aqui as orientações do Departamento Pedagógico da SEDUC para organização das Feiras das Trilhas nas escolas.

A figura abaixo demonstra as ações que serão desenvolvidas a partir das Feiras:



Fonte: Seduc-RS (2022)

Nas orientações encaminhadas pela Seduc-RS, está a indicação de um professor "embaixador" e de um/a aluno/a "porta-voz" de cada uma das temáticas das trilhas para apresentar no dia do evento. Essa proposta em que os/as professores devem atuar como comerciantes, "vendendo" as suas trilhas aos/às estudantes, conecta-se aquilo que Laval (2019) define como a mercadorização da escola pública. Em nenhuma das escolas do estudo de casos as orientações foram seguidas integralmente. De acordo com a supervisora da Escola Pampa, o

tempo foi curto para organizar a proposta, que ainda coincidiu com a realização de uma avaliação de fluência de leitura para as crianças das séries iniciais do Fundamental com exigência de que a escola gravasse com equipamentos próprios a leitura dos/as estudantes. Müller afirmou que a Coordenadoria de Educação cobrou o envio de fotos de realização da feira. *"Aí então eu disse pra [diretora]: 'vamos fazer o seguinte, elas querem as fotos. Eu tirei fotos do laboratório, manda isso aí e diz que nós fizemos'. E nós não tínhamos feito nada"* (Müller, supervisora da Escola Pampa). As fotos do laboratório citadas pela supervisora referem-se ao segundo momento de definição das trilhas, conforme consta na Figura 13, da **Pesquisa de Interesse** respondida pelos/as estudantes. Para esse momento, professores passaram alguns vídeos encaminhados pela Seduc-RS sobre as trilhas e conversaram com os/as estudantes, que foram encaminhados até o laboratório de informática para indicar, via sistema da Seduc-RS, qual a trilha de interesse de cada um.

Se as inúmeras demandas em pouco tempo foram justificativas da Escola Pampa para não realizar a Feira das Trilhas, na Escola Atlântica o evento foi ressignificado já que não havia sentido promover a divulgação de um catálogo com 24 trilhas que a instituição não daria conta de ofertar. Segundo a supervisora Eliane, os/as estudantes foram levados/as ao auditório, onde professores/as e equipe diretiva apresentaram as mudanças, ressaltando as limitações na escolha. *"Na Feira das Trilhas, ao mesmo tempo que a gente apresentou todas [as opções], nós já falamos que teríamos possibilidade de implementar aqui na escola no máximo quatro trilhas"* (Eliane, supervisora da Escola Atlântica). Já o segundo momento, da Pesquisa de Interesse dos estudantes, foi precedido de reuniões entre professores/as e equipe diretiva, que decidiram por disponibilizar duas trilhas de acordo com a carga horária disponível – a orientação da Seduc-RS foi de um mínimo duas trilhas por escola, embora 14,6% das instituições ofertaram apenas uma trilha em 2023 (Saraiva, Chagas, Luce, 2023). Os alunos e as alunas só puderam escolher entre as duas pré-definidas, conforme detalha a diretora, ao apontar para uma autonomia relativa da escola:

É aquela coisa da autonomia relativa. A orientação da Seduc foi para fazer um processo gigantesco e tentar atender a demanda da maior parte dos estudantes. Mas se a gente fosse pegar essa demanda dos estudantes, do que eles queriam, isso iria quebrar completamente o nosso RH, teríamos que dispensar e pegar professores novos. Não sei de uma escola que tenha feito isso. Então explicamos: "as trilhas serão essas, vocês vão poder escolher, e os que chegarem depois, terão que ficar com o que tem vaga. A turma que tem menos vai receber" (Oliveira, diretora da Escola Atlântica).

A diretora da Escola Atlântica classifica o movimento realizado pela instituição de ensino como uma "**contenção de danos**" do NEM. A escola optou por ofertar uma trilha com área focal em Ciências Humanas e Sociais e complementar Linguagens e outra com área focal

em Ciências da Natureza e como complementar Matemática. Assim, com essas duas trilhas, a instituição conseguiu contemplar as quatro áreas do conhecimento. De acordo com a diretora Oliveira, Ciências Humanas e Ciências da Natureza foram priorizadas como focais porque nas reuniões com os/as docentes verificou-se que os impactos na redução da carga horária da Formação Geral seriam maiores para os profissionais desses campos.

A decisão da escola, nas margens de sua autonomia relativa (Lima, 2011), permitiu que professores/as com maior afinidade aos temas das trilhas assumissem os novos componentes curriculares, evitou a perda de carga horária desses profissionais – que tiveram redução significativa nos períodos das disciplinas escolares para as quais são formados –, e, por consequência, contribuiu para que não houvesse falta de docentes para as trilhas na Escola Atlântica – ocorreu apenas um rearranjo na carga horária, sem a escola precisar solicitar à Coordenadoria de Educação novos profissionais para dar conta dos componentes curriculares criados. Uma das professoras entrevistadas, formada em Ciências Biológicas, afirmou que a estruturação das trilhas na escola garantiu que pudesse dar aula de temas ligados à sua formação.

Antes eu só dava Biologia e Projeto de Vida. Aí agora tem as trilhas, mas para mim foi tranquilo porque são na minha área. Claro que são aulas novas, mas eu acho legal porque são da minha área. Mas os alunos não gostam (Elis, professora da trilha na Escola Atlântica).

Além de Projeto de Vida, a professora Elis dava aulas, em 2023, de dois componentes curriculares da trilha. Outro professor de Biologia da escola ficou responsável pelo terceiro componente e uma docente formada em Matemática dividiu com Elis o componente que envolvia cálculos. Única professora entre todos/as os/as profissionais da educação entrevistados que se mostrou favorável ao NEM, Elis apontou como problema da política a carga horária elevada dos novos componentes e criticou a forma como a definição das trilhas foi feita na escola: "A escolha foi só entre Humanas e Natureza, eles [alunos] tinham que decidir em qual das duas se matricular" (Elis, professora da trilha na Escola Atlântica).

A política em ação na Escola Atlântica evidencia o poder dos/as professores, principalmente daqueles que compõem a equipe diretiva e de gestão pedagógica, que aqui podem ser compreendidos como agentes eficientes (Najjar; Mocarzel; Santos 2019) no subcampo da política escolar – embora com influência restrita no campo da política educacional. Já os/as estudantes, mesmo com uma articulação importante via Grêmio Estudantil, veem-se, em boa parte, como uma massa de profanos (Miguel, 2015), limitados a decidir entre as opções apresentadas. Aprofundarei esse ponto na próxima temática.

Para reduzir os riscos de identificação das escolas, optei por detalhar apenas uma das trilhas presentes em cada uma das instituições. Como pode ser observado na Figura 14, os/as alunos/as de três das cinco turmas do 2º ano do Ensino Médio que cursaram a trilha Cidadania, Comunicação e Relações Interpessoais contavam com três períodos semanais de Direitos Humanos e Diferenças Culturais, três períodos de Relações de Gênero e Vida em Sociedade e dois períodos para Expressividade e Autoconhecimento. Nessa trilha, a carga horária foi dividida entre professores da área de Ciências Humanas, que assumiram os dois primeiros componentes, e de Linguagens, que ficaram com o último.

FIGURA 14 – Estrutura da trilha de Cidadania, Comunicação e Relações Interpessoais ofertada pela Escola Atlântica – 2023

Cidadania, Comunicação e Relações Interpessoais				
Área Focal	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas			
Temática	Cidadania e Relações Interpessoais			
Área Complementar	Linguagens e suas Tecnologias			
Hora/aula	50 minutos			
Semanas Letivas	40 semanas			
Ano	Componente Curricular	Área do conhecimento	CH Semanal (Períodos)	CH Anual (Períodos)
2º	Direitos Humanos e Diferentes Culturas	CHS	3	120
	Relações de Gênero e Vida em Sociedade	CHS	3	120
	Expressividade e Autoconhecimento	LGG	2	80
	Total Parcial		8	320
3º	Juventudes e Desenvolvimento Pessoal	CHS	3	120
	Informação e Ética	CHS	3	120
	Democracia e Relações Sociais	CHS	3	120
	Comunicação e Relações Interpessoais no Mundo do Trabalho	LGG	2	80
	Expressão Artística e Corporeidade	LGG	3	120
	Total Parcial		14	560
	Total		22	880

Fonte: Caderno das Trilhas de Aprofundamento (Ensino Médio Gaúcho, 2022).

Após o momento de apresentação das trilhas, os estudantes preencheram um formulário com a Pesquisa de Interesse, que depois foi confirmada no processo de matrícula. Além do desconhecimento sobre a estrutura dos itinerários formativos, a divisão das turmas por trilha foi motivo de reclamação entre estudantes. Muitos afirmaram que não sabiam que seriam remanejados para uma turma específica da trilha indicada e reclamaram por terem sido separados dos/as colegas com quem tinham vínculo no 1º ano do Ensino Médio, como foi o caso do estudante José.

Ninguém explicou o que ia ser, qual matéria que ia entrar, qual que não ia entrar. Eu não sabia que seriam divididas as turmas, que ia um para cada lado. Isso me afetou muito porque a minha turma no ano passado era muito boa, eu gostava muito da minha turma. E eu fiquei sozinho, só com uma colega do ano passado (José, 18 anos, estudante do 2º ano do Ensino Médio na Escola Atlântica).

Outros afirmaram que definiram a trilha justamente para poder ficar na mesma sala dos/as amigos/as, sem se atentar para os componentes curriculares. Nas duas escolas da pesquisa também houve os que apontaram que a indicação se deu para fugir de conteúdos considerados mais complexos, como a Matemática. Aqui chama atenção que as estratégias dos/as estudantes vão na contramão do discurso da reforma do Ensino Médio de criar itinerários formativos para "atender às necessidades e expectativas dos estudantes, fortalecendo seu interesse, engajamento e protagonismo" (Brasil, [2018](#)). Pelo contrário, a maioria dos/as estudantes manifestou insatisfação com o processo de definição das trilhas:

Quando falaram [do NEM na propaganda da TV] eu pensei que eu poderia escolher qualquer área. E que eu poderia escolher uma parte muito específica da matéria e ter, sei lá, quatro opções. Só que daí como falaram que não tinha estrutura suficiente, eu fiquei um pouco desanimada porque eu achei que não ia dar para escolher o que eu queria e eu tive menos opções (Duca, 17 anos, estudante do 2º ano do Ensino Médio da Escola Atlântica).

Falaram para nós que era uma pesquisa do governo, não explicaram em nenhum momento que era para definir as trilhas, o que era trilha, que era para definir a turma que ficaria. Ninguém falou pra gente que aquilo era definitivo, sabe? Então ninguém tinha a menor noção de que aquilo iria influenciar no nosso futuro (Lupi, 17 anos, estudante do 2º Ensino Médio da Escola Atlântica).

A trilha de Cidadania, Comunicação e Relações Interpessoais foi ofertada em 7% das escolas estaduais em 2023 (Quadro 10), percentual maior ao verificado na trilha com foco na área de Ciências da Natureza e Matemática. Com a redução, pela Seduc-RS, de 24 para 10 trilhas, como destaquei no Capítulo anterior, as duas opções definidas pela Atlântica foram retiradas do catálogo de 2024, sendo mantidas apenas para as turmas que seguiram para o 3º ano. Com isso, a escola precisou reorganizar novamente o seu quadro de professores para a oferta de novos componentes em 2024.

QUADRO 10 – Percentual de ocorrência das trilhas por escola na rede estadual do Rio Grande do Sul – 2023

Trilha	Percentual de escolas
Expressão Corporal Saúde e Bem-Estar	20,6%
Sustentabilidade e Qualidade de Vida	16,9%
Vida, Cidadania e Relações Interpessoais	16,7%
Educação Financeira e Linguagens Aplicadas	15,1%
Saúde, Cultura e Inclusão Social	14,4%
Empreendedorismo e Ações Sustentáveis	14,2%
Empreender, Comunicar e Transformar	13,9%
Educação Financeira e Desenvolvimento Sustentável	12,5%
Saúde, Corporeidade e Expressão Artística	11,3%

Tecnologia, Pesquisa e Comunicação	9,7%
Educação Financeira e Relações Sociais	8,9%
Empreendedorismo, Justiça Social e Inovação	7,1%
Cidadania, Comunicação e Relações Interpessoais	7,0%
Expressão Corporal e Cidadania	6,2%
Saúde e Estudos Quantitativos Aplicados	4,0%
Tecnologia, Pesquisa e Sustentabilidade	3,8%
Expressão Cultural, Protagonismo e Cidadania	2,9%
Sustentabilidade e Aplicações Quantitativas	2,6%
Sustentabilidade e Protagonismo Sociocultural	2,5%
Tecnologia, Pesquisa e Relações Sociais	2,5%
Sociedade, Cidadania e Pensamento Lógico-Matemático	1,5%
Expressão Cultural, Protagonismo e Simetria	1,1%
Expressão Cultural e Protagonismo no Planeta	0,8%
Expressão Corporal: Medidas e Grandezas	0,4%

Fonte: Saraiva; Chagas; Luce (2023)

Já na Escola Pampa, a definição das trilhas seguiu um processo diferente, tendo em vista que não houve envolvimento nem de estudantes nem de docentes no sentido de criar regras alternativas ao processo definido pela Seduc-RS. Sem realizar a Feira das Trilhas, a instituição fez diretamente a Pesquisa de Interesse, encaminhando todos/as estudantes que estavam no 1º ano do Ensino Médio em 2022 ao laboratório de informática para preencher o formulário construído pela Seduc-RS. A supervisora conta que a Secretaria Estadual da Educação encaminhou os resultados com as trilhas mais indicadas pelos/as estudantes e a escola providenciou a matrícula dos/as alunos/as em três turmas, uma para cada trilha.

A SEC [Seduc-RS] mandou um e-mail dizendo: "foram essas aqui que a escola de vocês escolheu". Agora se foi mesmo, como é que nós vamos saber? A SEC que disse. Aí veio um papel para a secretária da escola, ela pegava turma por turma e falava: "agora tu vais te matricular. Tem três segundos anos, 201 é Sustentabilidade, 202 é outra coisa, 203 é outra. Qual tu queres?". Aí a pessoa respondia e ela fazia [a matrícula]. E se na sustentabilidade ficar 40 alunos? Aí a sala não comporta e tinha que tirar e dizer para a pessoa que não poderia ficar naquela porque já tinha fechado. (Müller, supervisora da Escola Pampa).

Aqui aparece uma diferença marcante entre as duas escolas. Enquanto na Atlântica a equipe diretiva se apropriou das mudanças com o NEM e usou de uma autonomia relativa para uma política que o diretor definiu como **contenção de danos**, por meio da criação de regras próprias que não seguiam o que previamente foi orientado pela Seduc-RS, na Escola Pampa houve inicialmente uma tentativa de ignorar as orientações, mas diante das cobranças da Seduc-RS a definição das trilhas foi subsidiada exclusivamente pelo procedimento da Pesquisa de Interesse. O que chama atenção é a **tentativa de controle** de todo o processo por parte da Seduc-RS e o **desconhecimento sobre como foi estruturado o "Novo" Ensino Médio** entre os

agentes escolares, inclusive por parte da equipe diretiva, imersa em inúmeras demandas que dificultam a apropriação das regras, o que inclui o poder para contestá-las (Souza, 2012).

Com isso, a Escola Pampa definiu a oferta em 2023 de três trilhas para os/as alunos/as do 2º do Ensino Médio, uma por turma. Embora cada uma das trilhas tenha três componentes curriculares, totalizando oito períodos semanais (Figura 15), a interpretação que a escola fez dos itinerários levou a designar apenas um professor responsável por cada uma das trilhas – ou seja, um docente com oito períodos em cada uma das turmas, além das demais disciplinas sob responsabilidade desses profissionais.

FIGURA 15 – Estrutura da trilha de Empreendedorismo e Ações Sustentáveis ofertada pela Escola Pampa – 2023

Empreendedorismo e Ações Sustentáveis				
Área Focal	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas			
Temática	Empreendedorismo			
Área Complementar	Ciências da Natureza e suas Tecnologias			
Hora/aula	50 minutos			
Semanas Letiva	40 semanas			
Ano	Componente Curricular	Área do conhecimento	CH Semanal (Períodos)	CH Anual (Períodos)
2º	Direitos Humanos e Cidadania	CHS	3	120
	Empreender-se e Inovar para a Sustentabilidade	CHS	3	120
	Ciclo de Vida dos Materiais	CNT	2	80
	Total Parcial		8	320
3º	Trabalho, Desenvolvimento e Mundo Digital	CHS	3	120
	Empreender com Responsabilidade Social	CHS	3	120
	Profissões, Trabalho e Ética	CHS	3	120
	Cooperativismo e Meio Ambiente	CNT	3	120
	Legislação Ambiental	CNT	2	80
	Total Parcial		14	560
Total			22	880

Fonte: Caderno das Trilhas de Aprofundamento (Ensino Médio Gaúcho, 2022).

A justificativa da diretora para a organização realizada na Escola Pampa foi a falta de esclarecimentos por parte da equipe pedagógica da Seduc-RS e da CRE sobre a organização dos itinerários formativos: com componentes obrigatórios, eletivas e trilhas divididas em outros novos componentes.

Quando a gente fez o estudo do quadro, não teve esclarecimento de quem era esse professor [para trilha]. Que esse professor da trilha de oito períodos não ia ficar com os oito períodos. Que essa trilha é dividida em 3 disciplinas. Não teve essa informação. Então, no início do ano, a gente fez dessa forma. Quando eu percebi que estava errado, aí a gente teve uma mudança. Então, a partir de agora, a [turma] 203 está com o professor da trilha, porque a gente fez essa alteração sim, mas no início eles não tinham (Luft, diretora da Escola Pampa).

A alteração mencionada pela diretora foi feita em agosto de 2023, com o remanejamento do professor da trilha com foco em Ciências da Natureza para assumir parte da carga horária da trilha com foco em Linguagens. Chama atenção que os/as estudantes da turma 203 ficaram mais de um semestre sem nenhum dos oito períodos de trilha. Isso se soma à falta de outros profissionais – como docentes de Física e Inglês. Uma estudante da turma entrevistada disse que entrou em contato com a Secretaria da Educação para reclamar do problema da **falta de professores**, mas que nada foi feito.

Eu já liguei para a Secretaria de Educação, mas eles sempre falam que vão mandar professor, que vão ver o que eles podem fazer, mas é a mesma coisa que nada. [...] Está tudo totalmente errado, não foi nem organizado. Porque era para a gente ter a maioria da carga horária de Expressão Corporal, mas não tem professor. Tem um horário na parede, só que aquele horário nunca é cumprido porque não tem professor (Maria, 16 anos, estudante do 2º ano do Ensino Médio da Escola Pampa).

No horário disponibilizado dentro da sala da turma 203, pude constatar a falta de profissionais. Ao lado de cada componente curricular, está o nome do professor/a responsável. No entanto, para 11 períodos semanais não há nenhum docente com carga horária atribuída. Além dos oito períodos da trilha, somam-se 1 de Física, 1 de Inglês e 1 de Ensino Religioso. Nos relatos dos/as estudantes desta e das outras turmas do 2º ano do Ensino Médio, também foi mencionada a saída da professora de Literatura – que assumiu outras turmas na escola – e o afastamento da docente de Educação Física, por motivo de saúde.

É interessante que a Seduc-RS, por meio da CRE, cobrou da escola o envio de registros sobre a realização da Feira das Trilhas, mas o controle não funcionou para garantir a oferta dos três componentes curriculares das trilhas definidos pela Secretaria. Ou seja, a ineficiência do controle central abre brecha para a escola construir suas regras – que nem sempre vão ao encontro dos objetivos escolares por conta de diversos fatores, entre eles a ambiguidade e a desordem (Lima, 2011). A diretora Luft afirmou que a Seduc-RS sabe das demandas da escola, que foram feitas várias solicitações formais de docentes, mas que até aquele momento não havia uma solução. De acordo com ela, a **falta de compreensão sobre as trilhas** também é da Secretaria da Educação, que passa informações desencontradas.

Eu abri o pedido para professor, mas estava errado porque eu pedi em relação à trilha e não podia. Então tem uma falta de compreensão nisso, até pela própria Secretaria porque quando eu fui lá depois saber o que é que eu tinha que solicitar, as assessoras custaram a entender qual tipo de profissional eu podia pedir. Por exemplo, eu não posso pedir um profissional para Empreendedorismo, que é uma das trilhas, tenho que pedir um profissional de outras disciplinas, mas que tem essa formação em matemática, nas exatas. Então é complicado (Luft, diretora da Escola Pampa).

Os cadernos construídos pela Seduc em parceria com o Itaú Educação e Trabalho e o Instituto Iungo para orientar a implementação, conforme destaquei no Capítulo anterior, trazem ementas resumidas de cada um dos componentes curriculares e um perfil docente desejado para trabalhar a temática. Para a trilha de Empreendedorismo e Ações Sustentáveis, por exemplo, é recomendado que sejam profissionais das áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza. A descrição do perfil profissional é genérica, muito semelhante em praticamente todos os componentes curriculares, como pode ser observado na Figura 16:

FIGURA 16 – Perfil docente para o componente curricular de Empreender-se e Inovar para a Sustentabilidade

Perfil Docente: Professores/as licenciados/as na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Filosofia, Geografia, História, Ensino Religioso e Sociologia). É desejável que seja um/a profissional com formação complementar em Educação Ambiental, e afinidade para desenvolver um trabalho voltado à resolução de problemas, numa perspectiva contemporânea, interdisciplinar, transdisciplinar e emancipatória, com habilidades para incentivar a alfabetização científica e tecnológica, a fim de capacitar o estudante para atuar no mundo do trabalho das sociedades globalizadas, desenvolvendo soluções para os problemas que delas emergem. Um/a profissional que busque oportunizar ao/à estudante conhecimentos científicos e epistemológicos necessários ao seu pleno desenvolvimento.

Fonte: Caderno das Trilhas de Aprofundamento (Ensino Médio Gaúcho, 2022).

O problema da falta de docentes não é uma novidade na rede estadual do Rio Grande do Sul. A inadequação da formação em relação aos componentes aos quais os profissionais atuam também não. Mostramos isso em estudo com dados do Censo Escolar publicado em 2018 (Chagas; Saraiva, [2018](#)). Naquele momento apontávamos que a flexibilidade proposta pela Reforma do Ensino Médio demandaria investimentos de reforço do quadro de pessoal, principalmente tendo em vista a ausência de concursos desde 2014. No entanto, o perfil genérico, apenas com indicativo da área do conhecimento, está alinhado ao que a supervisora da Escola Pampa nomeou de "tapa-furo" das trilhas. *"O professor tem 20 horas, vamos supor, mas ele quer 30 [horas] e a escola tem a necessidade de preencher, então pega esse conteúdo. Mas não tem serventia nenhuma essas trilhas"* (Müller, supervisora da Escola Pampa).

Perfil mais genérico ainda pode ser observado na atribuição das aulas para os componentes obrigatórios dos itinerários formativos: Projeto de Vida, Mundo do Trabalho e Cultura e Tecnologias Digitais no 1º ano do Ensino Médio; e Projeto de Vida e Iniciação Científica no 2º ano. Material de orientação da Seduc-RS sobre Projeto de Vida, coletado junto à supervisora da Escola Pampa, destaca como única exigência a licenciatura (Figura 17).

FIGURA 17 – Orientação da Seduc-RS sobre o componente curricular Projeto de Vida**Habilitação exigida para os professores:**

Licenciatura

Perfil do professor:

O professor do componente curricular Projeto de Vida é o mediador dos eixos e objetos do conhecimento propostos, despertando, assim, o interesse e a motivação dos estudantes para os grandes temas da sociedade em que vive e no mundo contemporâneo, a partir de metodologias inovadoras e criativas.

A esse profissional cabe acolher os estudantes e suas expectativas de aprendizagem e, ainda, inspirar e valorizar a presença e o presente do estudante, provocando-os na descoberta dos seus sonhos e aspirações, conduzindo-os às reflexões necessárias.

Ao trabalhar o componente curricular Projeto de Vida, o professor deve ter interesse e disponibilidade em aprender e abordar temas relacionados a cultura e tecnologias digitais e empreendedorismo, além dos temas relacionados às escolhas e carreiras dos estudantes.

Fonte: Seduc-RS (2022)

Nas duas escolas da pesquisa, o componente de Projeto de Vida no Ensino Médio era ministrado por professores/as com licenciatura em Letras/Espanhol, Letras/Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física e Biologia. Formada em Filosofia e professora da Trilha de Empreendedorismo, Braun mencionou o conceito de professor polivalente, associado a um perfil generalista e superficial que ganhou forças no Brasil a partir dos anos 1970 para suprir o déficit de docentes com a ampliação do ensino obrigatório (Cruz; Ramos; Silva, [2017](#)).

Essas disciplinas são genéricas e qualquer pessoa pode assumir elas, independentemente da formação. [...] E isso acaba dando naquilo que se chama de polivalência do professor dentro da escola. Então, a formação é o que menos importa. O interessante é alocar os professores nas disciplinas, fechando as suas cargas horárias (Braun, professora da trilha de Empreendedorismo e Ações Sustentáveis na Escola Pampa).

Este é um ponto que considero central na análise porque auxilia na compreensão da resistência do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) em ampliar a carga horária da Formação Geral Básica, o que foi proposto inicialmente a partir do Projeto de Lei nº 2.601 – elaborado por professores e pesquisadores do campo da educação (Campanha, [2023](#)) – e depois incorporado no PL nº 5.230/2023, do Ministério da Educação. Os secretários de educação dos estados defendem uma carga horária de formação geral de, no máximo, 2.100 horas, o que chegou a ser proposto em substitutivo do deputado Mendonça Filho (Saldaña, [2023](#)). Entra aí o caráter de redução de custos do "Novo" Ensino Médio, conforme alertou Kuenzer (2020), minimizando o problema da falta de docentes em algumas disciplinas por meio da oferta de trilhas menos complexas, que demandam menos profissionais e menos

especialização. Mesmo assim, a precarização da rede estadual gaúcha é tamanha que nem a estruturação de uma proposta curricular generalista, fragmentada e simplificada consegue dar conta do mínimo. Se uma turma com 40 alunos/as fica meio ano sem nenhum dos oito períodos da trilha, não temos no Rio Grande do Sul nem o "Ensino Médio mínimo", segundo alertavam Ramos e Frigotto (2017) como o resultado da Lei nº 13.415/2017. Porque nem o mínimo, que é ter alguma aula, a Secretaria Estadual da Educação consegue garantir.

Entre os pontos levantados pelos/as docentes e equipes diretivas está a ausência de uma política de formação continuada para trabalhar os novos componentes curriculares. Nas entrevistas, chama atenção que mencionam apenas **cursos on-line** e os cadernos disponíveis no site do Ensino Médio Gaúcho, sem um aprofundamento no conhecimento científico-acadêmico acumulado e que relega os agentes escolares ao papel de **espectadores da política construída pela Seduc-RS e seus parceiros privados**, como destacam os/as professores/as:

A formação é toda on-line e tu achas que professor que tem três turnos vai chegar em casa e vai ouvir alguma coisa on-line? Elas [Seduc] deram agora para fazer reunião para falar das coisas do Ensino Médio, e tem muita coisa, mas elas querem que a gente vá assistir on-line. Acha que eu vou assistir, no meio dessa correria aqui? (Müller, supervisora da Escola Pampa).

O que a gente fez: "Quem está disposto a dar trilha?" Aí, o que veio? Entra num site do Novo Ensino Médio e pega um material de apoio para o professor. Um PDF de 400 páginas. Foi isso que foi a implementação das trilhas na escola. Não teve um curso, não teve uma formação para os professores que poderiam pegar essas trilhas (Eliane, supervisora da Escola Atlântica).

Quando tu olhas as biografias atrás dos polígrafos que eles dão, tem Instituto Airton Senna. Eu já vi até Natura! O que a Natura tem a ver com a escola pública? A gente vê uma listinha de nomes dos grandes conglomerados da educação particular, né? Que estão por aí, por trás e realmente são eles que estão fazendo boa parte desse material. O professor da escola pública não foi ouvido, mas a eles [a Seduc] ouve (Iberê, professora da Trilha de Cidadania, Comunicação e Relações Interpessoais na Escola Atlântica).

Pensar no papel dos agentes escolares como espectadores da política do "Novo" Ensino Médio é interessante porque revela o sentido do movimento apontado no Capítulo anterior de uma série de formações *on-line*, realizadas pela Seduc-RS com institutos e fundações empresariais – como as mencionadas pela professora Iberê. Aos/às professores/as e equipes gestoras cabe assistir às orientações repassadas pela mantenedora e seus parceiros, muitas delas desconectadas de sentido epistemológico e pedagógico. Preocupação semelhante foi apontada por professores na pesquisa de Corrêa (2023), que destacaram o fim das formações realizadas pelas escolas no início de cada ano letivo. Os encontros de planejamento foram substituídos por Jornadas Pedagógicas da Seduc-RS com transmissão ao vivo pelo YouTube, em que os profissionais da escola apenas assistem. Na tese de Marcelo Eder Lamb (2024), sobre o trabalho

docente no RS com a Reforma do Ensino Médio, professores destacaram a ausência de bibliografia básica para trabalhar os novos componentes e uma desvalorização dos conhecimentos científicos da formação inicial.

Ao atuar por controle remoto sobre as escolas – em referência à expressão de Lima (2011), a Seduc-RS efetiva aquilo que Silva (2018b, p. 13) atribui como um desrespeito ao professor, "tomado como incapaz de exercer a análise e a crítica", quando outros pensam e propõem em seu lugar. Ao desconsiderar as escolas e seus agentes, o "Novo" Ensino Médio revela sua limitação, conforme sintetiza a diretora da Escola Pampa:

Isso [trilhas] não foi escolhido. Chegou para nós de cima para baixo. Tinha que fazer tudo de um ano para o outro, o que na educação é muito complicado. Não adianta pensar isso lá em cima, mas a escola tem que estar pensando nisso também. E a escola, que é quem executa, foi a última que recebeu essa orientação: "a partir do ano que vem é assim". E até o início do ano e a gente estava perdido e não sabia o que que teria ou como seria esse desenvolvimento (Luft, diretora da Escola Pampa).

Ao comentarem essa imposição da estrutura curricular para as escolas, algumas das professoras entrevistadas mencionaram a experiência com o Ensino Médio Politécnico, política instituída na rede estadual entre 2011 e 2014 que abordei no Capítulo 4. A supervisora da Escola Atlântica afirmou que naquele período havia maior abertura às instituições de ensino para construir a parte diversificada da matriz curricular, chamada de Seminário Integrado, a partir dos interesses e das demandas dos agentes escolares. Ela disse que o mesmo não ocorreu com o "Novo" Ensino Médio, em que as trilhas vieram prontas.

A gente teve que optar entre as trilhas que eles [Seduc] falaram. Antes a gente teve essa autonomia que tu está[s] falando. Quando a gente tinha o Politécnico, tinha o Seminário Integrado. Aí sim eles decidiam: "vamos estudar sobre o que?". Aí sim nós tínhamos liberdade de criar. Tanto é que teve muito mais projetos durante o Politécnico do que agora (Brum, supervisora da Escola Atlântica).

Já a professora Braun, da Escola Pampa, lembrou que no período do Politécnico também houve resistências, principalmente dos/as docentes, por conta da estruturação de uma matriz curricular com parte da carga horária para o Seminário Integrado. Mas afirma que as escolas conseguiram desenvolver projetos significativos por conta da ação dos/as professores/as e dos/as estudantes.

O que os professores fizeram na disciplina de Seminário Integrado é o que provavelmente vai acontecer [com o NEM]. Bons professores vão dar boas aulas. E essas boas aulas não serão aquilo que eles querem que a gente faça. Mas a gente vai fazer o possível (Braun, professora da trilha na Escola Pampa).

A desconexão do "Novo" Ensino Médio com os contextos das escolas – e o trabalho das escolas para fazer "o possível" – pode ser verificada nas unidades curriculares eletivas, com matrícula facultativa a estudantes e oferta condicionada à estrutura de cada escola. Em 2023 a Seduc-RS apresentou um catálogo com oito eletivas, segundo destaquei no Capítulo anterior, mas apenas 14,3% das instituições da rede estadual ofertaram essas unidades curriculares no primeiro trimestre do ano (Saraiva; Chagas; Luce, 2023). A Escola Pampa não disponibilizou matrícula em nenhuma das eletivas, segundo a supervisora porque era necessário contar com espaço e professor para atividades no contraturno e não havia disponibilidade de nenhum dos dois – à tarde todas as salas são ocupadas com as turmas do Ensino Fundamental e faltam docentes para os componentes da carga horária obrigatória, que dirá para adicionais. Ela afirmou que não houve cobrança da Seduc-RS para a oferta porque as próprias orientações repassadas apontavam para a necessidade de condições estruturais.

Na Escola Atlântica foram ofertadas duas eletivas, com foco em Linguagens e Matemática. Aqui novamente aparece uma autonomia relativa da escola, que criou regras informais a partir das suas necessidades e interesses. Documento de orientação da Seduc-RS sobre a oferta das eletivas obtido junto às escolas, aponta para as mesmas encenações participativas (Lima, 2014) do processo de escolha das trilhas, com Feira das Eletivas, professor "embaixador" e aluno "porta-voz". Esse ritual não foi seguido na Escola Atlântica, que definiu as duas eletivas por conta da carga horária disponível de uma professora de Língua Portuguesa e de um professor de Matemática. A oferta da eletiva de Matemática, inclusive, foi uma forma de a escola garantir remuneração ao docente da área que já havia manifestado interesse em fazer um trabalho voluntário para contribuir com a preparação dos/as alunos/as do 3º ano para o Enem. Com isso, havia poucas matrículas efetivas de estudantes do 2º ano, já que a maioria era de "ouvintes" do 3º ano, como resumiu a diretora: *"Consideramos essa eletiva como uma brecha para o colega ser remunerado e fazer algo interessante para os estudantes. Aí ele pode fazer voluntariado em outras coisas na escola* (Oliveira, diretora da Escola Atlântica).

Também não foi seguida a orientação de contar com no mínimo 20 estudantes em cada eletiva. A média nas atividades era de cinco alunos. Cabe registrar que o número pequeno de participantes não é um caso isolado da Atlântica, já que análise dos dados da oferta apontou que 50% das turmas de unidades eletivas em todas as escolas estaduais contavam com no máximo oito alunos e em 25% delas, no máximo dois (Saraiva; Chagas; Luce, 2023).

Ao encerrar esta temática, trago alguns elementos para compreender a participação dos agentes escolares, ou seja, o envolvimento na tomada de decisão sobre a política educacional, superando o seu caráter normativo. Aqui me refiro à participação como um instrumento de realização da democracia (Lima, 2011), que não se efetiva apenas no cumprimento de regras formais, como a existência de órgãos colegiados e eleição de diretores, por mais importantes que sejam. Nas duas escolas do estudo, o Conselho Escolar cumpre uma função instrumental, de referendar as decisões das direções escolares. A justificativa para tal é a da falta de tempo de todos os agentes envolvidos para a realização de reuniões e discussões sobre os objetivos das ações. Nas duas instituições o poder de decisão – dentro das margens de uma autonomia relativa heterogovernada – está concentrado nas direções, embora haja diferença significativa entre as duas escolas.

Na Escola Atlântica existe uma estrutura organizacional completa, com profissionais de coordenação pedagógica (supervisão e orientação educacional), gestão financeira, direção e vice-direção com domínio da estrutura burocrática e conhecimento das regras do jogo no campo da política educacional. Isso contribui para uma **participação ativa** desses agentes no sentido de defender e até de alargar as margens de autonomia da escola para a construção de regras próprias (Lima, 2011). Essa capacidade de mobilização para a ação se dá, principalmente, a partir da valorização de espaços coletivos para planejamento e ação. Um exemplo é a realização de reuniões mensais entre professores/as e direção escolar – a partir de uma regra criada pela escola de liberar estudantes neste dia para que possa ocorrer o momento coletivo, já que as orientações formais da Seduc-RS não contemplam esses tempos/espacos. Durante as observações, acompanhei duas dessas reuniões e pude perceber as tensões e a busca por consensos.

Uma dessas reuniões contou com a participação de membros do Grêmio Estudantil, que pediram espaço para falar sobre a atuação do coletivo e as mobilizações contra o "Novo" Ensino Médio. Os estudantes criticaram o que consideram uma falta de apoio dos/as docentes ao movimento pela revogação do NEM: marcaram provas no dia de um dos protestos e não teriam abonado faltas aos que foram ao ato. Houve tensão, principalmente quando uma professora citou a falta de organização dos estudantes, que entravam nas turmas para chamar para os protestos sem ao menos explicar para os demais o que era a Reforma e a importância de se mobilizar contra. A diretora Oliveira interveio e destacou que essa função não é apenas dos/as estudantes, mas principalmente, dos/das professores/as da escola. Um dos estudantes entrevistados falou sobre esse momento e comentou que a escola "poderia fazer mais" em relação ao "Novo" Ensino Médio:

Eu sou do Grêmio Estudantil. Nos últimos dois atos que teve quando a gente levou os alunos, os professores não deveriam passar trabalhos, passar provas, conteúdo novo. Só que eles passaram e quem foi, perdeu. Perdeu prova, perdeu trabalho, perdeu conteúdo que não deveria ter tido e ainda ganhou falta. [...]Eu acho que a direção também poderia ajudar a gente com isso (Caio, 17 anos, estudante do 2º ano do Ensino Médio da Escola Atlântica).

O estudante Caio ainda fez uma observação interessante, ao apontar sobre o poder de decisão na escola. Segundo ele, existe uma instância maior que "manda" nos professores. "*É como um looping. Mandam neles [professores], eles mandam na gente. E a gente não manda em ninguém*". Aqui aparece o poder simbólico (Bourdieu, 2015) dos/as docentes, por meio do currículo e das avaliações. O jovem também falou sobre a dificuldade de mobilizar os/as estudantes para os protestos, já que a maioria não se envolve com o tema. Essa constatação vai ao encontro de preocupação da diretora Oliveira, que se estende aos/às professores/as. Tanto nas entrevistas quanto nas observações, percebi aquilo que Lima (2011) denomina como uma **participação passiva**, caracterizada pela apatia, pelo desinteresse e pela falta de informações em relação a uma política com efeitos significativos aos profissionais da educação e estudantes. Aprofundarei este ponto na temática da *escola como treinadora de habitus neoliberal*.

No entanto, mesmo diante de um quadro geral de desinteresse, a existência de um Grêmio Estudantil, com encontros entre estudantes e mobilização para protestos, e de reuniões entre professores contribui para que a escola possa minimamente intervir. O próprio espaço para os estudantes falarem sobre o mal-estar em relação às práticas dos/as docentes indica que a escola está aberta ao diálogo e a construções coletivas. Com efeito, a ação da Escola Atlântica se dá no sentido de criar regras para a contenção de danos, mas com papel restrito tendo em vista a subordinação dos agentes escolares no campo da política educacional às prescrições curriculares sintonizadas com os poderes e interesses dominantes, da Seduc-RS e dos seus parceiros empresariais. É aquilo que Lima (2014, p. 1.075) define como uma autonomia heterogovernada, "sitiada pela centralização do poder que sobre ela se abate de forma constante e asfíxiante".

Já na Escola Pampa, a ausência de condições materiais e de quadro de pessoal para dar conta minimamente do processo de ensino e aprendizagem contribui para um movimento de **não participação** de professores/as e estudantes. Lima (2011, p. 98) afirma que a não participação induzida ocorre quando "os arranjos organizacionais concretos, as práticas participativas previstas, as condições, os recursos e as possibilidades reais de participação podem conduzir a situações objetivas e subjetivas convidativas e facilitadoras da não participação". Aqui chama a atenção a falta de espaços coletivos de tomada de decisão. O

Conselho Escolar tem apenas papel instrumental e não há na escola um coletivo de estudantes organizado. Em todas as entrevistas que fiz com alunos/as perguntei sobre Grêmio Estudantil, e na Escola Pampa apenas uma estudante falou que já se tentou criar um na escola, mas que não deu certo. Os demais falaram que nunca ouviram falar sobre esse tipo coletivo, ou rememoraram lembranças de outras escolas que frequentaram. A diretora Luft disse que os estudantes da escola são "*menos participativos*" e que não se envolvem em movimentos.

Outro ponto que me chamou atenção foi a ausência de espaços coletivos de discussão e planejamento entre os/as professores/as. Durante o período da pesquisa de campo, os únicos encontros de que tive conhecimento foram os Conselhos de Classe. Assim, predomina uma lógica individualista, em que estudantes e docentes fazem o possível diante das ausências de toda ordem. Embora defenda a resistência a uma política "injusta", a professora Braun tem clareza de que sozinho, o seu trabalho em aula não dá conta de mudar a realidade.

Eu nunca aceito o que vem de cima sem questionar. Uma regra injusta, ela não deve ser seguida, se a gente tem a oportunidade de resistir. Eu sei que a palavra mudar é muito forte. Eu tenho controle sobre a minha aula, sobre aquilo que eu faço dentro da sala de aula, mas eu vou acabar não mudando nada, a estrutura vem de cima para baixo (Braun, professora da trilha de Empreendedorismo e Ações Sustentáveis na Escola Pampa).

Diante de tais elementos, a política em ação nas escolas revela uma autonomia heterogovernada (Lima, 2014), asfixiada pela imposição de uma estrutura curricular alheia aos objetivos escolares, que propala liberdade de escolha, mas limita a participação dos agentes escolares. Na sequência, aprofundo os efeitos do esvaziamento e da fragmentação curricular, a partir de uma concepção de escola instrumental aos interesses do campo econômico.

6.2.2 A escola como treinadora de *habitus* neoliberal

Para um público de quase 10 mil pessoas que assistia à *live* de abertura da Semana Pedagógica da rede estadual gaúcha, em fevereiro de 2024, a secretária da Educação do Rio Grande do Sul usou como metáfora do papel das escolas o nome do estúdio onde era feita a transmissão, em Porto Alegre: Fábrica do Futuro. Ao exaltar o papel das competências socioemocionais em um mundo cada vez mais aberto, flexível e colaborativo, Raquel Teixeira destacou os desafios aos professores das 2.400 escolas da rede, sendo mais de 1.000 de Ensino Médio:

Nós vamos caminhar pelos caminhos pedagógicos, metodológicos, de gestão, que nos apoiarão no desafio de transformar nossas escolas em fábricas de futuro, onde a gente possa produzir crianças e jovens preparados, com capacidade para exercer a sua

cidadania, para entrar no mundo do trabalho, construir uma vida e serem felizes (Jornada Pedagógica, [2024](#)).

Pouco mais de cinco meses antes desta fala, ao entrevistar um estudante do 2º ano do Ensino Médio na biblioteca da escola onde estuda, ouvi o desejo do jovem de 18 anos de não ser visto como um robô – que apenas executa tarefas pré-determinadas. Ao falar sobre a escola de Ensino Médio que gostaria de estudar, José respondeu:

Um tipo que eu imagino, é uma escola que dá bastante atividade. Que não fica naquela coisa de robô em aula e que tem professores que não faltem, que o cara sabe que vai chegar no primeiro período, vai ter aula porque geralmente é muito difícil ter o primeiro período. E que não seja essa coisa de robô, que tenha atividade na rua, no pátio (José, 18 anos, estudante do 2º ano do Ensino Médio da Escola Atlântica).

Os dois extratos de fala são elucidativos das visões antagônicas sobre o papel da escola. Enquanto a secretária exalta as instituições de ensino como fábricas para "produzir crianças e jovens preparados", o estudante não quer ser reduzido a um robô previsível, cumpridor de tarefas, sem sentimentos e afetos. Em contraponto à formação de capital humano para as demandas do século 21, como costuma frisar a secretária, está uma defesa do processo educativo com autonomia, que valoriza os tempos e espaços de aprender, visando a sua humanização.

Outro ponto que chama atenção na fala do jovem é o desejo por "bastante atividade", com "professores que não faltem". Nas oito entrevistas com estudantes que realizei nesta pesquisa, a escola é vista como espaço fundamental para a apropriação do conhecimento, seja para o trabalho, para a continuidade dos estudos ou para a vida em sociedade. Todos os/as entrevistados/as demonstraram preocupação com a **redução das disciplinas escolares com o NEM**. Alguns deles enfatizaram a sua substituição por **componentes curriculares "sem sentido"**, como pode ser observado nos excertos a seguir:

Eu não gostei do Novo Ensino Médio porque diminuiu matéria. Filosofia diminuiu, Química só tem um período por semana. São matérias essenciais e a gente chega na hora da prova e não sabe nada porque só teve um período e às vezes a gente solta cedo ainda (Pedro, 20 anos, estudante do 2º ano do Ensino Médio na Escola Pampa).

As matérias que colocaram são extremamente desnecessárias porque além de atrasar o que a gente deveria de estudar em Português, Matemática e matérias básicas, os professores não sabem passar. Não tem como. A gente só está atrasado (Maria, 16 anos, estudante do 2º ano do Ensino Médio na Escola Pampa).

Não fazem sentido [as matérias da trilha] e ainda ocupam espaço, tirando carga horária de matérias que a gente precisa, tipo Biologia. Tem um período de Biologia na semana. A semana toda, um período de Biologia! (Caio, 17 anos, estudante do 2º ano do Ensino Médio da Escola Atlântica).

Eu acho que essas matérias adicionais foram uma perda de tempo e ocupam muito mais os períodos semanais do que os períodos que a gente poderia estar tendo. Por exemplo, tem um período de Química. Eu sou horrível em Química. Como é que eu vou conseguir estudar Química sendo que eu não sei nada? E não dá tempo, a coitada da professora [nome da professora ocultado] tem que correr e ela não consegue dar tudo porque um período passa muito rápido (Lupi, estudante do 2º ano do Ensino Médio na Escola Atlântica).

Nos trechos fica evidenciado o descontentamento dos estudantes com matérias adicionais que são "perda de tempo", retirando a carga horária da formação científica, artística, cultural e humanística. Para ilustrar esse ponto, reproduzo abaixo o quadro de horários de uma das turmas da Escola Atlântica, com oito períodos de três componentes curriculares da trilha de Cidadania, Comunicação e Relações Interpessoais (Quadro 11).

QUADRO 11 – Componentes curriculares da turma 201 da Escola Atlântica – 2023*

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Expressividade e Autoconhecimento	Educação Física	Relações de Gênero e Vida em Sociedade	Biologia	Português
Expressividade e Autoconhecimento	Projeto de Vida	Ensino Religioso	Português	Espanhol
Português	Relações de Gênero e Vida em Sociedade	Matemática	Inglês	Direitos Humanos e Diferenças Culturais
Iniciação Científica	Relações de Gênero e Vida em Sociedade	Geografia	Projeto de Vida	Direitos Humanos e Diferenças Culturais
Matemática	Direitos Humanos e Diferenças Culturais	Química	História	Arte
Iniciação Científica	Literatura	Física	Sociologia	Matemática

Fonte: Elaborado pela autora a partir de quadro disponibilizado pela escola (2023)

*Em verde estão os componentes obrigatórios e da trilha, que formam a estrutura do itinerário formativo no RS.

Embora a organização dos horários seja diferente para cada turma de acordo com a trilha definida, a estrutura é a mesma em todas as escolas da rede estadual, pois seguem a matriz curricular da Seduc-RS, conforme destaquei no Capítulo anterior. Dois dos três componentes das trilhas somam três períodos semanais cada – Direitos Humanos e Relações de Gênero –, mesma carga horária de Português e Matemática. O outro componente da trilha – Expressividade e Autoconhecimento – conta com dois períodos, assim como Projeto de Vida e Iniciação Científica. Já os demais componentes da Formação Geral – Educação Física, Literatura, Geografia, Química, Física, Biologia, Inglês, História, Sociologia e Arte contam com apenas um período cada. Os alunos do 2º ano na rede estadual não têm aula de Filosofia, mas o Ensino Religioso está presente, com oferta obrigatória e matrícula facultativa. Ainda há um período para Espanhol. Entre os/as professores/as das trilhas, há preocupação com a carga

horária elevada para componentes curriculares específicos, como é o caso de Relações de Gênero, com três períodos semanais.

Eu sempre falei dessas questões em aula. Só que agora são três períodos de Gênero e isso é mais carga horária do que qualquer faculdade que tenha cadeiras eletivas. Porque quando se fala de gênero na faculdade, geralmente é numa cadeira eletiva, não existe essa matéria numa faculdade. Então eu, em sala de aula, tenho mais carga horária para falar de um assunto específico, como relações de gênero, do que uma faculdade. E com bem menos recursos. Como isso pode dar certo? (Iberê, professora da Trilha de Cidadania, Comunicação e Relações Interpessoais na Escola Atlântica).

Mesmo que defenda a importância dos conhecimentos ligados à legislação ambiental, a professora Elis também criticou a carga horária de três períodos para um tema específico na trilha em que trabalha. Nas observações, constatei reclamações dos/as estudantes em relação ao número de componentes curriculares, segundo registrei no Diário de Campo:

Um dos estudantes comentou com um colega que nem caderno tinha para o componente de Biodiversidade e perguntou se poderia copiar junto da matéria de Biologia. Aproveitei e questionei se eles consideravam muitas matérias. Uma menina que estava perto respondeu que eram 19. 'É um monte de coisa, mas essas novas nem matéria são', disse ela (Diário de Campo, Escola Atlântica, 21 de junho de 2023).

Se antes da Lei nº 13.415/2017 eram 15 componentes curriculares⁵⁴ em todo o Ensino Médio, o número chegou a **19 unidades curriculares no 2º ano em 2023**. O comentário dos/as estudantes vai ao encontro da metáfora feita por Roberto Rafael Dias da Silva (2022), ao falar da mochila pesada do "Novo" Ensino Médio, em alusão à quantidade de cadernos necessários para os novos componentes curriculares. Aqui vale a reflexão em torno da expressão usada pela estudante para designar os componentes da trilha: "nem matéria são". Tanto professores/as quanto estudantes entrevistados/as mencionaram o papel das trilhas como: "tapar furo" e "perda de tempo". A relação do total de unidades curriculares criadas para as 24 trilhas do NEM no Rio Grande do Sul pode ser conferida no Apêndice C.

Nas falas dos/as professores/as também aparece preocupação com o esvaziamento das disciplinas escolares. Com um período de 50 minutos para a maioria dos componentes curriculares, os/as docentes precisam priorizar o que trabalhar em aula. Até mesmo em Português e Matemática, centrais à reforma do Ensino Médio, os três períodos semanais são considerados insuficientes. Na comparação com a matriz curricular anterior, publicada em 2021

⁵⁴ Incluindo os componentes Ensino Religioso e Língua Espanhola.

em um contexto de retomada das aulas presenciais⁵⁵, é possível constatar o **esvaziamento da carga horária das disciplinas da Formação Geral**, conforme pode ser observado na Tabela 6. Lembrando que o Ensino Médio diurno já contava com 3.000 horas antes da reforma na rede estadual gaúcha. Ou seja, a redução é ainda maior do que a verificada em outras redes de ensino.

TABELA 6 – Número total de períodos semanais dos componentes da Formação Geral Básica no Ensino Médio do RS nas matrizes curriculares de 2021 e de 2023

Área do Conhecimento	Componente Curricular	Matriz de 2021		Matriz de 2023
		Nº de Períodos (Diurno)	Nº de Períodos (Noturno)	Nº de Períodos (Diurno e Noturno)
Linguagens	Arte	3	3	1
	Educação Física	5	2	3
	Língua Espanhola	3	2	1
	Língua Inglesa	4	3	4
	Língua Portuguesa	15	15	9
	Literatura	3	2	3
	Total da Área de Linguagens	33	27	21
Matemática	Matemática	18	18	10
	Total da Área de Matemática	18	18	10
Ciências Humanas	Ensino Religioso	3	1	1
	Filosofia	3	3	1
	Geografia	6	5	4
	História	6	4	4
	Sociologia	3	3	1
	Total da Área de Ciências Humanas	21	16	11
Ciências da Natureza	Química	6	5	4
	Física	6	5	4
	Biologia	6	4	4
	Total da Área de Ciências da Natureza	18	14	12

Fonte: Saraiva; Chagas; Luce (2023) com base em Rio Grande do Sul (2021a; 2022)

Mesmo com impacto menor na carga horária em relação a docentes de outras disciplinas, uma professora de Matemática da Escola Atlântica disse que com o "Novo" Ensino Médio precisou assumir outros componentes, o que não fazia antes da reforma. Além de Matemática, Calcanhoto passou a ministrar aulas de Estatística e de Ensino Religioso. Ela disse que Estatística tem relação com a sua formação, mas reclamou de precisar dar aulas de Religião

⁵⁵ A matriz curricular utilizada na tabela comparativa foi publicada em agosto de 2021 e implementada no segundo semestre daquele ano. A Seduc-RS promoveu uma série de mudanças no contexto de retomada das aulas presenciais, incluindo reforço na carga horária de Português e Matemática e alteração no tempo de duração dos períodos, que passaram a ser de 50 minutos. Mais detalhes sobre o contexto destas mudanças podem ser conferidas na Tese de Corrêa (2023).

para fechar a carga horária. A crítica ao componente curricular também foi feita por Lupi, estudante da escola que comparou as aulas do tema com a redução de componentes como Sociologia.

Eu particularmente não me sinto habilitada para dar aula de Religião e nem acho que é interessante dar aula de Religião. Não vejo essa obrigatoriedade. E a carga horária dos colegas, eu vejo que eles têm que se remanejar. Tem a questão que eu me formei numa área, estou dando aula em outra, é uma coisa extremamente errada (Calcanhoto, professora da Escola Atlântica).

Eles não tiraram o Ensino Religioso, mas tiraram Sociologia, tiraram Espanhol, tiraram Artes. Eu fiquei assim: por que não tiraram Ensino Religioso? Qual o sentido? (Lupi, 17 anos, estudante do 2º ano do Ensino Médio na Escola Atlântica).

Em relação à ampliação da jornada de quatro para cinco horas diárias não houve mudanças significativas porque as turmas do Ensino Médio diurno já contavam com uma hora a mais desde o projeto do Politécnico, implementado entre 2011 e 2014. A grande alteração em relação à **carga horária** na rede estadual gaúcha refere-se ao noturno, que seguia com jornada de quatro horas antes do NEM, mas não aprofundarei este tema nesta pesquisa, focada no Ensino Médio diurno. Entre os estudantes das turmas do diurno, houve reclamação de que o horário do primeiro e do último períodos muitas vezes não é cumprido pelos/as professores/as – o problema é mais evidente na Escola Pampa por conta da falta de profissionais. Também há queixas daqueles que precisam trabalhar à tarde e fica apertado sair da escola às 12h40. Na supervisão também há reclamações, tendo em vista as demandas dos/as professores/as que trabalham em outras escolas e não têm tempo de deslocamento, sequer para almoçar. Em todas as entrevistas questioneei se haveria parte da carga horária a distância, mas as respostas foram sempre negativas.

Nas conversas com os/as estudantes, também questioneei sobre como foi no ano anterior, no 1º ano do Ensino Médio, quando tiveram aulas de componentes obrigatórios dos itinerários – Projeto de Vida, Cultura e Tecnologias Digitais e Mundo do Trabalho, cada um com dois períodos semanais. A avaliação foi mais positiva do que a das trilhas ofertadas no 2º ano, com destaque para menções à preparação de currículo e à confecção da carteira de trabalho. Um dos alunos disse que conseguiu estágio graças ao professor de Mundo do Trabalho, que encaminhou o currículo do estudante elaborado na aula para uma empresa. Aqui vale registrar que todos os/as estudantes entrevistados/as ou trabalham formalmente – estágio ou carteira assinada – ou afirmam que estão procurando um emprego, embora realizem outras atividades

remuneradas informais. Neste sentido, a relação com o mundo do trabalho é valorizada pelos/as jovens.

Embora os estudantes se vejam instados a seguir uma *doxa* (Bourdieu, 2003) do empreendedorismo trazida do campo econômico – tendo em vista que o *ethos* neoliberal está presente nos livros didáticos, nas propostas curriculares, nas redes sociais da internet – a carteira de trabalho assinada ainda é reconhecida como um fator de distinção entre aqueles que não cogitam "apenas" estudar durante a Educação Básica – seja pela necessidade de complementar a renda familiar ou pelo interesse na autonomia financeira. Mesmo assim o empreendedorismo aparece como um atributo essencial num contexto de escassas oportunidades, inclusive entre os/as jovens que demonstram maior senso crítico em relação aos pressupostos do NEM. Questionado sobre como seria uma boa escola de Ensino Médio, Caio mencionou aulas de empreendedorismo e de matemática financeira.

[...] Empreendedorismo seria uma aula interessante porque tem muita gente que está querendo criar o próprio negócio, vender comida, fazer arte... Eu acho que seria muito útil. E matemática financeira, acho que também é muito bom. Isso prepararia bastante a gente (Caio, 17 anos, estudante do 2º ano do Ensino Médio na Escola Atlântica).

A fala de Caio está sintonizada com a *doxa* do empreendedorismo que mobiliza estudantes, o que pode ser reforçado com a oferta das trilhas na rede estadual. Entre as 10 mais presentes nas escolas em 2023, duas têm empreendedorismo no nome (Empreendedorismo e Ações Sustentáveis e Empreender, Comunicar e Transformar) e duas têm educação financeira (Educação Financeira e Linguagens Aplicadas e Educação Financeira e Desenvolvimento Sustentável). Na Escola Pampa, que baseou a definição das trilhas exclusivamente na consulta feita aos/às alunos/as, um dos percursos é justamente de Empreendedorismo e Ações Sustentáveis.

Entre alguns docentes aparece preocupação com a centralidade do empreendedorismo, principalmente por meio de parceria da Seduc-RS com o Sebrae. "A gente tem um governo que faz formações junto com o Sebrae. Isso nunca aconteceu antes. O que o Sebrae tem a ver com educação pública, organização regular?" (Iberê, professora da Trilha de Cidadania na Escola Atlântica). Inclusive essa *doxa* do empreendedorismo movimenta uma série de negócios. Na Escola Atlântica, um cartaz afixado no mural localizado na entrada da instituição divulgava um curso para aprender a ser empreendedor, voltado a estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Figura 18). Como afirma Catini (2020, p. 62), "centrada nas atitudes e comportamentos, a formação dos jovens acaba perfazendo exercícios diários de treinamento de performances".

FIGURA 18 – Cartaz afixado em mural da Escola Atlântica destaca curso sobre educação empreendedora



Fonte: imagem feita pela autora (2023)

Junto ao cartaz sobre o curso de educação empreendedora havia outro, de uma oportunidade de estágio para uma jornada de seis horas semanais com bolsa de R\$ 500 por mês. A supervisora da Escola Atlântica lamentou na entrevista que os/as jovens estejam priorizando oportunidades precárias de trabalho em vez do estudo por conta das condições de vida e de uma percepção de que não conseguem mais. Ao afirmar que os estudantes sonham com "o mínimo", Eliane disse que a escola também acaba fazendo o mínimo. *"Eu vejo que o nosso poder [da escola] está sendo tentar resgatar o mínimo [de conhecimento], é lutar pelo mínimo quando justamente a gente não quer que os alunos lutem pelo mínimo"* (Eliane, supervisora da Escola Atlântica). Em sintonia com esse contexto, Catini (2020, p. 66) sintetiza que:

No fundo, a expropriação da formação intelectual tem diferentes graus, distribuídos pelos níveis de pobreza e "periculosidade" do público-alvo a que se destina o direito à educação. De qualquer forma, para a maioria, o conhecimento vai se cindindo da educação, assim como do trabalho.

Conforme abordei no Capítulo anterior, liberdade de escolha, flexibilidade curricular, protagonismo juvenil, projeto de vida e empreendedorismo são algumas das expressões recorrentes no vocabulário dos defensores do "Novo" Ensino Médio. Em tempos de Indústria 4.0, em que trabalhadores cedem lugar a robôs altamente tecnológicos (Antunes, 2018), o discurso da secretária da Educação do Rio Grande do Sul que abre esta temática reforça a

compreensão de que os agentes com posição dominante no campo da política educacional almejam uma *escola como treinadora de habitus neoliberal*, em sintonia com os conceitos de Bourdieu (2015) e de Dardot e Laval (2016). Ou seja: um *ethos neoliberal* no qual os estudantes são treinados, como robôs, para serem resilientes e empreendedores diante da falta de professores, da redução das disciplinas, da precariedade das condições de estudo – e de vida.

Dentro desse *ethos*, compreendido como um "sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados" (Bourdieu, 2015, p. 46), está a escolha supostamente livre dos indivíduos por produtos, serviços e até oportunidades educacionais (Dardot; Laval, 2016), como é o caso das trilhas do "Novo" Ensino Médio. Nesta lógica, o fracasso escolar, a pobreza, o desemprego são vistos como consequência de decisões erradas. "Daí o trabalho 'pedagógico' que se deve fazer para que cada indivíduo se considere detentor de um 'capital humano' que ele deve fazer frutificar" (Dardot; Laval, 2016 p. 224). Neste sentido, o *habitus* neoliberal engendrado pela escola naturaliza as desigualdades sociais e responsabiliza os indivíduos pelos seus fracassos. Aqui entra o papel das competências e habilidades alinhadas às demandas do mercado de trabalho, com a retomada do que Silva (2018b) classifica como um empoeirado discurso das políticas curriculares dos anos 1990. Tanto lá quando agora a escola cumpre um papel importante ao neoliberalismo, de disciplinar os agentes escolares para o trabalho precário (Catini, 2020).

Em sintonia com o enfoque nas habilidades e competências, está o **treinamento dos/das estudantes para as avaliações em escala**. É justamente no sentido da preparação instrumental das juventudes para as provas que optei pela utilização da expressão "treinamento" nesta temática. Inclusive, a palavra foi utilizada nas orientações encaminhadas às escolas sobre a aplicação de exercícios em sintonia com o que é cobrado nos testes padronizados (ver Figura 20, na temática da gestão do sufoco). Nas duas instituições de ensino, os/as jovens reclamaram da quantidade de avaliações que precisam realizar por conta dos Estudos de Aprendizagem Contínua da Seduc-RS, iniciativa criada pela Seduc-RS para minimizar as reprovações (Seduc, [2023i](#)). Uma estudante da Escola Pampa resumiu o processo: "*A gente tem provas, recuperação, depois tem a recuperação da recuperação. A gente não consegue parar e isso é ruim porque a gente mal pega a matéria e já tem prova em cima disso*" (Maria, 16 anos, estudante da Escola Pampa). Os/as docentes também reclamam da falta de autonomia no processo de avaliação, já que existe um controle por parte da Seduc-RS, via ferramentas de gestão, como o aplicativo Escola RS – no qual os docentes devem preencher os resultados obtidos por cada estudante, tópico que aprofundarei na próxima temática.

As equipes diretivas também mencionaram o controle da Seduc-RS por meio do programa de Tutoria Pedagógica. Nas duas escolas, uma servidora da Coordenadoria da Educação passou a fazer visitas semanais em 2023 para acompanhar o trabalho dos/as professores das áreas de Português e Matemática, centrais nas avaliações em escala. As instituições de ensino também tiveram de imprimir cadernos com orientações sobre o que e como ensinar, além de exercícios para os/as estudantes aos moldes das provas do Saeb.

Está se querendo uma resposta imediata. Então esses cadernos são para trabalhar para o aluno ir bem no Saers, no Saeb. Porque aí o governador vai lá na propaganda, no ano que vem, dizer que nós subimos no Saeb. Mas com que objetivo? Precisam ser aumentadas essas taxas, mas com melhoria na educação e o que a gente vê é uma obrigação de trabalhar aquilo naquele momento (Luft, diretora da Escola Pampa).

A fala da diretora da Escola Pampa evidencia a *política de números* (Saraiva, 2021) que ganhou forças no Rio Grande do Sul a partir de 2019, em que a avaliação assume um caráter instrumental com vistas à preparação para as provas. Temos assim estruturado o ciclo da reforma empresarial da educação apresentado por Freitas (2018, p. 78): a) padronização por meio de bases curriculares; b) testes censitários; c) responsabilização verticalizada. "A lógica esperada é que, definido o que se deve ensinar, a escola saberá o que ensinar, os testes verificarão se ela ensinou ou não, e a responsabilização premiará quem ensinou e punirá quem não ensinou". Em sintonia com a centralidade ao Projeto de Vida e ao empreendedorismo, temos evidenciada a força sobre os agentes escolares dessa concepção de escola como *treinadora de habitus neoliberal*.

Embora essa concepção avance por conta de uma autonomia heterogovernada (Lima, 2014), ela não é simplesmente reproduzida nas escolas. Como afirma Lima (2011), a escola configura-se como *locus* de reprodução, mas também de produção normativa e de criação de regras próprias. Nas entrevistas foi possível observar por parte de alguns professores/as e estudantes resistência a esse papel da escola como treinadora de *habitus neoliberal*. Nesse contexto, é necessário situar os agentes escolares num campo de lutas, compreendido como um "sistema de relações objetivas no qual as posições e as tomadas de posição se definem relacionalmente e que domina ainda as lutas que visam a transformá-lo" (Bourdieu, 2015, p. 195).

Tendo em vista tais elementos, a coleta de dados biográficos e de informações que buscaram compreender os posicionamentos dos 18 entrevistados em relação ao NEM permitiu a estruturação de algumas classificações, levando em conta as tomadas de posição e as

estratégias individuais ou coletivas adotadas, conforme sistematizo no Quadro 13. Tenho ciência das limitações desta abordagem, já que em entrevistas com duração média de 40 minutos cada não é possível captar todos os movimentos dos agentes, inclusive contradições. Mas entendo que traz um esforço no sentido de capturar elementos que vão além da dualidade entre adesão/conservação e resistência/subversão e que são fundamentais num contexto em que o neoliberalismo avança construindo novas racionalidades e conformando a ação dos agentes.

As quatro classificações dos agentes aqui apresentadas (Quadro 12) não são estanques e um/a participante pode estar presente em mais de uma delas. O que quero reforçar é a compreensão de que os agentes se posicionam de formas diversas em relação à política (Ball, Maguire, Braun, 2016). Também cabe destacar que a estratégia empregada pelos agentes nem sempre é algo totalmente racional, calculado, mas fruto de "uma relação infraconsciente entre um *habitus* e um campo" (Thiry-Cherques, 2006, p. 39).

QUADRO 12 – Posicionamento e estratégia dos agentes escolares em relação ao "Novo" Ensino Médio

Agentes	Posicionamento	Estratégia
Ativos críticos	São considerados agentes políticos ativos, que dominam os códigos do campo (Miguel, 2015). Têm posicionamento de resistência ao NEM.	Por terem conhecimento das regras do jogo, conseguem atuar no sentido de transformar a estrutura do campo, por meio de estratégias de subversão. É o caso da diretora que atua nas margens de uma autonomia relativa criando regras próprias ou dos estudantes ligados ao Grêmio Estudantil, que se apropriaram dos efeitos do NEM e mobilizaram protestos.
Sobreviventes	Têm posicionamento de resistência, mas por conta das condições de vida, de trabalho e de estudo possuem dificuldade de se apropriar das regras e reagir.	Imersos em demandas imediatas, adotam como estratégia sobreviver à falta de condições estruturais, financeiras e de tempo. Isso se verifica tanto em equipe diretiva/professoras quanto em estudantes com posicionamentos mais críticos, mas que não detêm de capital para se mobilizar coletivamente. A política da Seduc-RS e dos agentes dominantes no campo é justamente no sentido de conter essas resistências, retirando o papel político dos agentes e limitando-os a sobreviventes.
Entusiastas	Presente nas posições mais favoráveis ao NEM, que mesmo reconhecendo problemas da política, a reproduzem em termos gerais.	Estratégia de conservação da política por aqueles que se sentem pouco impactados pelas mudanças – conseguiram manter carga horária no componente de formação, a trilha contempla seus interesses – e que demonstram maior adesão ao <i>ethos</i> neoliberal, principalmente do empreendedorismo e do protagonismo a partir de escolhas individuais.
Espectadores	São aqueles agentes limitados a optar entre as escolhas que foram impostas (Miguel, 2015). Não têm conhecimento das regras do campo e possuem posição de resignação.	Sucumbidos pela <i>doxa</i> empreendedora, sentem-se responsáveis pela situação em que se encontram, apenas assistindo às decisões dominantes no campo. A resignação leva ao pensamento de que as coisas são assim mesmo, não tem o que fazer.

Elaborado pela autora (2024)

Entre os agentes **ativos críticos** é interessante observar o posicionamento de estudantes ligados ao Grêmio Estudantil na Escola Atlântica. Os dois entrevistados que participam do Grêmio demonstraram esta posição durante as entrevistas e foi possível observar estratégias de resistência. Lupi, 17 anos, afirmou que entrou para o Grêmio Estudantil no 9º ano do Ensino Fundamental, chegou a assumir a presidência, mas precisou se afastar por problemas de saúde – e pela pressão da mãe para que se dedicasse aos estudos⁵⁶. Mesmo assim, continua envolvido⁵⁷ com as atividades do coletivo e disse que foi a partir desse movimento que começou a se interessar por política. Inclusive, por influência de um dos membros do Grêmio, passou a integrar um grupo ligado à juventude socialista e, em 2023, atuou no Comitê pela Revogação do NEM criado no RS. *"Participar do Grêmio foi o pontapé inicial para eu me interessar por política, pelos meus direitos, pelos direitos das outras pessoas. Então o Grêmio Estudantil foi a base da base"* (Lupi, 17 anos, estudante do 2º ano do Ensino Médio na Escola Atlântica).

Já Caio, que em 2023 era presidente do Grêmio, disse que embora alguns professores tenham resistência à atuação do coletivo, a escola incentiva o movimento estudantil por valorizar os espaços de diálogo e a autonomia dos/as jovens. *"Esta escola é bem liberal, bem mente aberta. Eu acho isso importante porque eu vim do interior, na minha escola não tinha nada do que tem aqui. Essas palestras com a comunidade, Grêmio Estudantil"* (Caio, 17 anos, estudante da Escola Atlântica). Este ponto considero importante por destacar um *ethos* de diversidade que marca a Escola Atlântica. Nas entrevistas e nas observações, estudantes manifestaram sentir-se acolhidos por suas escolhas, identidades e culturas. Após uma das aulas que participei, uma professora da escola chamou a minha atenção para o nome de uma pessoa da turma. Ao convidar essa pessoa para participar da pesquisa, usei o nome que aparecia na lista de chamada, mas ela preferia usar um nome social – que ainda não havia sido alterado no registro. O alerta feito pela docente reforça a preocupação da escola com as relações de gênero e outros marcadores sociais, como raça/etnia e sexualidade. Ainda sobre o Grêmio Estudantil, Lupi afirmou que o coletivo permitiu conhecer as mudanças no Ensino Médio e promover mobilizações para barrá-lo.

⁵⁶ Nas entrevistas, estudantes mencionaram preocupação das famílias que o envolvimento com as atividades do Grêmio pudesse comprometer o envolvimento com o estudo. O mesmo aparece em algumas manifestações de professores/as durante reunião docente.

⁵⁷ Utilizo a linguagem neutra pois Lupi se define com o gênero não-binário. O respeito e a valorização das diversas formas de ser e de estar no mundo é uma característica da Escola Atlântica que procuro contemplar, mesmo que de forma restrita, neste texto.

Eu era uma pessoa totalmente leiga para a política, totalmente leiga para direitos, e eu realmente não gostava de mobilização, não gostava de política. Eu entrei para o Ensino Médio e descobri que tudo envolve política. Foi aí que acabei pegando o gosto da coisa porque eu vi que os meus ideais não eram coisa da minha cachola, que tinha muita coisa errada. E quando eu vi que o bimestre não tem mais, eu fiquei, tipo, dá para dar um jeito, sim. A gente consegue! A minha meta é tirar o Novo Ensino Médio antes da minha irmã entrar no Ensino Médio [em 2025] (Lupi, 17 anos, estudante do 2º ano do Ensino Médio da Escola Atlântica).

A menção que Lupi faz ao bimestre refere-se a uma mobilização de estudantes, incluindo o Grêmio Estudantil da escola, para mudar o sistema de avaliação instituído pela Seduc-RS em 2021, com fechamento de notas a cada dois meses. Em 2023 a Seduc-RS recuou e voltou a estruturar as avaliações por trimestre. Durante as conversas nas escolas houve reclamações em relação ao sistema anterior, já que alunos/as e professores/as passavam praticamente todo o tempo em função das provas. Embora o retorno das avaliações trimestrais tenha sido comemorado, a centralidade nas provas é motivo de críticas. Lupi acredita que, se foi possível barrar o bimestre, estudantes podem conseguir a revogação do NEM. Claro que é preciso levar em conta um contexto do "Novo" Ensino Médio que é muito maior do que questões específicas da rede estadual.

No Dia do Estudante, em agosto de 2023, Lupi e Caio estavam na linha de frente da mobilização que partiu da Atlântica e seguiu até outra instituição pública, onde alunos e alunas de diversas escolas públicas iniciaram um protesto pelas ruas da cidade para cobrar, entre outras pautas, a revogação do NEM. A participação foi decidida na semana anterior, em reunião do Grêmio Estudantil que acompanhei, no intervalo das aulas.

Outro sentido de resistência está no trabalho de professores em sala de aula, que fazem uso de uma autonomia relativa para construir caminhos alternativos à Reforma curricular. A professora Braun, da trilha de Empreendedorismo e Ações Sustentáveis da Escola Pampa, disse que tenta fazer o possível em suas aulas para romper com a *doxa* (Bourdieu, 2003) do empreendedorismo que se espria diante de condições de vida, de trabalho e de estudo cada vez mais precárias:

A rebeldia acontece no chão da escola também. Eles querem que eu trabalhe o empreendedorismo para transformar os meus alunos em empreendedores, mas eu ofereço para os meus alunos a compreensão crítica em relação ao que é o empreendedorismo. E o empreendedorismo, para mim, é uma categoria que vem na esteira da precarização do trabalho, do fim dos direitos trabalhistas (Braun, professora da trilha de Empreendedorismo e Ações Sustentáveis na Escola Pampa).

O posicionamento da professora Braun evidencia uma estratégia de subversão, fundamental para transformar a estrutura do campo da política educacional, mas que demanda uma conjugação de forças coletivas para enfrentar o poder dominante. Conforme salienta

Miguel (2015, p. 210), "a consciência dos determinantes sociais implicados na própria produção da consciência pode contribuir para a elaboração de estratégias emancipatórias, mas não pode ser considerada, em si mesma, uma libertação". Neste sentido, a diretora da Escola Atlântica afirma que aqueles em posição dominante no campo, seguem com poder para construir as políticas – ou reformar a Reforma, em menção às mudanças na política de Ensino Médio anunciadas pelo MEC e que resultaram posteriormente no Projeto de Lei nº 5.230/2023.

Isso que eu sempre bato com os colegas e até provoco: sem mobilização não vai ter mudança nenhuma. Pode até ter paliativos como veio esse [Projeto de Lei] do MEC. "Ah, não vamos revogar, vamos fazer pequenas alterações, ajustes". E devido ao medo de tentar mudar, vamos ficar com o que temos. "Vai ter uma pequena mudança, então já seremos contemplados, né? Quem sabe em outro momento a gente muda". Mas aí que tá, as pessoas que propuseram a mudança A estão propondo a mudança B? Praticamente as mesmas pessoas. Então a gente continua no mesmo tabuleiro, sendo coordenados pelas mesmas pessoas (Oliveira, diretora da Escola Atlântica).

Em relação aos agentes denominados como **sobreviventes** estão aqueles que expressam críticas significativas ao NEM e ao papel da escola, mas não dispõem de instrumentos para fazer o enfrentamento porque as demandas imediatas da vida são prioridade. Aqui está o estudante que precisa da bolsa do programa social do bairro e dos bicos como segurança para complementar a renda da família – e não retornar ao cenário de não ter o que comer da pandemia. Quando a fome está tão presente na memória de um jovem, a falta de professores, de estrutura e de sentidos da Reforma curricular não deixam de ser destacadas, mas a sua solução está no plano dos sonhos:

Queria uma escola que tivesse todos os professores, que a gente pudesse aprender todas as matérias, que vai ajudar a gente no dia a dia. Tem coisas que a gente não vai precisar agora, mas um dia vai usar, é necessário. E no momento a gente não tem. Esse seria o sonho: ter todos os períodos, todos os professores ensinando (Pedro, 20 anos, estudante do 2º ano do Ensino Médio na Escola Pampa).

Na mesma linha, uma estudante da Escola Pampa afirmou que a instituição "só existe". Maria é a aluna com perfil mais combativo que conversei, conhece os seus direitos, reclama dos problemas, mas lhe falta suporte para fazer a resistência. Ela até afirmou que já ligou para a Seduc-RS para reclamar da falta de professores, mas a mobilização individual não encontrou eco. Mulher, negra e periférica, as suas posições de enfrentamento foram classificadas como "comportamento difícil" e "falta de respeito" por parte dos/as docentes no conselho de classe que acompanhei, o que reforça o papel da escola na reprodução da estrutura social (Bourdieu, 2015), à medida que professores/as usam da violência simbólica para frear atitudes/comportamentos contrários à cultura escolar dominante. O sentimento de não ser

acolhida no espaço escolar leva a jovem a encarar a própria escola como um ambiente de sobrevivência tendo em vista a importância atribuída por ela para o certificado de conclusão do Ensino Médio, um fator de distinção (Bourdieu, 2015).

Os alunos não dão tanta bola porque eu acho que a gente aprendeu a conviver desse jeito, então pra gente se tem aula, tem. Se não tem, não tem muito o que fazer. É normal. A gente já se acostumou com o jeito que o colégio é. É desse jeito, não tem professor, então a gente finge que está bem (Maria, 16 anos, estudante do 2º ano do Ensino Médio na Escola Pampa).

Na equipe pedagógica e de gestão das duas escolas também há posicionamento de sobrevivência, principalmente por conta da *gestão do sufoco* imposta pela Seduc-RS, que detalharei na próxima temática. Entre os/as professores/as, a sobrevivência se dá, principalmente, pelas precárias condições de trabalho impostas pela Reforma do Ensino Médio. Uma das docentes entrevistadas, com formação em disciplina da área de Ciências Humanas, disse que dá aulas de sete diferentes componentes curriculares em duas escolas da rede estadual para conseguir fechar a carga horária de 40 horas. *"Eu estou só no plano de tentando, porque eu não vou conseguir. Impossível, não tem como sair um bom trabalho disso. A gente está sobrevivendo"* (Iberê, professora da trilha de Cidadania, Comunicação e Relações Interpessoais na Escola Atlântica).

Em contraponto aos agentes ativos críticos e aos sobreviventes, os **entusiastas** são aqueles que embora apontem alguns problemas do NEM, principalmente a redução da carga horária das disciplinas escolares, estão imbuídos no *ethos* neoliberal. Isso se dá pela defesa do protagonismo juvenil por meio das escolhas individuais e das competências e habilidades alinhadas às demandas do mercado de trabalho. Vale destacar que esses posicionamentos são muito restritos nas duas escolas da pesquisa, o que pode ter relação com a cultura de resistência da Escola Atlântica e com as condições estruturais precárias da Escola Pampa, além de um poder simbólico das equipes diretivas – com posição crítica em relação ao NEM – que influencia os demais agentes.

[A reforma do Ensino Médio] É positiva para mim. Só acho que poderia ser organizado melhor, porque foi tudo muito correndo. Mas a ideia é interessante, principalmente os conteúdos, ter esses temas que fazem mais parte da nossa realidade, estão mais conectados. Se for pensar, essa questão da legislação ambiental, em qualquer empresa, indústria vai precisar disso. São coisas que eles [estudantes] não enxergam a importância agora, mas para o futuro será. Só que como te falei, acho que não precisava colocar em trilhas, mas dentro das matérias (Elis, professora da trilha na Escola Atlântica).

Embora faça uma defesa geral da reforma, a professora Elis também traz uma crítica à estruturação da parte diversificada, por meio das trilhas. E responsabiliza a escola pela ausência de um processo efetivo de escolha por parte dos/as estudantes, privilegiando a

estruturação a partir das demandas dos/as docentes. *"Eu vi que teve escolas que fizeram uma feira de cada trilha para ajudar na escolha, mas aqui não foi feito"* (Elis, professora da trilha na Escola Atlântica). Inclusive esse posicionamento vai ao encontro de manifestações da secretária estadual da Educação e de agentes ligados ao campo econômico que justificam os problemas do "Novo" Ensino Médio há falhas na implementação, como se promover encenações de participação (Lima, 2014) garantisse o protagonismo dos/as estudantes. Isso não significa dizer que os agentes escolares são sempre bem-intencionados e que atuam racionalmente no sentido de atender aos objetivos educacionais. Aqui também é preciso ponderar sobre os interesses dos/as professores/as enquanto categoria profissional organizada, que se mobiliza em torno do Cpers-Sindicato pela revogação do NEM, principalmente tendo em vista os prejuízos para a carreira docente. Aprofundarei este ponto na última temática deste Capítulo.

Por fim, estão os agentes classificados como **espectadores**, que não têm conhecimento das regras do campo e apenas assistem às decisões impostas pelos agentes dominantes de forma resignada, ou seja, que não agem no sentido de mudar a situação em que se encontram ou de protestar por melhores condições de estudo e de vida. Uma das falas que chamou a minha atenção foi a de um estudante da Escola Pampa que considera natural a falta de professores, tendo em vista as condições da instituição. Ele disse que ficou chateado quando um dos docentes deixou de dar aula para o Ensino Médio e passou a atuar nas turmas do Fundamental, mas que entendeu já que os alunos mais novos precisavam mais. Também disse que compreendia que não havia professores/as interessados/as em trabalhar na escola, tendo em vista que outras instituições "devem pagar mais". Filho de uma dona de casa e de um pintor que pouco frequentaram a escola, ele confirmou que simplesmente marcou uma das trilhas no formulário que a diretora apresentou, sem conhecimento sobre o que estava escolhendo.

Se não me engano, [a trilha] foi Sustentabilidade e Qualidade de Vida. Eu não me lembro muito bem porque eu queria só escolher uma e seja o que Deus quiser. Se não me engano tinha três [opções] e eu escolhi a do meio. Não me lembro muito bem qual era (Mario, 17 anos, estudante do 2º ano do Ensino Médio na Escola Pampa).

A afirmação do estudante vai ao encontro da definição apresentada por Miguel (2015, p. 198) sobre os profanos, em alusão à teoria dos campos de Bourdieu, "aqueles limitados a optar entre as ofertas que lhe são apresentadas". Outro ponto que chama atenção é de uma professora da Escola Pampa entrevistada que falou sobre a falta de conhecimento sobre o "Novo" Ensino Médio, o que pode ser constatado nas entrevistas e nas observações já que a

maioria, inclusive professores/as, não sabia dizer o nome da trilha que cursava/as opções disponíveis na escola.

Eu queria ter uma orientação, do que a gente poderia trabalhar, como trabalhar. Eu queria ideias. Na verdade, queria mais informação para aí sim eu construir um raciocínio, ter novas ideias e expor uma opinião. Agora, do jeito como nos foi dado, isso caiu de paraquedas. Eu não tenho uma opinião ainda formada. As informações que tu tens são muito fragmentadas (Veríssimo, professora da trilha na Escola Pampa).

O desconhecimento sobre a política é uma forma de exclusão dos agentes nas disputas no campo, o que contribui para o aprofundamento das desigualdades. Sem dominar as regras, a estrutura, acabam limitados a espectadores de decisões construídas externamente – em sintonia com os interesses dos agentes do campo econômico. Essa posição de espectadores é cerne justamente ao *modus operandi* da Seduc-RS, conforme destaquei no Capítulo 5 e na temática da autonomia heterogovernada. Retiram-se espaços de troca e de construção coletiva; restringe-se a participação a encenações por meio de consultas, feiras de trilhas, "escolha" individual a partir da limitação estrutural. A força dominante no campo da política educacional usa do capital simbólico, econômico, político e social para frear resistências e reproduzir dentro da escola o *ethos* neoliberal, por meio do treinamento das juventudes para as competências e habilidades demandadas pelas avaliações em escala e da legitimação da formação para o mercado de trabalho precarizado. No entanto, na escola existem agentes ativos no sentido de transformar a estrutura do campo. Esses têm capital simbólico capaz de mobilizar sobreviventes e até entusiastas e espectadores no sentido de se apoiar nas brechas de autonomia e promover a transformação a partir da/na escola.

6.2.3 Gestão do sufoco

Cheguei na Escola Atlântica por volta das 9h para uma das últimas entrevistas da pesquisa de campo. A vice-diretora logo veio ao meu encontro afirmando que uma equipe da Secretaria da Educação estava na escola naquela manhã de final de agosto para conversar com estudantes sobre a implementação do "Novo" Ensino Médio. As profissionais da Seduc-RS estiveram em duas turmas do 2º ano e, de acordo com relatos dos/as alunos/as, fizeram perguntas sobre o que achavam das trilhas e da carga horária da formação geral⁵⁸. Sob coordenação da supervisora, os/as estudantes e docentes com atuação no 2º ano também tiveram que responder a uma pesquisa *on-line*, cujos resultados destaquei no Capítulo 5. Havia naquele

⁵⁸ Não entrei em contato com a equipe que esteve na escola para evitar que a Secretaria tivesse conhecimento sobre a escola da pesquisa, garantindo a preservação do anonimato da instituição.

momento na escola uma sensação de incerteza sobre os rumos da política curricular, conforme sintetizou a supervisora:

Eu não sei se eles vão dar continuidade com esse Novo Ensino Médio. A Seduc está com uma pesquisa, agora; talvez isso faça eles reduzirem um pouco a carga horária das trilhas. Mas o nosso problema é que vamos saber disso quando eles mandarem as orientações para o calendário de 2024. E isso é sempre aos 45 do segundo tempo. Vai ser lá em dezembro e a gente só vai ter janeiro para pensar o que fazer (Eliane, supervisora da Escola Atlântica).

A preocupação da educadora se confirmou: a matriz curricular com as alterações na implementação do NEM para o ano de 2024 na rede estadual gaúcha foi publicada no Diário Oficial do Estado no dia 29 de dezembro de 2023 com um significativo número de mudanças, sem resolver os problemas estruturais da Reforma (Rio Grande do Sul, 2023b). Esse *modus operandi* autoritário da Seduc-RS almeja às escolas apenas o cumprimento de determinações impostas de cima para baixo, sem tempo e espaços para o planejamento institucional e a construção de alternativas coletivas – uma estratégia adotada pelos agentes dominantes no campo da política educacional para frear resistências e inibir a capacidade criativa.

Nas entrevistas com equipes diretivas ficou claro que o trabalho de gestão pedagógica, administrativa e financeira das escolas está estruturado para resolver demandas imediatas, sem um **planejamento** de médio e longo prazo. Isso se dá, principalmente, pelas limitações das condições estruturais, de financiamento e de quadro de pessoal. Um exemplo está no Projeto Político-Pedagógico (PPP) que não é atualizado pelo menos desde 2017 nas duas instituições. No 1º Seminário sobre o Ensino Médio realizado pela Seduc-RS em 2021 (Seminário, [2021](#)), foi apresentada a orientação para que as escolas adequassem seus PPPs ao "Novo" Ensino Médio até o final de 2022. Na Atlântica, o diretor mencionou que foram feitas reuniões com os/as professores/as sobre o tema, mas o processo ainda não havia sido concluído. Na Pampa, a diretora disse que não foi possível avançar na demanda. A própria incerteza diante da política de Ensino Médio dificulta o trabalho, mas é preciso registrar que existe um esvaziamento do Projeto Político Pedagógico, compreendido como resultado do processo de reflexão e de tomada de decisão que envolve o planejamento escolar (Vasconcellos, 2002). Sem um PPP para chamar de seu, com o qual se identifiquem, não há bandeira de luta.

Em relação às questões estruturais, conforme apresentei na abertura deste Capítulo, existe uma grande diferença na condição física das duas escolas. Embora ambas contem com prédios e pátio amplos, na Escola Pampa os problemas de manutenção da estrutura comprometem o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com a diretora, mesmo que o

governo estadual tenha ampliado os repasses da autonomia financeira e liberado verbas extras por meio do programa Agiliza Educação, os **recursos são insuficientes** para resolver as demandas da escola, que necessita de reforma na rede elétrica, substituição do telhado – chove dentro das salas –, construção de uma nova quadra de esportes, de um muro e de calçada no entorno da instituição. *"Já estiveram aqui vários engenheiros da própria Secretaria da Educação e da Secretaria de obras. Eles vêm, analisam e não voltam mais"* (Luft, diretora da Escola Pampa).

Durante o período da pesquisa de campo, o governador Eduardo Leite anunciou a realização de uma parceria público-privada para resolver os problemas das obras escolares, tendo em vista as críticas ao governo estadual pela morosidade no atendimento às demandas das escolas. De novo aparece o privado como "solução" para os problemas educacionais (Peroni, 2015). Segundo informações publicadas na imprensa, uma das instituições contempladas com a parceria é a Escola Pampa. No entanto, até a conclusão da pesquisa, a diretora não havia sido sequer comunicada da novidade.

A gestão dos recursos financeiros é feita pela própria diretora, que não dá conta da enorme quantidade de tarefas atribuídas a ela. Luft afirma que o maior problema da instituição é a **falta de profissionais da educação**, tanto para o trabalho de gestão pedagógica, administrativa e de limpeza/merenda, quanto de professores. Durante as observações, pude constatar que não havia um quadro de horários fixos para as turmas do Ensino Médio. Todos as manhãs, antes de iniciar as aulas, a diretora montava o quadro do dia com os/as docentes disponíveis e colocava em cima da mesa da sala dos professores. Nas salas de aula, havia um horário fixado na parede ao lado do quadro, mas segundo os/as alunos/as, era apenas ficção porque não havia docentes para todas as matérias, sem contar os faltosos. Segundo a diretora, a Seduc-RS sabe dos problemas, mas não resolve. *"Os pedidos de professores estão ali [no sistema da Seduc-RS], está aceito, mas não chegou ninguém ainda"* (Luft, diretora da Escola Pampa).

No horário disponibilizado dentro da sala da turma 203, pude constatar o extremo da falta de profissionais. Ao lado de cada componente curricular na tabela afixada na parede estava o nome do professor/a responsável. No entanto, em agosto de 2023, para 11 períodos semanais não havia nenhum docente com carga horária atribuída. Além dos oito períodos da trilha com foco na área de Linguagens⁵⁹, somam-se um de Física, um de Inglês e um de Ensino Religioso. Nos relatos dos/as estudantes desta e das outras turmas do 2º ano do Ensino Médio, também foi

⁵⁹ Reforço aqui que não detalhei os nomes de todas as trilhas ofertadas nas duas escolas para reduzir os riscos de identificação das instituições de ensino.

mencionada a saída da professora de Literatura – que assumiu outras turmas na escola – e o afastamento da docente de Educação Física, por motivo de saúde. No Quadro 13 reproduzi o horário da turma 203. Em verde, os períodos sem professor.

QUADRO 13 – Componentes curriculares da turma 203 da Escola Pampa – 2023*

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Trilha	Trilha	Literatura	Trilha	Iniciação Científica
Sociologia	Trilha	Matemática	Biologia	Iniciação Científica
Matemática	Arte	Física	Português	Projeto de Vida
Matemática	Trilha	Trilha	Trilha	Projeto de Vida
Geografia	Educação Física	Português	Trilha	História
Inglês	Química	Português	Ensino Religioso	Espanhol

Fonte: Elaborado pela autora a partir de quadro disponível em sala de aula (2023)

*Em verde estão os componentes curriculares sem professor com carga horária atribuída.

Na Escola Atlântica a estrutura é melhor e o quadro de profissionais do Ensino Médio está fechado, conforme já destaquei. Durante as observações conversei com a vice-diretora que também atua na gestão dos recursos financeiros, com 20 horas dedicadas exclusivamente a isso, além das 20h da vice-direção. Ela me mostrou uma série de planilhas sobre os recursos da autonomia financeira, recebidos do estado, da merenda e dos programas federais e mencionou que o único recurso repassado pelo Governo Federal para a implementação do NEM foi de R\$ 21,6 mil em 2022, via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). O montante foi utilizado para a compra de equipamentos de TV, notebook, materiais didáticos e de limpeza. Em 2023 não foi liberada nenhuma verba do PPDE Qualidade, para a implementação da Reforma. Do Governo Estadual, o único recurso mencionado pela educadora foram R\$ 200 gastos com materiais no período da Feira das Trilhas. No Diário de Campo, anotei o comentário da professora responsável pela gestão financeira:

Ela me disse que é um desafio fazer a gestão financeira em uma escola grande como a [Atlântica]. E mais ainda recentemente porque os produtos e serviços estão bem mais caros e os repasses não aumentaram na mesma proporção (Diário de Campo, Escola Atlântica, 1º de julho de 2023).

As falas dos/as educadores/as vão ao encontro do alerta feito por pesquisadores, de que a Reforma do Ensino Médio não veio acompanhada de investimentos nas escolas, pelo contrário, tomou forma na esteira da Emenda Constitucional nº 95, que promoveu um "estado de sítio fiscal" (Pinto, Ximenes, 2018). Também não foi acompanhada de uma política de valorização dos profissionais da educação e de melhoria nas condições de trabalho. Em oposto,

no Rio Grande do Sul houve mudanças no plano de carreira e no Instituto de Previdência do Estado, aumentando contribuições e limitando a incorporação de gratificações. Segundo já destaquei, a "solução" apresentada para os problemas enfrentados pelas escolas é a centralidade nas avaliações em escala e as parcerias com a iniciativa privada.

Um dos pontos destacados pelos/as entrevistados/as é a perda de autonomia pedagógica e administrativa das escolas por conta da utilização de plataformas, que vão desde aplicativos de incentivo à leitura, passando pela ferramenta de gestão das avaliações do Caed-UFJF, até o Escola RS – sistema via aplicativo da Seduc com painéis voltados a estudantes, docentes e equipes de gestão das escolas, com monitoramento dos dados pela Seduc-RS. O diário de classe é feito dentro da ferramenta, com controle da frequência dos alunos, das notas e das atividades realizadas. Docentes também incluem informações sobre o planejamento das aulas e a rotina nas turmas, que podem ser monitoradas pela equipe de gestão. Na Figura 19 é possível observar o painel dos/as alunos/as no aplicativo Escola RS, com um gráfico indicando os resultados nas avaliações em cada componente curricular.

FIGURA 19 – Estudante mostra painel com componentes curriculares do Ensino Médio no Aplicativo Escola RS*



Fonte: Imagem feita pela autora (2023).

*Editei a imagem para apagar o nome do estudante que aparecia na tela do painel do aplicativo.

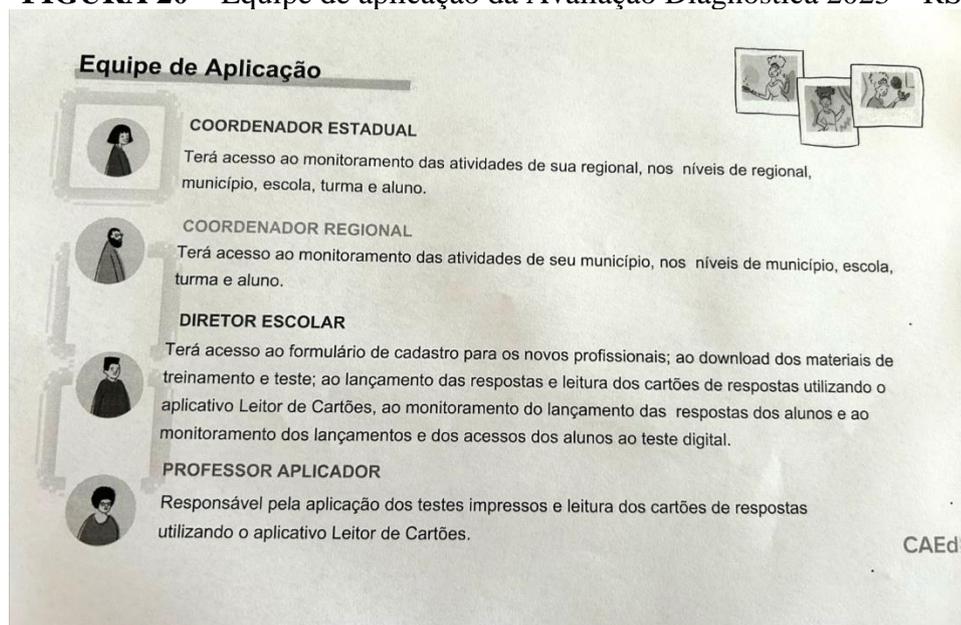
De acordo com a diretora da Escola Atlântica, "*o que impera é o controle*", que pode ser feito pelas famílias, pela própria escola e, principalmente, pela Seduc. A professora Iberê afirma que esse controle por meio das plataformas retira a autonomia pedagógica dos/as docentes, já que não é possível simplesmente ignorar os novos componentes curriculares e dar aulas de História, por exemplo, tendo em vista que estudantes, famílias e a própria Secretaria podem monitorar o que foi ou não trabalhado. "*Tem essa parte burocrática que já está montada com o Novo Ensino Médio. Então não adianta tu tentar sair muito disso, porque eles [Seduc] têm acesso a tudo*" (Iberê, professora da trilha de Cidadania na Escola Atlântica).

O problema aqui não reside em subsidiar todos os agentes de informações sobre o processo educativo, o que é fundamental para o controle social da educação. A questão é que o controle se dá de forma vertical, por meio de uma burocracia aumentada pelas plataformas (Lima, 2022), tendo em vista a responsabilização dos agentes escolares pelo atendimento das demandas definidas pela Seduc e seus parceiros, segundo sintetiza a diretora da Escola Pampa:

Com esses projetos e plataformas que agora a gente participa, está cada vez perdendo mais a autonomia. Desde que eu entrei para o estado, sempre foi levantado que era para trabalhar de acordo com a realidade do aluno. Agora a gente trabalha com a realidade que o governo manda a gente trabalhar. Então as assessoras estão vindo nas escolas cobrar o uso dessas plataformas. Mas até quando isso é de acordo com [as necessidades da] a escola? É uma coisa política, distribuição, compra de produtos, mas não para a nossa prática. (Luft, diretora da Escola Pampa).

A crítica a que se refere a diretora da Escola Pampa é ao trabalho da Tutoria Pedagógica e às ferramentas de avaliação da parceria da Seduc-RS com o Caed. Nos documentos encaminhados pela escola para a pesquisa, estão tutoriais de acesso à Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação do Rio Grande do Sul (Caed, [2023](#)). Além do Saers, o Caed é responsável por avaliações diagnósticas para as turmas do 2º ao 9º anos do Ensino Fundamental e para os três anos do Médio, sempre com foco em Português e Matemática. Chama atenção nos materiais o trabalho demandado dos/as professores e equipe diretiva das escolas, responsáveis por aplicar os testes, cadastrar as respostas e monitorar os resultados. Também é interessante observar a importância dada a "materiais de treinamento" dos/as estudantes para as avaliações (Figura 20).

FIGURA 20 – Equipe de aplicação da Avaliação Diagnóstica 2023 – RS



Orientações sobre a Avaliação Diagnóstica – Caed-UFJF (2023)

Um dos documentos, com título "Leitura do Cartão de Respostas Avaliação Diagnóstica 2023", orientava os/as docentes a baixarem um aplicativo do Caed no celular para poder capturar o cartão de respostas de cada um/a dos/as estudantes que fez o teste, aplicado em março de 2023. Para essa tarefa, os/as educadores tiveram de usar seus próprios *smartphones*, segundo relatos das equipes escolares. Em um dos testes, voltado à alfabetização, a exigência do Caed e da Seduc-RS era de que a escola gravasse as crianças para mensurar a fluência leitora. A supervisora da Escola Pampa fez críticas às inúmeras demandas do processo que recaem sobre a escola.

É muito bom fazer projetos e querer que a escola execute. Por que elas [Seduc] não mandam alguém para fazer isso para nós? Pagar alguém que levante lá e venha fazer? É que nem essa aplicação de avaliação diagnóstica. Para isso tem aplicador que ganha dinheiro para fazer. Elas não querem gastar, mandam e a equipe diretiva tem que fazer (Müller, supervisora da Escola Pampa).

De acordo com a diretora Luft, o trabalho de Tutoria Pedagógica cumpre a função de intensificar o controle da atuação da escola em relação aos resultados nas avaliações. No entanto, não vem acompanhado sequer da contratação de profissionais para suprir a falta de professores. "Quando a gente solicita isso [mais professores], ela [tutora] diz: 'Ah, não posso ajudar porque eu sou do [setor] Pedagógico, eu não sou do RH'" (Luft, diretora da Escola Pampa). A manifestação da diretora vai ao encontro da análise feita por Cássio (2019) de que a priorização da BNCC como política educacional, com controle do trabalho pedagógico por meio das avaliações em escala, é econômica.

Tendo em vista as inúmeras demandas apresentadas pela Seduc-RS e as condições das escolas, as diretoras entrevistadas avaliam que o processo de gestão se resume a "apagar incêndios". Por isso a temática da *gestão do sufoco*. Mesmo na Escola Atlântica, que conta com melhores condições materiais, a situação é complexa por conta do tarefismo exigido pela Seduc-RS e das condições de vida dos/as estudantes e dos/as docentes, o que acaba repercutindo na escola.

É muita exigência, muita plataforma para acessar. Todos os setores [da CRE] nos enviando coisas e sempre de um dia para o outro, sempre com pouco tempo. Então a gente não para nunca, sempre tem uma demanda. E como são muitas, a gente acaba não fazendo nenhuma direito (Luft, diretora da Escola Pampa).

Tenho muita sorte de estar numa escola com uma equipe completa. E não só completa, mas também bem eficiente nas suas funções técnicas. A gente consegue, em alguns momentos, pensar a coisa. Nem sei se a médio prazo, mas de pensar um ou dois meses à frente. Porque no mais é o que o pessoal fala, é apagar incêndio (Oliveira, diretora da Escola Atlântica).

Outro ponto que os/as entrevistados/as levantam em relação ao tarefismo da Seduc-RS é a desconexão com as realidades escolares. Há queixas sobre constantes trocas nas equipes, tanto da Secretaria quanto da Coordenadoria de Educação, alterações na estrutura dos setores com a reforma organizativa realizada no início do segundo mandato do governador Eduardo Leite e a entrada de profissionais que desconhecem o sistema educacional gaúcho.

Elas [Seduc] vêm aqui e dizem: "essa é a colega nova, do departamento novo". Eu estou no grupo do RH com a CRE, entrou um cara novo que disse que nunca trabalhou na educação, não tem e-mail educacional ainda. Estão pegando essas cabeças e, do nada, no meio do ano, decidem trabalhar em departamentos, então separa tudo e vamos trabalhar em departamentos. Enquanto eles continuarem perdidos, as escolas não têm o que fazer (Eliane, supervisora da Escola Atlântica).

Na mesma linha a supervisora da Escola Pampa mencionou as decisões tomadas "no ar-condicionado da Secretaria. Elas [Seduc] nem sabem o que acontece na ponta" (Müller, supervisora da Escola Pampa). Já a diretora da Escola Atlântica destacou que os problemas na condução da política do Ensino Médio regular ainda são poucos perto do que acontece com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segundo ela, inicialmente a orientação da Seduc-RS foi de que haveria trilhas do NEM para as turmas da EJA, depois foi definida uma matriz curricular específica para esses/as estudantes, que deveria ser implementada em 2023, o que não ocorreu. "É uma desorientação constante, mas, claro, o descaso com a EJA é muito maior, historicamente muito maior do que em qualquer outra etapa (Oliveira, diretora da Escola Atlântica). Não amplio este ponto porque o foco desta pesquisa é o Ensino Médio regular, mas

considero pertinente mencionar aqui que as escolas com um nível complexo de gestão por atenderem diversas modalidades e etapas precisam dar conta de uma série de demandas e, inclusive, de vazios da política.

Lima (2011) aponta que o discurso da qualidade, que ganha forças com a gestão centrada nos resultados escolares e na racionalização dos recursos, leva a uma deterioração da democracia nas escolas. Diante da necessidade de "apagar incêndios", temos a redução dos tempos e espaços para a reflexão, o debate, o planejamento, o trabalho coletivo entre a comunidade escolar. O autor (2011, p. 167) alerta, inclusive, que um dos objetivos das reformas empresariais da educação é justamente de despolitizar a organização educativa, remetendo às escolas o papel de gestão de conflitos, "impedindo que assumam uma legítima intervenção na formulação das políticas educacionais". Ao assumir que acaba "*dedicando grande parte do tempo à mediação de conflitos*", a diretora Oliveira confirma que a formação dos estudantes tem sido cada vez mais prejudicada:

É uma bola de neve porque, conseqüentemente, os estudantes vão ter desempenhos piores nas avaliações de larga escala nacionais internacionais. Conseqüentemente, vai colaborar para o discurso de que a escola pública não está conseguindo fazer o seu trabalho. Não está conseguindo ser eficaz, ser eficiente na operação, na manutenção, na aplicação do Novo Ensino Médio. E, conseqüentemente, vai colaborar com o discurso da privatização (Oliveira, diretora da Escola Atlântica).

O **avanço da privatização** na rede estadual gaúcha tem se dado pelas parcerias da Seduc-RS com fundações e institutos empresariais, segundo destaquei no Capítulo 5. Nas entrevistas que realizei, não houve nenhuma menção a parceiro privado com atuação direta dentro das escolas – apenas referências às formações com participação de Sebrae, Natura e Instituto Ayrton Senna e às plataformas educacionais, especialmente ao sistema de avaliação do Caed. No mesmo sentido, em pesquisa com professores da rede estadual Lamb (2024) afirmou que o empresariamento da educação gaúcha ocorre de maneira camuflada, por meio da centralização das políticas, no aumento da burocracia e no "apassivamento" dos agentes escolares. Isso vai ao encontro do que Peroni (2015) denomina como a privatização *na* educação, por meio do esvaziamento do poder das instituições escolares.

Quando questionei se havia referências a outras mudanças curriculares, uma professora da Escola Pampa lembrou do Programa Jovem de Futuro, do **Instituto Unibanco**, implementado em 2007, durante governo do PSDB (Seduc, 2007). "*Nós aqui já tivemos vários projetos, já tivemos um projeto do Unibanco que vinha gente de fora para fazer as salas temáticas, só que nada se concluiu*" (Loma, professora de Química na Escola Pampa). É interessante que a educadora rememora uma parceria privada implementada há mais de 15 anos

para reforçar que os projetos não são concluídos. Essa percepção da professora Loma vai ao encontro da análise bibliográfica que realizei no Capítulo 4 sobre as políticas para o Ensino Médio na rede estadual, com rupturas a cada novo governo. No fim de setembro de 2023, após o término da pesquisa de campo, o Governo Estadual anunciou parceria com o Instituto Unibanco para trazer novamente o Jovem de Futuro para dentro das escolas gaúchas (Seduc, [2023f](#)).

Como não consegue dar conta de ser eficiente e eficaz como preconiza a reforma empresarial da educação, a solução para a "crise" da aprendizagem está fora da escola pública, nas prescrições das fundações e institutos empresariais, nas parcerias com o Sistema S e outras instituições privadas e até na militarização, movimento que ganhou força no Brasil em 2019 e encontrou apoio nas políticas do governo gaúcho, conforme abordei no Capítulo 5. Enquanto docentes, estudantes e gestores das escolas tentam gerir o sufoco da vida, da sala de aula, da organização educativa, o privado avança sob o controle do fundo público. Na sequência destaco como efeito do "Novo" Ensino Médio o desalento entre estudantes e profissionais da educação. Mas este desalento também é estratégico para agentes empresariais dentro do campo da política educacional, porque transforma a formação mínima e o trabalho precário em "oportunidades para que as pessoas realizem seus projetos de vida" (Catini, 2020, p. 62).

6.2.4 (Des)alento como projeto educativo

Agosto de 2023. Eu estava na biblioteca da escola esperando uma estudante do 2º do Ensino Médio para entrevistá-la. Logo após o sinal do recreio, um rapaz entrou na sala, sentou-se em frente ao velho piano que fica aos fundos da biblioteca e começou a tocar. Fiquei impactada, a começar pelo som que saía daquele instrumento em ruínas – parte da madeira estava corroída, provavelmente por cupins, e algumas teclas estavam soltas. A única luminária em funcionamento naquela sala insistia em piscar e, por entre a penumbra de livros em prateleiras de ferro, eu encontrava a alegria na/da escola pública.

Muitas outras vezes em que estive naquela biblioteca presenciei a alegria saindo em som das mãos habilidosas daquele estudante do 3º ano do Ensino Médio e de uma menina do 2º ano que, mais timidamente, passou a dedilhar algumas notas no instrumento. Mas da alegria também emergiu um misto de indignação com as condições precárias enfrentadas por estudantes e profissionais da educação. Como me disse a vice-diretora na primeira vez em que estive na

escola, ainda surpresa que alguém da universidade federal havia viajado até lá para adentrar naquele espaço: "*esta escola foi esquecida pelo Estado*".

Na última temática analítica da pesquisa nas escolas destaco como o "Novo" Ensino Médio tem servido a um projeto de desalento das juventudes e dos/as trabalhadores/as da educação. A palavra desalento tem sido utilizada pelo IBGE como uma categoria da força de trabalho, em referência às pessoas que gostariam de trabalhar, mas que, por acreditarem que não encontrariam emprego por diversos motivos, desistem de procurar (IBGE, [2023](#)). Nesta pesquisa, o desalento é compreendido como um processo de desmobilização dos/as estudantes para a continuidade dos estudos e para a inserção qualificada no mundo do trabalho e dos/as docentes para melhorias nas condições de trabalho e na valorização da carreira. Essa desmobilização tem um sentido político, à medida que a falta de perspectivas de melhorias nas condições de vida reduz a organização dos agentes escolares para lutar contra o poder dos agentes dominantes no campo.

Nesta perspectiva, quando o poder central retira a autonomia das escolas por meio da fragmentação de tarefas e do controle remoto, também acaba por retirar o sentimento de envolvimento e de responsabilidade dos agentes escolares (Lima, 2011). E aqui reside o descumprimento de mais uma das promessas do "Novo" Ensino Médio, de garantir uma escola que faça sentido aos/às estudantes e que esteja conectada com os seus projetos de vida. Todos/as os/as estudantes entrevistados/as afirmaram que querem continuar com os estudos na Educação Superior. Mas apenas um deles disse que a escola consegue preparar os/as alunos/as para o Enem, ressaltando que é muito por conta do esforço dos/as professores/as. Para os demais, a percepção é que com o NEM ficou ainda mais difícil sonhar com a universidade, como sintetiza Caio.

Esse Novo Ensino Médio não prepara para uma formação maior, para uma graduação, porque ninguém passa no Enem com Expressividade e Autoconhecimento e Projeto de Vida (Caio, 17 anos, estudante do 2º ano do Ensino Médio na Escola Atlântica).

O sonho com o ingresso na Educação Superior também revela desigualdades, inclusive dentro da mesma escola. Enquanto Julia afirma que vai precisar "*pagar um cursinho para estudar para o Enem porque com o estudo que a escola dá não vou conseguir*" (Julia, 17 anos, estudante do 2º ano do Ensino Médio na Escola Pampa), Pedro escancara que em uma instituição de ensino sem professores para dar aulas, muitos já desistiram de fazer o exame.

O Enem são várias matérias e muitas dessas matérias a gente não está tendo. As pessoas vão chegar para fazer [a prova] e vão saber três matérias e o resto não porque não tem professor para ensinar.

Muitos da minha turma já até desistiram de fazer o Enem porque acham que não vão conseguir porque está faltando professor (Pedro, 20 anos, estudante do 2º do Ensino Médio da Escola Pampa).

Já Maria, 16 anos, traz à baila aquilo que Bourdieu (2015, p. 180) define como uma desilusão coletiva, resultado da "defasagem entre as aspirações que o sistema de ensino produz e as oportunidades que realmente oferece". A estudante sabe da necessidade do certificado de conclusão do Ensino Médio, mas reconhece que isso não é suficiente. E ainda traz uma dura percepção sobre o lugar onde estuda:

Eu quero fazer faculdade de Medicina e sei que pra isso vou precisar terminar os estudos. Mas eu sei que depois daqui eu vou ter que correr muito atrás porque o ensino aqui é muito fraco pra quem quer um futuro. Quem estuda no [colégio Pampa], sinceramente, não tem futuro algum! (Maria, 16 anos, estudante do 2º ano do Ensino Médio na Escola Pampa).

A fala de Maria evidencia uma compreensão sobre a desvalorização do título escolar, que já não é mais um fator de distinção (Bourdieu, 2015). Para a estudante da escola da periferia, com dificuldade de acesso ao capital econômico, social e ao capital cultural herdado, há uma desilusão em relação ao futuro. Aqueles que sobrevivem à exclusão no interior, com altas taxas de reprovação e abandono, sentem um efeito de "marcação e de estigmatização, propício a impor o reconhecimento de um destino escolar e social" (Bourdieu, 2015, p. 191). Conforme apontam Caregnato et al. (2019), uma das características do sistema educacional brasileiro que contribui para a estratificação social é o financiamento insuficiente para as escolas estaduais, que atendem a maioria dos estudantes do Ensino Médio. Mesmo dentro da rede estadual, a desigualdade é significativa, como pode ser observado a partir das condições estruturais e de quadro de pessoal entre as duas escolas da pesquisa.

Inclusive, a diferença pode ser observada nas respostas dos estudantes sobre o que seria uma escola de qualidade para eles. Enquanto na Pampa o sonho é uma escola que tenha professores e recursos, na Atlântica se fala em mais conteúdo. Em ambas, o desejo pelo conhecimento – sem um monte de matéria sem sentido do "Novo" Ensino Médio.

A escola dos meus sonhos é bem-organizada, não falta professor, tem professor pra tudo. E tem as matérias certinhas, por exemplo: hoje vai ter português, matemática e história. Tempo certo pra cada, pra gente focar. Não muita matéria porque hoje a gente tem um período de cada e não entra na nossa cabeça (Julia, 17 anos, estudante do 2º ano do Ensino Médio na Escola Pampa).

Uma que desse recursos pra gente. Que ajudasse o aluno a querer vir para o colégio. Até poderia ser uma escola caindo, mas que os professores se sentassem com a gente e ensinassem o que a gente realmente tem que aprender (Maria, 16 anos, estudante do 2º ano do Ensino Médio na Escola Pampa).

Acho muito importante ter História, Geografia, Inglês, poder dar mais conteúdo. Acho muito mais importante do que Relações de Gênero, não desmerecendo, mas eu gostaria de uma escola com mais História, mais de Geografia (José, 18 anos, estudante do 2º ano do Ensino Médio na Escola Atlântica).

Para mim essa escola é perfeita do jeito que ela é. Óbvio que se te tirasse Novo Ensino Médio daqui, seria maravilhoso. Acho que escola dos sonhos seria uma escola que foca realmente na preparação para o Enem e para o mundo lá fora (Lupi, 17 anos, estudante do 2º ano do Ensino Médio na Escola Atlântica).

Nas entrevistas também aparece uma preocupação dos/as estudantes com questões relacionadas à saúde mental, como crises de pânico e depressão, e a ausência de profissionais na escola capacitados para lidar com esses temas. Nos documentos e nas manifestações de agentes ligados à Seduc-RS há uma centralidade nas habilidades socioemocionais, dentro daquilo que Roberto Rafael Dias Silva (2017) define como uma emocionalização pedagógica. A secretaria da Educação, inclusive, chegou a afirmar que as aulas de Projeto de Vida são "como uma terapia", segundo destaquei no Capítulo anterior. No entanto, uma terapia realizada por profissionais sem habilitação para isso. Entre os/as professores/as há referência à necessidade de dar conta de demandas cada vez mais complexas dos/as alunos/as, sendo que eles e elas também se encontram no limite diante da precarização do trabalho e das condições de vida, como sintetiza a professora Loma:

A gente já teve vários professores que foram internados com problemas gravíssimos. O pessoal enlouquece trabalhando na escola. As pessoas não acreditam, mas enlouquece, sim, porque é muito problema e a gente sai daqui e tem que dar conta das coisas da vida da gente. E aí não consegue dar conta de tudo, não consegue se manter. O pessoal se endivida, quem é chefe de família vive fazendo empréstimo porque a gente ganha mal pra caramba. E aí desconta daqui, desconta dali, é imposto, quanto vai receber? E sempre só problemas. Tem coisas que não seriam nossa responsabilidade, mas em algum lugar sempre acaba esbarrando (Loma, professora de Química na Escola Pampa).

A supervisora da Escola Pampa afirma que o adoecimento dos/as professores/as da educação se reflete no trabalho em sala de aula, já que todos os dias há docentes em afastamento por problemas de saúde. Ela reconhece que há uma necessidade de maior comprometimento dos/as profissionais com a escola e com os/as estudantes, mas também afirma que isso envolve a valorização da profissão.

É preciso parar de tirar as coisas da gente. Tiraram tudo que se tinha [de benefício] e agora querem mexer no IPE [Saúde]. Porque agora nem adoecer a gente pode porque não tem plano de saúde para isso. Eles não estão percebendo que estão acabando com a educação? (Müller, supervisora da Escola Pampa).

A referência que Müller faz é ao pacote enviado pelo governador Eduardo Leite para aumentar a contribuição dos servidores estaduais no IPE-Saúde, aprovado em junho de 2023,

conforme já mencionei. Também há na maioria das falas dos/as professores uma compreensão de que as condições de trabalho pioraram com a Reforma do Ensino Médio pela necessidade de dar aulas de componentes aos quais eles não têm formação, o que acaba dificultando o planejamento das atividades e o engajamento dos estudantes, e pelo aumento no número de componentes diferentes que cada docente precisa trabalhar. A professora Calcanhoto, da Escola Atlântica, sintetizou três efeitos do NEM para os professores: 1) pessoal, já que as trilhas levam à sobrecarga de trabalho; 2) financeiro, tendo em vista que o docente que se recusa a trabalhar com os novos componentes perde carga horária e, conseqüentemente, perde dinheiro; 3) de desvalorização profissional porque os professores não foram consultados e precisam dar conta de mudanças. Como ela resume: *"Tu não podias dizer: 'eu não faço a trilha'. Se não faz, não tem carga horária, perde dinheiro, não tem como se sustentar"* (Calcanhoto, professora da Escola Atlântica).

O **CPERS-Sindicato**, que representa os profissionais da educação da rede estadual, aparece como uma instituição importante de mobilização coletiva contra o "Novo" Ensino Médio e as políticas do governo Leite que afetam a carreira docente. No entanto, entre as professoras entrevistadas havia preocupação com um esvaziamento da participação sindical, o que pode ser compreendido como um dos efeitos do neoliberalismo sobre as mobilizações coletivas (Dardot; Laval, 2016). Segundo a diretora Oliveira, da Escola Atlântica, professores/as estão cada vez mais se apoiando em uma suposta segurança individual, enquanto toda a categoria afunda na precarização:

Sendo bem pessimista, quando eu olho para o magistério eu vejo a precarização acontecendo. Eu vejo as pessoas buscando pequenas ilhotas de segurança, só que eu não sei se elas sabem ou não que aquela ilha vai afundar. Mas nesta ilha ela vai pensando em como ir para a outra ilha. "Ah, mas eu tenho a minha disciplina". "Ah, mas eu vou me aposentar e não vou pegar isso", "Ah, mas na minha escola não vai faltar professor". "Ah, mas não vai vir novo professor aqui para a escola, no caso dos contratos". Então tem essas falas de pequenas acomodações e desculpas, ou de alienação, sendo ditas diariamente (Oliveira, diretora da Escola Atlântica).

A diretora da Escola Atlântica e a professor Braun, da Escola Pampa, mencionaram que a mobilização do Sindicato é feita pela "velha guarda" de professores da rede estadual, em sua maioria já aposentados, e que docentes mais jovens não têm se envolvido, o que acaba enfraquecendo as mobilizações. Lamb (2024) aborda entre os motivos do apassivamento dos professores da rede estadual a precarização da forma de contratação, com aumento dos trabalhadores com contrato temporário, que sem estabilidade acabam aceitando condições cada vez mais precárias impostas pela Secretaria da Educação. Dardot e Laval (2016, p. 9) fazem um

alerta em relação ao enfraquecimento das mobilizações pelo sistema neoliberal. "A ação coletiva se tornou mais difícil, porque os indivíduos são submetidos a um regime de concorrência em todos os níveis".

Diante da falta de perspectivas, um caminho foi apontado pela professora da trilha com foco em Ciências da Natureza da Escola Pampa. Formada em Química e trabalhando na rede estadual havia pouco mais de um ano, Verissimo começou um curso técnico na área de saúde. Única da família a concluir a Educação Superior, ela percebeu que o diploma como professora não é suficiente para garantir oportunidades de futuro:

Eu pretendo mudar de área porque mesmo com pouco tempo de experiência, eu já vi que aqui não é um lugar que eu vou ter um futuro, embora eu até goste do que eu faça. Ainda assim, eu me sinto um pouco mal por estar num ambiente assim, que não é muito favorecido (Verissimo, professor da trilha na Escola Pampa).

Assim como a estudante Maria, a professora Verissimo também fala da falta de perspectivas na escola. Quando o desalento é um projeto educativo, a resposta pode estar em desistir. Mas como enfatiza a professora Loma, largar o magistério não é uma opção para todos e todas – pode ser para os mais jovens, que conseguem mobilizar capital econômico em torno de alternativas, como o curso técnico de Verissimo. Por mais difícil que seja, a resposta da diretora Oliveira está na mobilização coletiva em torno de políticas públicas que efetivamente ampliem o investimento em educação. *"Enquanto não houver mobilizações relevantes, e isso envolve instituições, universidades, sindicatos, escolas, enfim, não terá uma mudança"* (Oliveira, diretora da Escola Atlântica).

Segundo a diretora Oliveira, além de uma boa remuneração, professores e professoras precisam de *"tempo de qualidade para pensar, ler, frequentar espaços, se oxigenar"*. Isso também vale para estudantes e suas famílias. Quando questionado sobre a rotina intensa de estudo e trabalho como auxiliar de cozinha em um restaurante, José disse que sente falta justamente de tempo. Tempo para viver a juventude.

Eu sou uma pessoa nova, tenho amigos, daí chega fim de semana, todo mundo saindo e eu trabalhando. Eu tenho folga só na quarta-feira, uma vez por semana, e tenho um domingo no mês. Daí vejo o pessoal sábado aproveitando, domingo aproveitando, e eu ali trabalhando (José, 18 anos, estudante do 2º ano do Ensino Médio na Escola Atlântica).

Para o jovem que precisa dos R\$ 1.400 mensais pagos pelo restaurante onde trabalha para viver, é nas cinco horas diárias dentro da escola que está o tempo de conviver com os amigos, praticar esportes, aprender, ir ao cinema ou ao teatro – um dia antes da entrevista ele foi com a turma assistir à uma peça teatral dentro do espaço de uma universidade e relatou a

experiência como algo significativo. Foi justamente José quem afirmou que não queria ser visto como um robô em aula, conforme destaquei na temática da *escola como treinadora de habitus neoliberal*. Quer atividade na rua, no pátio, quer encontrar alegria naquelas cinco horas em que não está fazendo comida, lavando louças e limpando o chão do restaurante. Uma escola que humanize, em tempos de desumanização.

O alento está em ouvir o som que sai do piano em ruínas. Porque mesmo em condições tão adversas, a escola pública resiste e tensiona as forças do campo. Mesmo diante de uma autonomia heterogovernada, encontra brechas para construir a política educacional – e não apenas reproduzir o que vem imposto da Seduc-RS. Quando chega o empreendedorismo do Sebrae, a resposta do professor está no conhecimento científico acumulado pela Sociologia e pela Filosofia. Quando o conhecimento é subtraído da matriz curricular, a escola cria regras próprias para a eletiva e coloca o professor para preparar aqueles que ainda sonham com a Educação Superior. É suficiente? Não. Sozinha a escola não dá conta de resolver os problemas causados pelo aprofundamento das desigualdades sociais. Com o avanço do neoliberalismo dentro das estruturas do Estado – inclusive dentro da escola pública – está cada vez mais difícil enfrentar a degradação do tecido social imposta pelo próprio sistema neoliberal. Em sintonia com Lima (2011) e com Laval e Vergne (2023) é preciso devolver à escola o seu caráter político de construção do senso crítico e da formação cidadã, o seu compromisso com a democracia.

No próximo Capítulo, de conclusão da pesquisa, analiso o poder no campo da política educacional e argumento que o "Novo" Ensino Médio revela-se como uma política de autoritarismo. Como afirma a professora Braun, para o estudante da periferia, o objetivo da reforma educacional é *"desmontar uma escola que desenvolve o pensamento crítico. A gente já vê isso com o Escola sem Partido. Os segmentos conservadores sempre rejeitaram a escola que ensina a criticar"* (Braun, professora da Trilha de Empreendedorismo na Escola Pampa).

7 O CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL E O "NOVO" ENSINO MÉDIO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando foi anunciada, em setembro de 2016, a reforma educacional que ficou conhecida como "Novo" Ensino Médio ganhou manchetes na imprensa, propagandas em horário nobre de TV e vídeos de *youtubers* patrocinados pelo Governo Federal. Defensores das mudanças ocuparam espaço em telejornais e editoriais para apontar a crise da última etapa da Educação Básica e a necessidade urgente de mudanças. Amparados em pesquisas de opinião, trabalharam para construir o consenso em torno de pelo menos três promessas do "Novo" Ensino Médio: ampliação da carga horária, qualificação profissional e flexibilidade curricular, por meio da liberdade para escolher percursos de interesse (Cássio; Goulart, 2022). Passados quase oito anos, pesquisas científicas realizadas do norte ao sul do país mostram os prejuízos dessa política para estudantes e profissionais da educação.

A tragédia anunciada do "Novo" Ensino Médio se confirmou, com esvaziamento curricular, limitada liberdade de escolha a estudantes, precarização das condições de trabalho dos professores e das professoras e desrespeito à autonomia das escolas, entre outros efeitos. O avanço da implementação da reforma levou estudantes às ruas para protestar, motivou a criação de coletivos nos estados pela revogação do NEM, realização de audiências públicas nas casas legislativas e até a publicação de reportagens na imprensa que alertaram para a substituição de aulas de Sociologia, Filosofia e História por "brigadeiro gourmet" e "o que rola por aí". A posse de Luiz Inácio Lula da Silva na Presidência da República trouxe esperança de que haveria empenho na construção de uma nova política de Ensino Médio, mesmo com as sinalizações negativas de revogação do "Novo" Ensino Médio desde a campanha eleitoral. A frase da diretora da Escola Atlântica, que destaquei no Capítulo 6 desta Tese, sintetiza o quanto é difícil a disputa em torno do projeto de Ensino Médio no Brasil:

As pessoas que propuseram a mudança A estão propondo a mudança B? Praticamente as mesmas pessoas. Então a gente continua no mesmo tabuleiro, sendo coordenados pelas mesmas pessoas (Oliveira, diretora da Escola Atlântica).

A entrevista com a diretora da Escola Atlântica foi realizada em setembro de 2023, num momento de incertezas nas escolas em relação ao NEM. Mesmo que tenha ido às ruas protestar e incentivado a mobilização de estudantes, Oliveira sabia que os mesmos agentes que trabalharam em torno do consenso pela reforma do Ensino Médio estavam, naquele momento, impregnados dentro das estruturas burocráticas do Estado brasileiro defendendo mudanças

pontuais. Compreender isso é o primeiro passo na difícil tarefa de transformar a estrutura do campo da política educacional.

Mas qual o poder das escolas nesse contexto? Nesta pesquisa, procurei trabalhar na perspectiva de uma *mesoabordagem*, ou seja, por meio da articulação entre o macroestrutural – o Estado, os sistemas político e econômico, a organização do sistema educacional – com o microestrutural – a escola, a sala de aula, os agentes em contextos específicos de ação (Lima, 2011). Assim, dividi a investigação em três etapas simultâneas:

1) a revisão de literatura sobre as políticas de Ensino Médio no Brasil e no Rio Grande do Sul, que permitiu compreender as disputas em torno do projeto de educação, as influências de agentes do campo econômico sobre a política educacional e as especificidades de um estado com histórico de alternância de projeto de governo e de descontinuidades dos programas educacionais;

2) a análise documental sobre as ações da Secretaria Estadual da Educação desde 2019, quando teve início o governo de Eduardo Leite (PSDB), até dezembro de 2023, o que trouxe importantes elementos para compreender a impregnação empresarial no planejamento, na construção e na implementação das políticas educacionais no estado;

3) por fim, o estudo de casos em duas escolas públicas da rede estadual, por meio de observações e entrevistas com 18 estudantes e docentes que permitiram analisar os efeitos do "Novo" Ensino Médio em contextos específicos de ação.

Neste Capítulo de fechamento da pesquisa, procuro sintetizar os resultados desses três momentos da investigação para, ao final, responder à pergunta proposta sobre o poder de decisão da escola no campo da política educacional. A resposta encontrada leva à conclusão de que o NEM representa uma política de autoritarismo, em contraponto à política de (re)construção coletiva que resiste dentro da escola pública estadual do Rio Grande do Sul.

A revisão de literatura trouxe elementos para compreender o "Novo" Ensino Médio como o resgate de um "empoeirado discurso" das políticas educacionais da década de 1990, para usar a expressão de Silva (2018b), ou seja, de adequação da educação pública às demandas do mercado de trabalho por meio da prescrição de competências e habilidades alinhadas às avaliações em escala. A "crise" do Ensino Médio, com resultados insatisfatórios no Ideb e no Pisa, foi usada para justificar um *modus operandi* autoritário (Silva, 2018a) na formulação e, depois, na implementação da política – relegando aos agentes escolares o papel de reprodutores de regras decretadas pelo MEC e pelas Secretarias Estaduais de Educação, com apoio do

Consed e do CNE, subsidiados por institutos e fundações empresariais. As pesquisas apontam para uma formação mínima para as juventudes da classe trabalhadora (Motta; Frigotto, 2017), com esvaziamento das disciplinas escolares e fragmentação curricular por meio dos itinerários formativos. É interessante observar que, mesmo com diversidade de estruturas curriculares decorrentes do NEM nos estados, os problemas são similares (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023). Entre eles, está a falácia da liberdade de escolha dos itinerários formativos. Segundo os reformistas, a superação de um Ensino Médio único, com 13 disciplinas para todos e todas, tornaria a escola mais atraente às juventudes, que poderiam escolher em quais percursos formativos gostariam de se aprofundar. Na prática, do Amazonas ao Rio de Janeiro, passando por São Paulo e Paraná, até chegar ao Rio Grande do Sul, a realidade da escola pública é a mesma: menos escolhas, mais desigualdades (Costa; Nogueira, [2023](#); Pereira; Ciavatta; Gawryszewski, [2022](#); Cássio; Goulart, [2022](#); Silva; Barbosa; Körbes, [2022](#); Saraiva; Chagas; Luce, [2023](#)).

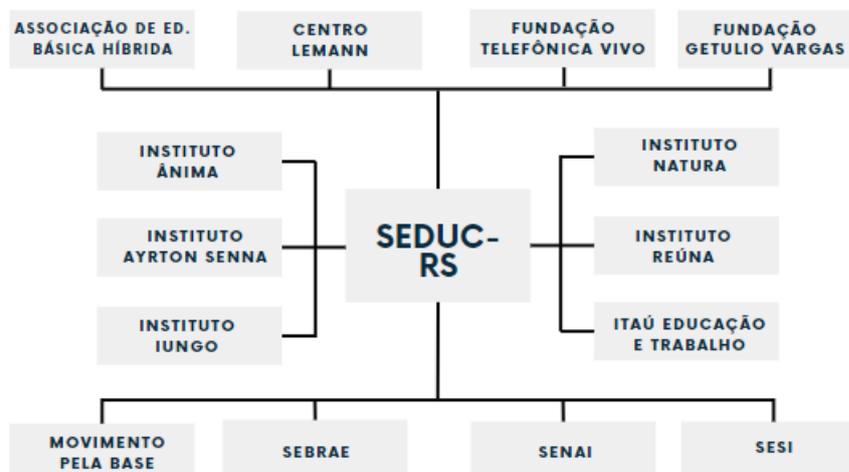
Em sintonia com o quadro histórico das políticas nacionais, no Rio Grande do Sul o discurso da necessidade de um Ensino Médio flexível não é novo. Pelo menos desde 1995 temos um vai e vem de políticas que defendem o treinamento de competências e habilidades, em sintonia com a padronização curricular e o controle dos resultados por meio das avaliações em escala. Um exemplo foi o programa Lições do Rio Grande, implementado na gestão da governadora Yeda Crusius (2007-2011), também do PSDB, que combinou a padronização curricular por meio de competências e habilidades com o trabalho de consultorias externas. Nesse período, também houve a implementação do programa Jovem de Futuro, do Instituto Unibanco, em escolas da rede estadual. É interessante que, mais de 15 anos depois, o governador que assumiu com o slogan "novas façanhas" tenha posto em prática o mesmo empoeirado discurso da sua companheira de partido. A novidade, agora, é que com maioria na Assembleia Legislativa, Eduardo Leite conseguiu alterar o plano de carreira do magistério estadual e reestruturou o Instituto de Previdência do Estado, entre outras mudanças com impactos na carreira dos profissionais da educação, medidas que outros governos com a agenda da austeridade não conseguiram fazer por falta de apoio no Legislativo. As sucessivas políticas de austeridade – com pequenas brechas nas gestões de Olívio Dutra e de Tarso Genro e, mesmo assim, sem um projeto efetivo de investimento na educação pública – resultaram em um extremo da precarização (Assembleia Legislativa, [2023](#)). Retomando a música de Caetano Veloso, estamos diante das "ruínas de uma escola em construção".

Enquanto escrevo essas linhas finais, o Rio Grande do Sul vive mais uma catástrofe climática – a maior da sua história – com chuvas intensas que, combinadas com a ausência de

uma política efetiva de enfrentamento dos eventos climáticos extremos, provocaram desabamento de encostas e inundações, deixando um rastro de destruição e morte (Maes, [2024](#)). Escolas foram cobertas pela água e algumas, não diretamente impactadas pelas enchentes, enfrentam tantos problemas estruturais que a qualquer temporal – e eles têm sido cada vez mais frequentes – precisam ser interditadas por conta de destelhamentos e alagamentos. Durante a pesquisa de campo, a Escola Pampa teve aulas canceladas porque as salas ficaram alagadas com as goteiras no telhado. A tragédia anunciada na educação também é a do clima, porque ambas são frutos das políticas neoliberais de corte de gastos que sucateiam os serviços públicos em nome da "eficiência" dos parceiros privados e da acumulação do poder econômico do sistema capitalista.

Na análise de notícias publicadas no site oficial da Seduc-RS e de documentos coletados para a pesquisa, mapeei a atuação de pelo menos **14 instituições privadas** em ações diretamente ligadas à implementação do "Novo" Ensino Médio na rede estadual. Conforme pode ser observado na Figura 21, destaca-se o envolvimento de institutos e fundações mantidas por ações de filantropia do empresariado brasileiro, em sintonia com uma agenda globalmente estruturada (Dale, 2004). O levantamento completo, com as atribuições de cada uma delas, foi detalhado no Capítulo 5 da Tese. Evidencia o poder desses agentes, que atuam na formação dos professores para trabalhar os novos componentes curriculares, na formação de diretores e das equipes pedagógicas das escolas em alinhamento às estratégias gerenciais, na estruturação de materiais didáticos do NEM e, por fim, no planejamento e na execução da política educacional da Seduc-RS.

FIGURA 21 – Instituições privadas com atuação na implementação do "Novo" Ensino Médio na rede estadual do RS – 2021-2023



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Além dessas instituições com atuação direta na implementação do NEM, identifiquei outras envolvidas em políticas que impactam também o Ensino Médio, como é o caso do Centro de Práticas e Resultados Educacionais (Cenpre), entidade sem fins lucrativos criada em São Paulo, em fevereiro de 2023, e que, sem credenciais anteriores e por tramitação relâmpago, seis meses depois assinou acordo de cooperação para "a implementação de estratégia pedagógica e de governança educacional" da Seduc-RS (DOE, [2023b](#)). Entre suas ações, está a Tutoria Pedagógica, que designou servidores das Coordenadorias de Educação para acompanharem os resultados nas avaliações dentro das escolas, cobrando a utilização de cadernos de aprendizagem com conteúdos padronizados para a preparação dos/as estudantes para as avaliações em escala, aplicadas por outro parceiro da Seduc-RS, este de longa data, o Centro de Políticas Públicas e de Avaliação da Educação (Caed), da Universidade Federal de Juiz de Fora. Vale lembrar que o primeiro contrato do Caed com o governo gaúcho foi firmado no governo de Yeda Crusius, para a aplicação do Saers. Outra antiga parceria, restabelecida em 2023, foi com o Instituto Unibanco, trazendo de volta o programa Jovem de Futuro.

Enquanto os documentos e as notícias mostram a impregnação empresarial na Seduc-RS, nas escolas o processo de privatização é percebido como mais difuso, tendo em vista que até o encerramento da pesquisa de campo, em setembro de 2023, nenhuma dessas instituições privadas havia atuado diretamente dentro das escolas do estudo de caso. Este é um ponto que precisa continuar a ser investigado, tendo em vista a possibilidade de impregnação empresarial de forma direta nas escolas, com o avanço do Jovem de Futuro e de outras parcerias, como para

a implementação do programa de escolas de tempo integral. Quando questionados se haveria influência de empresas ou de instituições sem fins lucrativos para a implementação do NEM, docentes e equipes diretivas entrevistados/as mencionaram os parceiros da Seduc-RS que aparecem nos materiais de orientação para as trilhas e que atuaram nos cursos *on-line*, como Instituto Iungo, Fundação Ayrton Senna e Instituto Natura além da atuação do Sebrae na promoção do empreendedorismo.

Nas observações e nas 18 entrevistas realizadas, pude constatar que a privatização *na* escola pública, em referência aos estudos de Peroni (2015; 2018), se dá pela promoção do *ethos* neoliberal no conteúdo pedagógico e na gestão das instituições de ensino. Ao mesmo tempo em que o Estado se ausenta do seu papel, agentes privados assumem o protagonismo, em um claro alinhamento aos interesses do capital (Peroni, 2018). Um exemplo está na estruturação dos itinerários formativos, realizada na rede estadual gaúcha por meio da criação de 24 trilhas de aprofundamento, além de eletivas e componentes curriculares obrigatórios. Escolas receberam um catálogo pronto das trilhas, elaborado pela Secretaria da Educação com apoio do Itaú Educação e Trabalho e do Instituto Iungo. Como afirmou a diretora do Instituto Reúna, outro parceiro responsável por formações alinhadas ao NEM, é mais "seguro" entregar às escolas uma estrutura pronta dos itinerários (Seminário, 2021).

No entanto, essa imposição curricular encontra resistência nas escolas. A partir dos dados coletados durante as observações nas duas escolas, uma central e outra localizada na periferia urbana, e nas entrevistas com diretoras, supervisoras, professoras e estudantes das turmas do 2º ano do Ensino Médio diurno, construí quatro temas analíticos com vistas a compreender o poder de decisão das instituições de ensino em face às mudanças decorrentes do "Novo" Ensino Médio. No primeiro deles, da **autonomia heterogovernada e (não)participação**, analisei como foram estruturados os itinerários formativos nas duas escolas, levando em conta a autonomia e a participação dos agentes escolares.

No primeiro estado da Federação a aprovar uma Lei de Gestão Democrática, que destaca a autonomia e a participação dos agentes escolares, e com um histórico de resistência a políticas curriculares impostas de cima para baixo, a implementação do "Novo" Ensino Médio não se dá pela reprodução integral das regras definidas pela Seduc-RS e seus parceiros, que vêm de outras partes do país e são estranhos às realidades e às necessidades das comunidades escolares gaúchas. Nas brechas de uma autonomia relativa, em sintonia com os estudos de

Lima (2011), pode constar que as escolas também constroem regras próprias, algumas delas em oposição ao modelo decretado pela Seduc-RS.

Como exemplos dessa autonomia relativa, destaco a atuação da Escola Atlântica no sentido de conter os danos provocados pelo NEM. Com agentes que dominam as regras do jogo, principalmente na equipe diretiva e de gestão pedagógica, a instituição ignorou o modelo de definição das trilhas organizado pela Seduc, por meio da Feira das Trilhas e da Pesquisa de Interesse. Após consulta aos/às professores/as, apresentou aos alunos e às alunas apenas duas trilhas, e cada um optou por uma delas no processo de matrícula. Alguns não conseguiram nem escolher entre as duas porque não havia mais vaga na opção desejada. A justificativa da diretora foi de que era preciso garantir a carga horária dos/as docentes que já trabalhavam na escola e que tivessem condições de minimamente ministrar componentes curriculares que não fossem totalmente alheios à sua formação inicial – embora com vários problemas da concepção do NEM que a escola não deu conta de enfrentar.

Assim, foi possível manter um quadro completo de professores/as e ainda ofertar duas eletivas à tarde. Aqui, novamente houve preocupação em garantir carga horária a professores de Língua Portuguesa e de Matemática. Em crítica sobre a estruturação das trilhas feita pela Escola Atlântica, uma professora que defende em linhas gerais o NEM afirmou que se priorizou o atendimento das demandas dos/as docentes, limitando o envolvimento dos/as estudantes. Esse é um ponto importante na análise porque evidencia que dentro do campo da política educacional, embora com posição subordinada, professores têm mais poder na criação de regras, em comparação com os/as estudantes, em sua maioria uma massa de profanos (Miguel, 2015) subsumidos a escolher no que lhes foi imposto.

No entanto, é importante considerar que outras pesquisas (Corrêa, 2023; Rodrigues, 2023; Lamb, 2024) sobre a implementação da Reforma na rede estadual gaúcha corroboram no entendimento de que as encenações participativas do NEM, por meio de consultas formais, Feira das Trilhas e Pesquisa de Interesse, estão longe de representar uma efetiva participação dos estudantes. Ou seja, mesmo que a escola tivesse seguido o modelo decretado pela Seduc-RS, a escolha seria limitada. Basta olhar para a análise dos dados da oferta das trilhas no Rio Grande do Sul (Saraiva; Chagas; Luce, 2023), com 83,9% das escolas ofertando no máximo duas trilhas – e, dentro deste percentual, estão 14,6% com apenas uma trilha, contrariando inclusive a orientação oficial da Secretaria e as normativas do Conselho Estadual de Educação. Liberdade de escolha, mesmo, só na propaganda da reforma na TV.

Na Escola Pampa, a tentativa inicial foi de ignorar as orientações em relação à implementação das trilhas. No entanto, o controle da Seduc-RS sobre o processo fez a

instituição reproduzir algumas regras, como a Pesquisa de Interesse, quando estudantes no final do 1º ano do Ensino Médio foram levados ao laboratório de informática para indicar, no sistema da Secretaria, as trilhas de interesse. O resultado, repassado pela Seduc-RS à escola, indicou a oferta de três trilhas, uma por turma. Na ausência de espaços e tempo para reflexões e planejamento coletivos, nem mesmo equipe diretiva e pedagógica conseguiram se apropriar das regras para conservá-las, que dirá para subvertê-las. As regras informais criadas, como a designação de um único professor para assumir os oito componentes curriculares de cada trilha, mostram que nem sempre a ação da escola é no sentido de garantir o atendimento dos objetivos escolares. Como aponta Lima (2011), a anarquia organizada da escola se caracteriza pela fraca articulação, ambiguidade e subjetividade.

O desconhecimento das regras não é só de professores e estudantes, também aparece nas orientações da própria Secretaria, conforme revelou a diretora da Escola Pampa. Em uma estrutura compartimentalizada em departamentos, as regras criadas pela área Pedagógica não chegam ao setor de Recursos Humanos, que não soube informar a escola sobre o perfil docente para trabalhar as trilhas. Em resultado dessa falta de clareza e da desconexão interna, somente seis meses após o início das aulas a direção da Escola Pampa foi orientada a reestruturar a oferta das trilhas, designando um professor para cada componente curricular. Mesmo assim, o problema da falta de docentes não foi resolvido.

Até agosto de 2023, a turma 203 da Escola Pampa não havia tido nenhuma aula da trilha. O quadro de horários disponibilizado na parede da sala de aula, que destaquei no Capítulo 6, é o retrato do vazio da política na escola. Além dos oito períodos semanais sem aulas da trilha, a turma não tinha professor para Física, Inglês e Ensino Religioso. Resultado: chegavam mais tarde e saíam mais cedo todos os dias. Relatos de estudantes das três turmas do 2º ano, confirmados pela equipe diretiva, apontam ainda para a falta de professores de Literatura e de Educação Física. A supervisora da escola se aposentou logo após o início da pesquisa de campo, em abril, e até a conclusão das entrevistas, em setembro, não havia sido substituída. Faltam também profissionais para limpeza, merenda, portaria e biblioteca, além de condições adequadas de infraestrutura.

Como sintetizou a vice-diretora na primeira visita que fiz à escola após o início da pesquisa de campo, a Pampa foi "esquecida pelo Estado". O esquecimento está associado ao território. Localizada numa região periférica, é mais difícil encontrar professores dispostos a viajar diariamente, se levarmos em consideração os pontos centrais de residência e transporte

público. O corte recente do benefício de "difícil acesso" contribui para a escassez de docentes. De acordo com a diretora, todas as carências, sejam de pessoal como de infraestrutura, estão registradas oficialmente nos canais burocráticos da Seduc-RS. Mas o controle que funciona para cobrar as encenações participativas da Feira das Trilhas não existe em relação à garantia mínima do direito à educação. Repito: alunos e alunas ficaram mais de seis meses sem aulas de pelo menos 36% do total da carga horária. Ninguém na Seduc-RS ou entre os parceiros privados que desembarcaram no Rio Grande do Sul com a promessa de recuperar aprendizagens viu isso? Ou será que eles acreditam que não precisa de professor para aprender? Afinal, em tempos de inteligência artificial, bastaria colocar o estudante em frente ao computador para aprender a fazer as perguntas adequadas para a máquina. Mas nem computador há para todos e todas. A internet também não funciona a contento.

Ao mergulhar em duas escolas da rede pública estadual, pude constatar aquilo que Bourdieu (2012) aponta como os efeitos do lugar. Enquanto a instituição central tem quadro completo e trabalha na contenção de danos do NEM, na periferia a estratégia é sobreviver diante da ausência do Estado. Embora nesta pesquisa não tenha aprofundado as questões territoriais, a imersão em duas escolas localizadas em regiões tão diferentes, uma no centro e outra na periferia, evidencia o território como marcador das desigualdades (Giroto; Oliveira, [2021](#)). Na mesma rede de ensino, na mesma urbe, duas realidades diferentes. Aos que permanecem em ponta de cidade, não podemos falar nem em Ensino Médio mínimo, em alusão ao termo de Motta e Frigotto (2017), já que as juventudes estão excluídas no interior (Bourdieu, 2015) da escola. Assim, o Ensino Médio dual que historicamente caracterizou esta etapa de ensino mostra, nesta pesquisa, uma complexidade ainda maior porque, para os filhos da classe trabalhadora, há diversos graus e formas de negação ao direito à educação.

Em meio a tantas desigualdades, a pesquisa mostrou também similaridades entre as duas escolas. Ambas se encontram em meio a uma autonomia heterogovernada, tendo em vista o poder asfixiante da Secretaria da Educação, que impõe uma matriz curricular padrão, catálogo pronto de trilhas e de eletivas, encenações de participação dos/as estudantes com Feira das Trilhas, Pesquisa de Interesse e consulta para mudanças pontuais. Estudantes dizem que não tiveram liberdade para escolher as trilhas, já que houve limitação da oferta, tendo em vista as condições estruturais das escolas e de profissionais da educação. Professores e equipes diretas afirmam que não tiveram liberdade de criar a partir das suas realidades e necessidades. Só não ocorreu uma reprodução integral do projeto de educação da Seduc-RS e dos seus parceiros privados porque ou as escolas ainda conseguem mobilizar capital simbólico para conter danos,

ou porque a ineficiência do controle central abre brechas para criar regras novas, nem sempre alinhadas aos objetivos escolares.

Se não houve liberdade de escolha com o "Novo" Ensino Médio, tampouco a escola tornou-se mais atraente às juventudes com a Reforma. No tema da **escola como treinadora de *habitus* neoliberal**, mostrei como a política significou um esvaziamento das formações científica, cultural e humanística dos/as estudantes. Como a rede estadual gaúcha já contava com 3 mil horas no diurno desde o projeto do Politécnico, há pelo menos uma década, o NEM representou para os estudantes uma tangível redução das disciplinas escolares. Apenas em Inglês foi mantido o número de períodos semanais de antes da Reforma. No 2º ano do Ensino Médio, em 2023, havia três períodos para Português e Matemática, a mesma carga horária de "Empreender-se e Inovar para a Sustentabilidade" ou de "Relações de Gênero e Vida em Sociedade", dois componentes curriculares entre as trilhas. Em contraponto, apenas um período para História, Geografia, Sociologia, Química, Física, Biologia, Arte, Educação Física, Literatura, Inglês e Espanhol, além de um período para Ensino Religioso e nenhum para Filosofia. Para os/as estudantes, as novas matérias são "sem sentido" e "perda de tempo". Para os/as professores/as, não há aprofundamento nas ementas dos componentes nem formação adequada para trabalhá-los, o que, combinado com a dissociação da formação inicial desses docentes, leva ao improviso.

A organização do NEM também resulta na fragmentação curricular, tendo em vista que, de 15 componentes na rede estadual do RS, passou-se para 19 nas turmas do 2º ano, desarticuladas entre si. Com as 24 trilhas criadas no catálogo de itinerários formativos da Seduc-RS, foram incorporadas 103 novas unidades curriculares na rede estadual do Rio Grande do Sul. A resposta da Seduc-RS e dos seus parceiros privados diante da subtração do conhecimento e da fragmentação do currículo está na promoção da *doxa* do empreendedorismo, em sintonia com aulas de Projeto de Vida que, como resume a secretária de Educação, são "como uma terapia" (Seminário, [2021](#)). Para resistir à precarização das condições de vida, nada mais na moda do que fazer terapia – só que, neste caso, com professores sem formação para um trabalho de psicólogos.

Além disso, temos a centralidade no treinamento para as avaliações em escala. A concepção do direito à aprendizagem reduz o processo educativo a resultados em testes padronizados. Quando as competências e habilidades exigidas nessas avaliações não são atingidas, a culpa recai sobre a escola pública. O *habitus* neoliberal almeja a responsabilização

individual dos agentes escolares pelos fracassos. Se um estudante não consegue "empreender-se e inovar", para usar o nome de uma das trilhas, a culpa é toda dele, e não da estrutura social. Em sintonia com o treinamento para as provas, na temática da **gestão do sufoco** analisei como o controle da Seduc-RS opera dentro das escolas, com professores/as e equipes diretivas tentando dar conta do tafetismo imposto pela gestão central, principalmente por meio das avaliações e das plataformas, que representam uma burocracia aumentada (Lima, 2022). Falta dinheiro, falta estrutura, faltam profissionais da educação; sobra trabalho por conta de determinações desencontradas sobre o que fazer – as orientações mudam com frequência e não dialogam com as necessidades das escolas.

Entre agosto e setembro de 2023, em meio à mobilização pela revogação do NEM, a Seduc-RS aplicou questionários nas escolas estaduais de Ensino Médio para que docentes e estudantes pudessem opinar sobre a implementação da política. Os resultados, que tive acesso após solicitação via Lei de Acesso à Informação, já que os dados não foram publicizados, reforçam os problemas do "Novo" Ensino Médio. Dentre 7,2 mil professores respondentes, 89,8% disseram que é necessário reestruturar o modelo de itinerários formativos. E apenas 29,4% dos/as estudantes afirmaram que as trilhas atendem às suas necessidades para o futuro, de continuidade dos estudos e ingresso no mercado de trabalho.

Em setembro de 2023, logo após a aplicação dos questionários nas escolas, uma supervisora falou sobre a indefinição em relação à continuidade do NEM no ano seguinte e alertou que novas orientações da Secretaria só deveriam ser anunciadas no fim do ano letivo, dificultando o planejamento escolar. Foi exatamente o que aconteceu. A nova matriz para 2024, com mudanças significativas além dos persistentes problemas estruturais da Reforma, foi publicada no dia 29 de dezembro de 2023, o que reforça o *modus operandi* autoritário que almeja das escolas apenas o cumprimento de normas impostas, sem tempo e espaços para o planejamento institucional e a construção de alternativas coletivas.

Na última temática analisei o **(des)alento como projeto educativo**, tendo em vista o processo de desmobilização dos/as alunos/as para a continuidade dos estudos e para a inserção qualificada no mundo do trabalho e dos/as docentes, por meio da precarização das condições de trabalho e da desvalorização da carreira. Todos/as os/as estudantes entrevistados/as afirmaram que desejam ingressar na Educação Superior, mas apenas um deles disse que a escola está conseguindo preparar para o Enem. Para os demais, o NEM prejudica o sonho de ingresso na universidade, "*já que ninguém passa no Enem com Expressividade e Autoconhecimento e Projeto de Vida*", como afirmou Caio, estudante da Escola Atlântica. Além das desigualdades entre as escolas da mesma rede, aqui também aparecem desigualdades intraescolares. Na Escola

Pampa, enquanto uma aluna fala em fazer cursinho depois de concluir o Ensino Médio, outro estudante afirma que muitos já desistiram do Enem por conta da falta de professores para dar aula das matérias cobradas no exame. A desilusão coletiva que Bourdieu (2015, p. 180) classifica como a "defasagem entre as aspirações que o sistema de ensino produz e as oportunidades que realmente oferece" ganha materialidade na fala de Maria, que almeja cursar Medicina, mas diz que quem estuda na Escola Pampa "*não tem futuro*". Assim, o título de conclusão do Ensino Médio, embora visto como importante, não é mais um fator de distinção social.

Entre os/as professores/as a percepção é de que a escola precisa, cada vez mais, dar conta de demandas complexas trazidas pelos/as estudantes, como questões ligadas à saúde mental, mas eles e elas também se encontram no limite diante da precarização do trabalho e das condições de vida. Os problemas da escola se somam aos problemas da vida, principalmente financeiros. Os salários baixos, que levam ao endividamento dos/as profissionais da educação por meio de empréstimos em bancos, somam-se à sensação de impotência diante de inúmeras demandas que a escola não dá conta de resolver. Resultado: aumento no número de afastamentos por problema de saúde. A supervisora da Escola Pampa disse que é necessário maior comprometimento de alguns profissionais, mas que o cenário é mais complexo e passa pela valorização da profissão. "*É preciso parar de tirar as coisas da gente*", disse Müller em referência às mudanças no plano de carreira do magistério e ao projeto, aprovado após a conclusão da pesquisa de campo, que aumentou a contribuição dos servidores estaduais no plano de saúde.

Docentes também manifestam preocupação com a piora das condições de trabalho em função do NEM, já que passaram a dar aula de um número maior de componentes curriculares e esses novos componentes não têm ligação com a formação inicial, o que dificulta o planejamento das atividades e o engajamento dos/as estudantes. Uma professora entrevistada sintetizou três efeitos da Reforma: 1) pessoal, com a sobrecarga de trabalho em função das trilhas; 2) financeiro, já que quem se recusa a trabalhar com os novos componentes perde carga horária, ou seja, perde dinheiro; 3) de desvalorização, tendo em vista que as mudanças foram impostas, sem respeitar os saberes docentes. Aqui entra um ponto importante, que é o aumento do número de professores com contrato de trabalho precário. Segundo dados do Censo Escolar levantados para a pesquisa, 62,1% dos professores do Ensino Médio nesta rede estadual têm

contratos temporários (INEP, 2023a). São esses docentes que, preferencialmente, assumem as trilhas e acabam aceitando as demandas do NEM em função de precisarem do dinheiro.

Diante de tais elementos, argumento que o "Novo" Ensino Médio representa uma **política de autoritarismo** que ganha materialidade por meio da estratégia de agentes do campo da política educacional, em alinhamento às forças dominantes nos campos político e econômico, de relegar aos agentes escolares o papel de cumpridores de tarefas impostas e de gestão de conflitos. O *modus operandi* autoritário que ganhou forças a partir de 2016, com a imposição da MP nº 746 (Silva, 2018a), espalha-se no processo de implementação do NEM na rede estadual do Rio Grande do Sul, com matrizes curriculares padronizadas, catálogo de trilhas e eletivas, encenações participativas para a definição dos itinerários formativos nas escolas e por um processo de controle da gestão escolar e do trabalho pedagógico dos docentes, o que se dá, principalmente, pela utilização de plataformas *on-line* e pela centralidade nas avaliações em escala. Professores recebem materiais prontos com o que trabalhar para preparar os/as estudantes para as provas do Saeb e do Saers. "Tutores" designados pela Coordenadoria da Educação monitoram *in loco* o cumprimento da política definida pela Seduc-RS e seus parceiros – a maioria institutos e fundações ligados ao empresariado brasileiro. Estudantes são submetidos ao treinamento para as competências e habilidades em sintonia com as demandas do mercado de trabalho precarizado, como robôs em "fábricas de futuro"⁶⁰.

Professora da rede estadual há mais de 20 anos, a diretora da Escola Pampa sintetizou o sentimento de que, em vez de trabalhar a partir da realidade dos estudantes, a escola é instada a atuar a partir do projeto que é imposto pelo governo. Em sintonia com uma política de números (Saraiva, 2021), Luft afirma que se almeja é "*uma resposta imediata*" nos resultados do Saers e do Saeb, sem uma melhoria efetiva na educação. Como bem se sabe, garantir o direito à educação para todos e todas demanda investimento público, valorização profissional, condições de trabalho adequadas, autonomia e participação. No entanto, as "novas façanhas" da política educacional gaúcha, para remeter ao slogan do primeiro mandato do governador Eduardo Leite, resumem-se a velhas ideias da aliança neoliberal-conservadora: cortes de gastos, privado como sinônimo de qualidade e disciplinamento das juventudes.

Vale registrar que o governo que promove a *doxa* do empreendedorismo por meio das competências socioemocionais e da preparação instrumental das juventudes para o mercado de trabalho é o mesmo que implementou um programa de escolas cívico-militares, em alinhamento

⁶⁰ A metáfora da "fábrica de futuro" foi utilizada pela secretária da Educação do RS ao se referir ao papel da escola. Detalhes na temática da *escola como treinadora de habitus neoliberal*, no Capítulo 6.

à política de educação do governo Bolsonaro. Esse programa, inclusive, foi mantido a partir de 2023, mesmo com a descontinuidade das ações do Governo Federal.

A análise realizada nesta pesquisa aponta que a escola estadual do RS ocupa posição subordinada no campo da política educacional, tendo em vista a dificuldade de mobilizar capital para um efetivo poder de decisão sobre a política educacional. A imposição normativa dos agentes dominantes – que nesta pesquisa centrei na Seduc-RS e nas fundações empresariais, mas que não se limitam a estes – não significa, no entanto, que o papel da escola se resume a reproduzir as orientações impostas. A política em ação nas instituições de ensino pesquisadas mostra que os agentes escolares exercem o poder de (re)criar as normas, a partir dos seus interesses e necessidades. Assim, contraposta à política de autoritarismo, nas escolas emerge uma **política de (re)construção coletiva**. Mesmo diante da estratégia dominante de despolitizar a instituição escolar, limitando-a ao papel de gestão de conflitos, os agentes escolares ativos, que conhecem a *nomos* do campo, seguem mobilizados, subvertendo as regras decretadas e promovendo o envolvimento político com/na escola. Em um contexto de precarização das condições de vida, de trabalho e de estudo na rede estadual gaúcha, esses agentes ainda conseguem influenciar os demais no sentido de que, embora seja difícil enfrentar a estrutura dominante, há caminhos para o exercício efetivo do poder de decisão e todos eles passam pela mobilização coletiva, recuperando o sentido político da escola na construção da democracia.

Como afirmou a diretora da Escola Atlântica, subverter os retrocessos do NEM não significa voltar ao Ensino Médio de antes. Construir uma política para a etapa que faça sentido para as comunidades escolares demanda a participação das escolas, das universidades, dos sindicatos e dos movimentos sociais. É preciso pressão popular para enfrentar o poder econômico e político dos agentes dominantes que ocupam as estruturas burocráticas do Estado a fim de impor suas agendas. O grito dos estudantes que tomaram ruas em 2023 para cobrar a derrubada dessa Reforma, como destaquei na Introdução, precisa ecoar dentro da Secretaria da Educação, da Assembleia Legislativa, do Conselho Estadual de Educação, dos veículos de imprensa, das universidades, do MEC, da Presidência da República, do CNE, do Congresso Nacional. Parafraseando Paulo Freire⁶¹, se a escola sozinha não transforma o campo da política educacional, sem ela tampouco o campo muda.

⁶¹ Em uma de suas frases célebres, Paulo Freire (2000) afirmou que "se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda".

7.1 NOTAS PARA A CONTINUIDADE DA PESQUISA

Fazer pesquisa sobre uma reforma educacional em fase de implementação é complexo porque o processo político é dinâmico; enquanto escrevia este texto a partir dos dados coletados em campo no ano de 2023 muita coisa já havia mudado nas escolas. Nova matriz curricular, redução do catálogo de 24 para 10 trilhas e novos componentes curriculares eletivos foram algumas das alterações anunciadas pela Seduc-RS para 2024. Em diversos momentos, senti a sensação de estar escrevendo sobre algo que já havia envelhecido. Mas, ao revisitar as pesquisas recentes que investigaram esse processo, firmei a noção de importância do registro e da análise do que têm sido esses anos de "Novo" Ensino Médio na rede estadual do Rio Grande do Sul. Nos documentos normativos, nas notícias da Seduc-RS e nos discursos dos agentes defensores da política, identifiquei um apagamento da experiência das 264 escolas que participaram do projeto-piloto, construído a partir de 2018 e implementado em 2020, no contexto da pandemia de Covid-19.

Desde esta experiência inicial, o NEM evidencia a imposição de normas desconectadas das demandas escolares. Mas os problemas foram desconsiderados, ou escondidos – compreender o que aconteceu na gestão da Seduc-RS nesse contexto demanda novas investigações. É instigante que, a partir do momento em que o "Novo" Ensino Médio chegou a todas as escolas e que estudantes foram às ruas e educadores mobilizaram a revogação da política, os mesmos agentes promotores da Reforma passaram a defender que os problemas são resultado de falhas no processo de implementação, culpando as escolas e a ausência de coordenação durante o governo Bolsonaro (Sander, 2024; Teixeira, 2023). A análise que apresentei ao longo deste texto evidencia que, embora seja fundamental ampliar a carga horária da formação geral básica para 2.400 horas, é necessário revogar a estrutura dos itinerários formativos e garantir às comunidades escolares autonomia na definição da parte diversificada do currículo, em forma e em conteúdo. A centralidade nas competências e habilidades da BNCC e nas avaliações em escala, por meio do treinamento para as provas, também é problemática e revela uma formação instrumental das juventudes. A sanção pelo presidente da República da Lei nº 14.945 (Brasil, 2024), que na prática representa uma reforma da Reforma, traz avanços importantes, mas não enfrenta todos os problemas do NEM. Como indicou o documento final da Conferência Nacional de Educação (Conae, 2024), seria necessário revogar a Lei nº 13.415/2017 e a BNCC, entre outros retrocessos dos últimos anos, para construir democraticamente políticas de Estado tendo como base o novo Plano Nacional de Educação.

Também considero importante mencionar que o objeto desta pesquisa foi delimitado nos itinerários formativos do NEM em escolas com Ensino Médio regular ofertado no diurno. Muitos outros pontos importantes decorrentes da Lei nº 13.415/2017 impactam as escolas públicas e têm sido abordados de forma qualificada em outras pesquisas. E outros, como a implementação do NEM nas turmas de EJA e no Ensino Médio noturno, merecem um olhar atento, tendo em vista um apagamento das políticas centradas no/a estudante trabalhador/a.

Para finalizar, ressalto que esta pesquisa apresenta algumas limitações. Ao mesmo tempo em que realizar a investigação em duas escolas com contextos e culturas bastante diferentes trouxe riqueza analítica porque permitiu compreender desigualdades e similaridades impulsionadas pelo NEM, foi difícil mergulhar em alguns pontos das especificidades de cada uma delas. A questão do território merece aprofundamentos, assim como as disposições e as posições dos agentes. A escola não é um todo uniforme, pois no seu interior também existem disputas. Neste sentido, pretendo continuar as investigações com três enfoques: 1) ampliar o estudo sobre os referenciais teóricos-epistemológicos da pesquisa em política educacional, refletindo sobre possibilidades e limitações; 2) aprofundar a pesquisa qualitativa no microcosmo da escola, imergindo na compreensão do campo da política escolar a partir da relação entre currículo, avaliação e financiamento; 3) realizar coleta e análise de dados quantitativos sobre o NEM na rede estadual gaúcha, o que permite um olhar mais geral sobre os efeitos da política no estado. Assim, concluo com a tranquilidade de quem está iniciando uma trajetória de pesquisa no campo da política educacional e com a esperança de poder contribuir para a construção de políticas públicas educacionais que garantam o direito à educação a todas e todos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Andréa. Illusio. In: Catani, Afrânio Mendes et al. (Orgs). **Vocabulário Bourdieu**. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Reformas conservadoras e a "nova educação": orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 40, p. 1-24, 2019.
<http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302019225329>.
- ALVES, Míriam Fábria; OLIVEIRA, Valdirene Alves de. Política educacional, projeto de vida e currículo do Ensino Médio: teias e tramas formativas. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.8, 2020. Disponível em:
<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2608>. Acesso em 2 de dez/2023.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.
- APPLE, Michael. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- APPLE, Michael. Produzindo diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional. **Linhas Críticas** 2015, 21(46), 606-644. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193543849005>.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Ensino Médio brasileiro: dualidade, diferenciação e desigualdade social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 26, n. 4, p. 107, 20 dez. 2019.
<http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v26n4p107-122>.
- ASSEMBLEIA Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul. **PL nº 03/2020**. Altera a Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974, que institui o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul. 2020. Disponível em:
<http://www.al.rs.gov.br/legislativo/ExibeProposicao.aspx?SiglaTipo=PL&NroProposicao=3&AnoProposicao=2020>. Acesso em: 25 de abr/2024.
- COMISSÃO de Educação (Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul). **Observatório da Educação Pública no Rio Grande do Sul 2023**. Disponível em:
https://www.al.rs.gov.br/FileRepository/repdep_m505/CECDCT/OBSERVATORIO_2023_w eb.pdf. Acesso em 29 de mai/2024.
- AUDIÊNCIA pública para avaliar a implantação do Novo Ensino Médio nas escolas estaduais gaúchas. 2021 (200m09s). Publicado pela TV Assembleia Legislativa - RS. Com participação de Diretores/as A, B, C, D, representante da Seduc, professores/as, deputados/as. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/tvassembleia/exibeevento/tabid/989/idevento/644/Default.asp>. Acesso em: 26 de abr/2024.
- BALL, Stephen, J. MAGUIRE, Meg. BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BASTOS, Robson dos Santos; SANTOS JUNIOR, Osvaldo Galdino dos; FERREIRA, Marcelo Pereira de Almeida. Reforma do Ensino Médio e a Educação Física: um abismo para o futuro. **Motrivivência**, [S.L.], v. 29, n. 52, p. 38-52, 28 set. 2017.
<http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n52p38>.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução: Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papirus, 1996.

Bourdieu, Pierre. **Questões de sociologia**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século. 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004a.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004b.

BOURDIEU, Pierre. WACQUANT, Loïc. **Una invitación a la sociología reflexiva**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, Argentina, 1a ed. 2005.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma Teoria do sistema de ensino**. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o estado: cursos no Collège de France (1989-1992)**. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. 2ª ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2017.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 6840/2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>. Acesso em 15 de dez/2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 10 de mar/2024.

BRASIL. **Resolução Nº 510**, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 98, seção 1, p. 44-46, 24 maio 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em 25 de nov/2023.

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 [...]. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em 16 de jan/2024.

BRASIL. **Resolução nº 3**, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ed. 224, p. 21. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em 16 de abr/2024.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio [...]. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ed. 147, p. 5. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.945-de-31-de-julho-de-2024-575696390>. Acesso em: 2 de ago/2024.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research In Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, jan. 2006. Informa UK Limited.

BROOKS, Rachel; RIELE, Kitty; MAGUIRE, Meg. **Ética e pesquisa em educação**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2017.

BUELLER, Christian; COANRS, Beatriz. **RS está entre as piores posições do país em percentual de alunos dos Ensinos Fundamental e Médio em tempo integral**. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao/educacao-basica/noticia/2024/02/rs-esta-entre-as-piores-posicoes-do-pais-em-percentual-de-alunos-dos-ensinos-fundamental-e-medio-em-tempo-integral-clsxmuthk009s017ykbod6iev.html>. Acesso em: 25 de abr/2024.

BURMANN, Paulo. Carta sobre saída da Seduc-RS. In: OLIVEIRA, Rosane. **Paulo Burmann deixa Secretaria da Educação por incompatibilidade com a política do governo Leite. 2023**. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/colunistas/rosane-de-oliveira/noticia/2023/10/paulo-burmann-deixa-secretaria-da-educacao-por-incompatibilidade->

[com-a-politica-do-governo-leite-clndjop7i009q013xbues3e6a.html](#). Acesso em: 13 de nov/2023.

CAED (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - Universidade Federal de Juiz de Fora). **Rio Grande do Sul: Avaliação e Monitoramento da Educação Básica**. 2023. Disponível em: <https://avaliacaoemontoramentoriograndedosul.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 5 de jun/2024.

CAED (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - Universidade Federal de Juiz de Fora). **Orientações sobre a Avaliação Diagnóstica**. 2023.

CÂMARA dos Deputados. **Projeto de Lei nº 2601/2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 2023a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2362539>. Acesso em: 13 de abr/2024.

CÂMARA dos Deputados. **Projeto de Lei nº 5230/2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. Brasília, 2023b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2399598>. Acesso em: 13 de abr/2024.

CÂMARA dos Deputados. **Câmara aprova nova reforma do Ensino Médio**. 2024. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1045654-camara-dos-deputados-aprova-nova-reforma-do-ensino-medio/>. Acesso em: 21 de mai/2024.

CAMINI, Lucia. **O processo de construção da política educacional no Rio Grande do Sul de 1999 a 2002: relações, limites, contradições e avanços**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/12719>. Acesso em: 2 de jul/2024.

CARA, Daniel Tojeira. **O fenômeno de descumprimento do Plano Nacional de Educação**. 180f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10042023-143007/publico/DANIEL_TOJEIRA_CARA_rev.pdf. Acesso em: 24 de mai/2024.

CAREGNATO, Célia Elizabete; MIORANDO, Bernardo Sfredo; RAIZER, Leandro; PFITSCHER, Ricardo Gausmann. Desigualdades encadeadas no sistema educacional brasileiro: estratificações entre os níveis médio e superior da educação. **Praxis Educativa**, [S.L.], v. 14, n. 2, p. 469-486, 2019. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). <http://dx.doi.org/10.5212/praxeduc.v.14n2.004>.

CAREGNATO, Célia Elizabete; RAIZER, Leandro; PEDROSO, Murilo Marreco; RUFATO, Marcela de Andrade. Estudantes concluintes do ensino médio público de Porto Alegre: entre a expansão do acesso à escolarização e a seletividade escolar. **Cadernos do Aplicação**, v. 34, n.

1, p. 1-22, 28 abr. 2021. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
<http://dx.doi.org/10.22456/2595-4377.111201>.

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**, v. 29, n. 3, p. 190-204, 22 nov. 2021. <https://doi.org/10.17058/rea.v29i3.16405>.

CASAGRANDE, Ieda Maria Kleinert. **Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores no Brasil**: um estudo de caso na rede escolar pública de educação do Paraná e do Rio Grande do Sul. 2015, 254f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. RS, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3487>. Acesso em: 2 de dez/2023.

CÁSSIO, Fernando. Existe vida fora da BNCC? In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI, Roberto (Orgs.). **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CÁSSIO, Fernando. O desmonte do ensino médio já está acontecendo. **Carta Capital**, 2021. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/o-desmonte-do-ensino-medio-ja-esta-acontecendo/>. Acesso em: 11 de abr/2024.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 285–293, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>. Acesso em: 18 dez/ 2023.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. Itinerários formativos e ‘liberdade de escolha’. **Retratos da Escola**, [S.L.], v. 16, n. 35, p. 509-534, 15 set. 2022. <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v16i35.1516>.

CATANI, Afrânio Mendes. As possibilidades analíticas da noção de campo social. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 114, p. 189-202, mar. 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302011000100012>.

CATINI, Carolina. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. **Revista USP**, n. 127, p. 53-68, 21 dez. 2020. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9036.i127p53-68>.

Catini, C. de R. (2021). A educação bancária, "com um Itaú de vantagens". **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 90–118, 2021. DOI: 10.9771/gmed.v13i1.43748.

CEED-RS (Conselho Estadual de Educação - Rio Grande do Sul). **Resolução nº 0361/2021**. Institui o Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio – RCGEM. Disponível em: <https://ceed.rs.gov.br/parecer-n-000-2021>. Acesso em: 13 de abr/2024.

CIAVATTA, Maria. A Reforma do Ensino Médio: uma leitura crítica da lei n. 13.415/2017: adaptação ou resistência? **Holos**, [S.L.], v. 4, p. 207-222, 1 nov. 2018. <http://dx.doi.org/10.15628/holos.2018.7152>.

CHAGAS, Ângela Both; SARAIVA, Mateus. A reforma do Ensino Médio e os entraves ao direito à educação nas escolas públicas do Rio Grande do Sul. **Anais da Anped-Sul**. Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3JiP5h2>. Acesso em: 13 de abr/2024.

CHAGAS, Ângela Both. **Os primeiros passos para a implementação da reforma do Ensino Médio na rede estadual do RS**: projetos em disputa. 2019. 292f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/194560>. Acesso em: 13 de abr/2024.

CHAGAS, Ângela Both.; LUCE, Maria Beatriz. Reforma do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul (Brasil): alinhamentos e resistências. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-21, 28 dez. 2019.

CLARKE, V.; BRAUN, V. Teaching thematic analysis: over-coming challenges and developing strategies for effective learning, **The Psychologist**, v. 26, n. 2, p. 120-123, 2013.

CLARKE, Victoria; BRAUN, Virginia. Thematic analysis. **The Journal Of Positive Psychology**, v. 12, n. 3, p. 297-298, 9 dez. 2016.

COLL, Liana de Vargas Nunes. **Participação das elites econômicas no governo do Rio Grande do Sul**: a atuação da OSCIP Comunitas na gestão Eduardo Leite (PSDB). Revista Eletrônica Interações Sociais, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 93–108, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/reis/article/view/11679>. Acesso em: 7 dez/ 2023.

CONAE (Conferência Nacional de Educação). **Plano Nacional de Educação (2024-2034)**: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Documento Final. Fórum Nacional de Educação, 2024. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13vmP2rdmtZje0GtiCMqHHLOv8n4DrAkz/view>. Acesso em: 6 de jun/2024.

CORRÊA, Marcos Britto. **Discursos contrários e/ou avanços contidos**: Ensino Médio Politécnico, o Estado e suas implicações no trabalho pedagógico. 2017. 102f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Santa Maria (UFSM, RS), 2017.

CORRÊA, Tábata Valesca. **Atuação do “Novo Ensino Médio” no contexto educacional estadual do Rio Grande do Sul**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, RS), 2023.

COSTA, Fernanda da. **Ano letivo começa com estreia do 9º ano na maioria das escolas particulares**. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao/noticia/2016/02/ano-letivo-comeca-com-estrela-do-9-ano-na-maioria-das-escolas-particulares-4979933.html>.

Acesso em 25 de abr/2024.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: base nacional comum curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 1-23, 2019.

<http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782019240047>.

COSTA, Nayara Ferreira; NOGUEIRA, Silvia Cristina Conde. Nem protagonismo e nem autonomia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.L.], p. 1-18, 12 dez. 2023.

<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v18i00.16724>.

CPERS (Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul). **Nova Matriz Curricular do Ensino Médio do RS desrespeita a autonomia da gestão democrática e amplia desigualdades**. 2022. Disponível em: <https://cpers.com.br/nova-matriz-curricular-do-ensino-medio-do-rs-desrespeita-a-autonomia-da-gestao-democratica-e-amplia-desigualdades/>.

Acesso em: 16 de dez/2023.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; RAMOS, Nathália Barros; SILVA, Kátia Augusta C. Pinheiro Cordeiro da. Concepções de polivalência e professor polivalente: uma análise histórico-legal. **Revista Histedbr On-Line**, [S.L.], v. 17, n. 4, p. 1186-1204, 21 dez. 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 809-829, out. 2007.

<http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302007000300009>.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**, n. 48, p. 205-222, dez. 2008.

<http://dx.doi.org/10.1590/s0102-46982008000200010>.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 25, n. 87, p. 423-460, ago. 2004. FapUNIFESP (SciELO).

<http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302004000200007>.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 402 p, 2016.

DINIZ, Debora. Ética na pesquisa em ciências humanas: novos desafios. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 13, n. 2, p. 417-426, abr. 2008.

<http://dx.doi.org/10.1590/s1413-81232008000200017>.

DOE (Diário Oficial do Estado do RS). **Portaria nº 305/2023**. Designa gestores para o Acordo de Cooperação nº 3223/2021 a ser celebrado entre a Secretaria de Estado da Educação

[...] e Fundação Itaú para a Educação e Cultura. 2023. Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=898412>. Acesso em 26 de abr/2024.

DOE (Diário Oficial do Estado do RS). **Súmula ao acordo de cooperação entre Estado do Rio Grande do Sul, por intermédio da Secretaria da Educação, e Instituto Ânima Sociesc de Inovação, Pesquisa e Cultura**. 2022a. Publicado no Caderno do Governo (DOE) do Rio Grande do Sul, 16 de ago/2022, p. 37.

DOE (Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul). **Súmula ao acordo de cooperação firmado entre o Estado do Rio Grande do Sul, por intermédio da Secretaria da Educação, e o Instituto Natura**. 2022b. Publicado no Caderno do Governo (DOE) do Rio Grande do Sul, 5 de ago/2022, p. 32.

DOE (Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul). **Atos do Governador**, atos pessoais. 2023a. Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=850156>. Acesso em: 13 de maio/2024.

DOE (Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul). **Súmula do acordo de cooperação nº 957/2023**. 2023b. Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=907924>. Acesso em: 13 de maio/2024.

EGÍDIO, Paulo. **Diretor do Departamento de Educação pede demissão do governo do Estado**. 2020. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/colunistas/rosane-de-oliveira/noticia/2020/05/diretor-do-departamento-de-educacao-pede-demissao-do-governo-do-estado-ckabfros7005a015n6cfdcd7v.html>. Acesso em: 25 de abr/2024.

ENSINO MÉDIO GAÚCHO. **Orientações sobre a escolha dos itinerários formativos**. 2022a. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2022/09/LIVE-EMG - ORIENTACAO-SOBRE-A-ESCOLHA-DOS-ITINERARIOS-FORMATIVOS.pdf>. Acesso em: 24 de mai/2024.

ENSINO MÉDIO GAÚCHO. **Material de apoio ao professor: cadernos dos Itinerários Formativos**. 2022b. Disponível em: <https://ensinomediogaucho.educacao.rs.gov.br/>. Acesso em: 27 de mai/2024.

ENSINO MÉDIO GAÚCHO. **Unidades Curriculares Eletivas Complementares**. 2023. Disponível em: https://ensinomediogaucho.educacao.rs.gov.br/doctos/cadernos_eletivas.pdf. Acesso em: 28 de mai/2024.

ENSINO MÉDIO GAÚCHO. **Mapa das Eletivas**. 2024. Disponível em: https://ensinomediogaucho.educacao.rs.gov.br/doctos/mapa_eletivas_2024.pdf. Acesso em: 28 de mai/2024.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, Ronaldo M. L.; RODRIGUES, Doriedson S. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas-SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

FEIRA das Trilhas 2023 (37min38s) - Publicado pela TV Seduc-RS. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=l01vvnOnMMM>. Acesso em: 13 de abr/2024.

FERRARE, Joseph J.; APPLE, Michael W. Field theory and educational practice: bourdieu and the pedagogic qualities of local field positions in educational contexts. **Cambridge Journal Of Education**, v. 45, n. 1, p. 43-59, 2 jan. 2015.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e a sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176607>

FEUERHARMEL, Lilian Dalbem de Souza. **Autonomia e regulação da escola: uma análise a partir de escolas-piloto do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz. 2022. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/3452>. Acesso em: 10 de mai/2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 56ª ed, 2018.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1 ed, São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo**: um (re) exame das relações educação e estrutura econômico-social capitalista. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GANDIN, Luís Armando; ROCHA, Adriana Rocely Viana da; VASQUES, Andrea Milán; CORRÊA, Valesca Corrêa. O conceito de atuação nas políticas educacionais: um olhar sobre a avaliação escolar no contexto do Ensino Médio Politécnico. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 14, n. 26. Junho de 2020.

GARCÍA-GONCET, Daniel. De la reproducción a la producción de los márgenes del sistema educativo: una aplicación del concepto bourdiano de campo. **Revista de Sociología de La**

Educación-Rase, v. 15, n. 2, p. 225-243, 28 maio 2022. Universitat de Valencia.
<http://dx.doi.org/10.7203/rase.15.2.24146>.

GIFE (Grupo de Institutos, Fundações e Empresas). **Educação é principal foco de atuação do investimento social privado no Brasil**. 2024. Disponível em:
<https://gife.org.br/educacao-e-principal-foco-de-atuacao-do-investimento-social-privado-no-brasil/>. Acesso em: 26 de abr/2024.

GIL, Natália. **A reforma da reforma do Ensino Médio**. Brasil de Fato, 2024. Disponível em:
<https://www.brasildefatomg.com.br/2024/03/27/a-reforma-da-reforma-do-ensino-medio>.
Acesso em: 29 de mai/2024.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti; OLIVEIRA, João Victor Pavesi de. Escola, território e desigualdade: ampliando perspectivas teóricas e agendas de pesquisa. **Revista da Anpege**, [S.L.], v. 17, n. 32, p. 49-64, 1 jul. 2021. ANPEGE - Revista.
<http://dx.doi.org/10.5418/ra2021.v17i32.13053>.

GOMES, Marcilene Pelegrine; DUARTE, Aldimar Jacinto. Desigualdade social e o direito à educação no Brasil: reflexões a partir da reforma do ensino médio. **Revista Inter Ação**, v. 44, n. 1, p. 16-31, 9 maio 2019. <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v44i1.55708>.

GONZAGA, Jorge Luiz Ayres. **Reestruturação Curricular no Estado do Rio Grande do Sul no Ensino Médio Politécnico**: uma possibilidade de descolonialidade do saber. 2018. 352 f. Tese (doutorado em Educação). Universidade La Salle, Canoas, 2018. Disponível em:
<https://svr-net20.unilasalle.edu.br/handle/11690/1119>. Acesso em: 3 de fev/2024.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Lei nº 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 108, p. 579-598, set. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-4036202000>.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Censo Escolar 1980/2000**. Edudata Brasil; IBGE, Censo Demográfico. Disponível em:
<https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=SEE17>. Acesso em: 14 de abr/2024.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Nota Técnica nº 020/2014** - Indicador de adequação da formação do docente da educação básica. 2014. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf. Acesso em: 28 de mai/2024.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação**. Brasília: Inep, 2022a. Disponível em:
<https://bit.ly/3Wdv4Ac>. Acesso em 24 de abr/2024.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2023**. Brasília: Inep, 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em 2 de jan/2024.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **MEC e Inep divulgam resultados do Censo Escolar 2023**. 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em: 25 de abr/2024.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Taxas de Distorção Idade-série**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-distorcao-idade-serie>. Acesso em: 25 de abr/2024.

INSTITUTO IUNGO. **Programas do Iungo recebem financiamento inédito para a educação do Fundo Socioambiental do BNDES**. 2021. Disponível em: <https://iungo.org.br/programas-do-iungo-recebem-financiamento-inedito-para-a-educacao-do-fundo-socioambiental-do-bndes/>. Acesso em: 26 de abr/2024.

INSTITUTO REÚNA. **Programa Nosso Ensino Médio**. 2024. Disponível em: <https://www.institutoreuna.org.br/projeto/nosso-ensino-medio>. Acesso em: 26 de abr/2024.

JACOBSEN, Gabriel. **Leite e Gabriel participam de curso na Inglaterra a convite de fundação**. GZH: 2022. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/politica/noticia/2022/11/leite-e-gabriel-participam-de-curso-na-inglaterra-a-convite-de-fundacao-clalrh28000210170ehgr1wi6.html>. Acesso em: 25 de abr/2024.

JORNADA Pedagógica 2024 (2h59min) - Publicado pela **TV Seduc-RS**. 2024. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wne5F_z9mA8. Acesso em: 26 de abr/2024.

JOVER, Brenda; CHAGAS, Ângela; SARAIVA, Mateus; LUCE, Maria Beatriz. Seduc-RS na apropriação das TDIC no Ensino Médio. **Revista E-Curriculum**, [S.L.], v. 21, p. 1-24, 30 set. 2023. Pontifical Catholic University of Sao Paulo (PUC-SP). DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e61616>

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para a pesquisa de campo. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.

KOETZ, Carmen Maria. **O sistema de avaliação do rendimento escolar do Estado do Rio Grande do Sul-SAERS**: institucionalização. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, Programa de Pós-Graduação. 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4477/15c.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 de nov/2023.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e Escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 331-354, abr./jun. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017177723>.

KUENZER, Acácia Zeneida. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do ensino médio flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 1, p. 57-66, jan. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232020251.28982019>.

LAHIRE, Bernard. Reprodução ou prolongamentos críticos? **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 23, n. 78, p. 37-55, abr. 2002. <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302002000200004>.

LAHIRE, Bernard. Campo. In Catani, Afrânio Mendes et al. (Orgs). **Vocabulário Bourdieu**. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LAMB, Marcelo Eder. **Trabalho docente, qualificação e profissionalização na reforma curricular do Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Santa Cruz do Sul, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/3792?mode=full>. Acesso em: 25 de abr/2024.

LANE, Jeremy. **Bourdieu's politics: problems and possibilities**. New York: Routledge, 2006.

LAREAU, Annette; RAO, Aliya Hamid. It's about the depth of your data. **Research Collection School of Social Sciences**, [s.l.], paper 255, 2016.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIMA, Iana Gomes de. **As ações do Estado brasileiro na educação básica: uma análise a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Porto Alegre, 2016. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Escola sem Partido: análise de uma rede conservadora na educação. **Praxis Educativa**, v. 15, p. 1-17, 2020. <http://dx.doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.15290.053>.

LIMA, Iana Gomes de; GOLBSPAN, Ricardo Boklis; SANTOS, Graziella Souza dos. Mapeando o conservadorismo na política educacional brasileira. **Educar em Revista**, [S.L.], v. 38, n. 1, p. 1-27, 2022. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.85338>.

LIMA, Licínio C.. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Licínio C.. A Gestão Democrática das Escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1067-1083, dez. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302014142170>.

LIMA, Licínio C.. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, v. 34, n. 68, p. 15-28, abr. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.57479>.

LIMA, Licínio C.. Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. 1-16, 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/es.249276>.

LIVE **Novo Ensino Médio Cenários RS**. 2020 (81min14s). Publicado pelo Conselho Estadual de Educação do RS, com participação da presidente do CEEEd, da diretora pedagógica da Seduc-RS e da coordenadora de Ensino Médio da Seduc-RS. Disponível em: <https://bit.ly/3w7zviS>. Acesso em: 5 dez/2023.

MACIEL, Caroline Stéphanie Francis dos Santos. Uma Avaliação da Lei nº 13.415/17 a partir da Legística e das Metas do PNE. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. 1-27, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684925>.

MAES, Jéssica. Entenda a relação das mudanças climáticas com o desastre no RS. Folha de S. Paulo, 2024. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ambiente/2024/05/entenda-a-relacao-das-mudancas-climaticas-com-o-desastr>. Acesso em: 11 de mai/2024.

MASSENA, Juliana Hass. **Concepções e práticas de diretoras na gestão das escolas: participação e poder nas ideias em debate na Rede Municipal de Porto Alegre**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2023. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/265434>. Acesso em: 11 de jun/2024.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. **Educação em Revista**, v. 33, p. 1-25, 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698173480>.

MEC (Ministério da Educação). **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. Diário Oficial da União. Edição 66, seção 1, p. 94. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 4 de jun/2024.

MEC (Ministério da Educação). **Novo Ensino Médio**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rffon63gGBY>. 2021a. Acesso em 15 de abr/2024.

MEC (Ministério da Educação). **Portaria nº 521**, de 13 de julho de 2021. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Diário Oficial da União.

Edição 131, seção 1, p. 47. 2021b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769>. Acesso em 15 de abr/2024.

MEC (Ministério da Educação). Currículos da Secretaria de Educação Básica. 2022. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=144991-curriculos-seb&category_slug=2020&Itemid=30192. Acesso em: 13 de mai/2024.

MEC (Ministério da Educação). **MEC apresenta sumário dos resultados da consulta pública**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/agosto/mec-apresenta-sumario-dos-resultados-da-consulta-publica>. Acesso em: 25 de abr/2024.

MIGUEL, Luis Felipe. Bourdieu e o pessimismo da razão. **Tempo Social**, v. 27, n. 1, p. 197-216, jun. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-207020150111>.

MIGUEL, Luis Felipe. **O colapso da democracia no Brasil: da Constituição ao golpe de 2016**. 1. ed. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 39–58. 2012. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100003>.

MORAES, Cineri Fachin. **Juventudes do século XXI e o cotidiano do ensino médio no Rio Grande do Sul: por entre as dobras do Seminário Integrado**. 2019. 314 f. Tese (Doutorado). Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/4910;jsessionid=D9D4DEF534333002093F3D177609C44F>. Acesso em: 3 de nov/2023.

MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. **Paradoxos da democracia: um estudo sobre normatividade e possibilidade no campo da gestão democrática do ensino público**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da UFRGS. 2003.

MOTTA, Maria da Graça Corso; ARAÚJO, Claudia Adriana Dornelles de. A história e os itinerários da ética em pesquisa no escopo da UFRGS. In: SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos; Karnopp, Lodenir Becker (org). **Ética e pesquisa em educação: questões e proposições às ciências humanas e sociais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017.

MOTTA, Vânia Cardoso da. FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? **Educação & Sociedade**, Campinas, vol 38. p. 335-372. 2017. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176606>.

MOZENA, Erika Regina. **Investigando enunciados sobre a interdisciplinaridade no contexto das mudanças curriculares para o Ensino Médio no Brasil e no Rio Grande do**

Sul. 2014. 281 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Física, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física, Porto Alegre, RS, 2014. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/104588/000940169.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 2 de nov/2024.

NAJJAR, Jorge Nassim Vieira; MOCARZEL, Marcelo Siqueira Maia Vinagre; SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. Os conceitos de campo e *habitus* em Pierre Bourdieu e sua (possível) aplicação à Política Educacional. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-23, 2019. <http://dx.doi.org/10.5212/retepe.v.4.005>.

OLIVEIRA, Amurabi; SILVA, Camila Ferreira da. A recepção de Pierre Bourdieu na sociologia da educação brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, p. 1-17, 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/198053147292>.

OLIVEIRA, Breyner Ricardo de. A implementação de políticas educacionais no nível micro: uma análise a partir dos profissionais da escola no contexto da prática. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos En Política Educativa**, v. 4, p. 1-17, 2019. <http://dx.doi.org/10.5212/retepe.v.4.010>.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 5-23, abr. 2005. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782005000100002>.

OLIVEIRA, Valdirene Alves de. **As políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014: disputas, estratégias, concepções e projetos**. 2017. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

OLIVEIRA, Valdirene Alves de; OLIVEIRA, João Ferreira de. O Movimento Todos pela Educação como agente articulador do campo econômico na agenda para o Ensino Médio. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 6, n. 3, p.401-417, set./dez. 2017. <https://doi.org/10.14393/REPOD.issn.2238-8346.v6n3a2017-08>.

OLIVEIRA, Valdirene Alves de; OLIVEIRA, João Ferreira de. As produções acadêmicas sobre o Ensino Médio no campo das políticas educacionais no período de 1998 a 2016: temas históricos, singularidades e lacunas. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-20, 2018. <http://dx.doi.org/10.5212/retepe.v.3.004>.

OLIVEIRA, Valdirene Alves de; OLIVEIRA, João Ferreira de. O ensino médio em tempos de parcerias com os institutos: o projeto do campo econômico em ação. **Revista de Educação, Língua e Literatura**, Vol. 11. 2019. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/8757>. Acesso em 2 de ago/2022.

ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

PAVAN, Ruth; LIMA, Licínio C.. Por uma educação democrática, pública e da decisão: entrevista com Licínio C. Lima. **Educação em Revista**, [S.L.], v. 36, p. 1-13, 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698219832>.

PAVEZI, Marilza. Contribuições da teoria da atuação: análise a partir de uma pesquisa sobre políticas de educação especial no contexto da prática. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos En Política Educativa**, v. 3, n. 2018, p. 1-19, 2018. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). <http://dx.doi.org/10.5212/retepe.v.3.009>.

PELLANDA, Andressa; DANIEL, Cara. In: Terway, A. & Faul, M.V. (Eds.). Policy Insights: Models of Philanthropy in Education. **Policy Insights #03**. NORRAG, 2024. Disponível em: <https://resources.norrag.org/resource/839/policy-insights-models-of-philanthropy-in-education>. Acesso em: 25 de abr/2024.

PELISSARI, Lucas. **Reforma do ensino médio é uma contrarreforma que aprofunda as desigualdades sociais**. Entrevista especial com Lucas Pelissari. Instituto Humanitas Unisinos, 2022. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/616650-reforma-do-ensino-medio-e-uma-contrarreforma-que-aprofunda-as-desigualdades-sociais-entrevista-especial-com-lucas-pelissari>. Acesso em 29 de nov/2023.

PERES, Cristina Scaglioni. **Os desafios do Ensino Médio Politécnico na visão de uma gestora e de alguns docentes**: um estudo de caso. 2015. 193 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/2889>. Acesso em: 5 de dez/2023.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

PERONI, Vera Maria; CAETANO, Maria Raquel. Relações entre o público e o privado na educação: o projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco. **Educação: Teoria e Prática**, [S.L.], v. 25, n. 50, p. 520, 22 dez. 2015. <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.vol25.n50.p520-533>.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula Valim de. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 21, p. 415, 20 fev. 2018. <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i21.793>.

PINHEIRO, Leandro. **Entrevista especial com Leandro Pinheiro**. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/558958-periferias-de-porto-alegre-contingente-populacional-supera-o-de-muitas-cidades-gauchas-entrevista-especial-com-leandro-pinheiro>. Acesso em: 13 de mai/2024.

PINTO, Élide Graziane; XIMENES, Salomão Barros. Financiamento dos direitos sociais na Constituição de 1988: do "pacto assimétrico" ao "estado de sítio fiscal". **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 39, n. 145, p. 980-1003, dez. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302018209544>.

PONTES, Maicon Felipe Pereira. **O trabalho docente dos professores de Educação Física durante a implementação do Ensino Médio Politécnico**: um estudo em escolas de Ensino Médio na rede estadual de ensino do Rio Grande Do Sul. 2015. 150f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/140159>. Acesso em: 5 de dez/2023.

PROA (Portal de Convênios e Parcerias do Estado do RS). **Justificativa de ausência de chamamento público Parceria FPE 0962/2023**. 2023a. Disponível em: <https://www.convenioseparcerias.rs.gov.br/proa-64d390ef1cce4>. Acesso em 26 de abr/2024.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 771-788, set. 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302011000300009>.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: A Contra-reforma do Ensino Médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**. 2017. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v16i70.8649207>.

RAWOLLE, Shaun; LINGARD, Bob. Bourdieu and doing policy sociology in education. In: Gulson, Kalervo N.; Clarke, Matthew; Petersen, Eva Bendix (Eds.). **Education policy and contemporary theory**: implications for research. Abingdon, Oxon: Routledge, 2015. p. 15-26.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo [Nota Técnica]. São Paulo: REPU, 02 jun. 2022. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas. Acesso em: 25 de abr/2024.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE; GRUPO ESCOLA PÚBLICA E DEMOCRACIA. Primeira geração de concluintes avalia o “Novo Ensino Médio” [Nota Técnica]. São Paulo: REPU / Gepud, 20 mar. 2024. Disponível em: www.repu.com.br/notastecnicas. Acesso em: 25 de abr/2024.

REIS, Jonas Tarcísio. **Limites e possibilidades do Ensino Médio Politécnico**: um estudo em escolas de Porto Alegre – RS. 2018. 292 f. Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7308>. Acesso em: 2 de dez/2023.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). **Constituição do Estado do Rio Grande do Sul**. Disponível em:

<http://www2.al.rs.gov.br/dal/LinkClick.aspx?fileticket=IiPguzuGBtw%3d&tabid=3683&mid=5358>. Acesso em 2 de dez/2023.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). **Lei Nº 10.576**, de 14 de novembro de 1995. Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências. Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/lei_10.576_compilado.pdf. Acesso em 15 de mar/2024.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014**. Porto Alegre: SEDUC-RS, 2011. Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf. Acesso em: 1º de dez/2023.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Reestruturação curricular do Ensino Fundamental e Ensino Médio**: documento orientador. Porto Alegre: SEDUC-RS, 2016. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/201702/09164831-reestruturacao-curricular-ensino-fundamental-e-medio-2016-documento-orientador.pdf>. Acesso em: 29 de nov/2023.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). **Decreto nº 53.913, de 7 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Educação em Tempo Integral no Ensino Médio, nas escolas de ensino médio da rede pública estadual. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/DEC%2053.913.pdf>. Acesso em: 1 de dez/2023.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 289/2019**. Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino e dá outras providências. 2019a. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul, 27 de nov/2019.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 293/2019**. Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino e dá outras providências. 2019b. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul, 3 de dez/2019.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). **Estado celebra parceria com foco em gestão de pessoas**. 2019c. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/estado-celebra-parceria-com-foco-em-gestao-de-pessoas>. Acesso em: 7 de dez/2023.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). **Portaria Seduc-RS nº 350/2021**. 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. Diário Oficial do Estado do

Rio Grande do Sul, 30 de dez/2021, p. 22. 2021a. Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=661880>. Acesso em 7 de dez/2023.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). **Referencial Curricular Gaúcho – Ensino Médio**. Governo do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021b. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/24135335-referencial-curricular-gaucha-em.pdf>. Acesso em: 5 de dez/2023.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). **Portaria Seduc-RS nº 282/2022**. 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. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul, 16 de dez/2022, 2022. Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=804367>. Acesso em 17 de dez/2023.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Leite defende participação da sociedade na construção de políticas públicas. 2023a. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/leite-defende-participacao-da-sociedade-na-construcao-de-politicas-publicas>. Acesso em: 25 de abr/2024.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). **Portaria Seduc/RS nº 551/2023**. 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. 2023b. Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=942580&fbclid=IwAR3XSci5zRoBE504Ho3lRrBvS7A2XUV4wpt2dcwoAwXsnAvMZ2pYKFzpcuE>. Acesso em: 28 de mai/2024.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). **Estado lança programa Jovem de Futuro**. Disponível em: <https://www.estado.rs.gov.br/estado-lanca-programa-jovem-de-futuro-em-seminario-realizado-nesta-terca-26>. Acesso em: 29 de abr/2024.

RODRIGUES, Romir de Oliveira. **O Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio no Rio Grande Do Sul 1999/2002**: a afirmação do público na construção das políticas educacionais. 2006. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre-RS, 2003. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/8930>. Acesso em: 3 de dez/2023.

RODRIGUES, Zeneida Corrêa. **O novo ensino médio e o noturno**: desafios em uma escola estadual periférica de Sant'ana do Livramento/RS. 105 p. 2023. Dissertação (Curso de Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão, Jaguarão, 2023. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/handle/rii/9001>. Acesso em: 21 de mai/2024.

ROLLSSING, Carlos. **Secretaria da Educação do RS contratou cursos para professores coordenado por companheiro de diretora da pasta**. 2022. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/grupo-de-investigacao/noticia/2022/05/secretaria-de-educacao-do-rs-contratou-curso-para-professores-coordenado-por-companheiro-de-diretora-da-pasta-cl3jbpqav0013019i7bdutz2s.html>. Acesso em: 26 de abr/2024.

ROSA, Liane Serra da; MACKEDANZ, Luiz Fernando. A análise temática como metodologia da pesquisa qualitativa em educação em ciências. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 16, p. 8574, 27 abr. 2021. Fundação Universidade Regional de Blumenau. <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354202116e8574>.

SALDAÑA, Paulo. **Relatório sobre novo ensino médio amplia carga comum, mas abaixo do que MEC quer**. Jornal Folha de São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/12/relatorio-sobre-novo-ensino-medio-amplia-carga-comum-mas-abaixo-do-que-mec-quer.shtml>. Acesso em: 4 de jun/2024.

SALERNO, Guilene; LUCE, Maria Beatriz. Formulação e Gestão de uma Política: impasses democráticos no Seap-RS. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 4, p. 1253-1275, out. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684863>.

SANDER, Isabella. Implementação do tempo integral no Ensino Médio encontra resistência nas escolas. **Jornal Zero Hora**, 2021. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2021/08/implementacao-do-tempo-integral-no-ensino-medio-encontra-resistencia-nas-escolas-ckt0gnypz006e0193p77p5b4z.html>. Acesso em: 17 de abr/2024.

SANDER, Isabella. **Novo Ensino Médio terá seis disciplinas com um só período obrigatório nos três anos no RS**; maior redução é em Educação Física. **Jornal Zero Hora**, 2022. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2022/02/novo-ensino-medio-tera-seis-disciplinas-com-um-so-periodo-obrigatorio-nos-tres-anos-no-rs-maior-reducao-e-em-educacao-fisica-ckzdambta00by0188aux0deqj.html>. Acesso em: 16 de dez/2023.

SANDER, Isabella. **Governo do RS deixa de fora oito disciplinas em concurso para professores e é alvo de críticas**. **Jornal Zero Hora**, 2023a. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao/noticia/2023/03/governo-do-rs-deixa-de-fora-oito-disciplinas-em-concurso-para-professores-e-e-alvo-de-criticas-clfbm9qw100720151bw8d6lm7.html>. Acesso em: 25 de abr/2024.

SANDER, Isabella. **“Estado nunca pagou nenhum centavo por consultoria”, diz secretária da Educação, sobre pontos citados por diretor-geral em pedido de demissão**. **Jornal Zero Hora**, 2023b. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao/educacao-basica/noticia/2023/10/estado-nunca-pagou-nenhum-centavo-por-consultoria-diz-secretaria-da-educacao-sobre-pontos-citados-por-diretor-geral-em-pedido-de-demissao-clnf032ss000r013xfsktsr37.html>. Acesso em: 13 de mai/2024.

SANDER, Isabella. **"A educação no Brasil não pode mais perder tempo", afirma Priscila Cruz**. **Jornal Zero Hora**, 2024. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao/noticia/2024/05/a-educacao-no-brasil-nao-pode>

[mais-perder-tempo-afirma-priscila-cruz-clvp97fxi00ci01em410mewga.html](#). Acesso em: 31 de mai/2024.

São Paulo (Diário Oficial do Estado). **Relação dos cargos e funções de Direção, Chefia e Encarregatura [...]**. Diário Oficial do Estado de S. Paulo, 19 de jan/2021. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.com.br/Certificacao/GatewayCertificaPDF.aspx?notarizacaoID=76c1874a-0ad4-486b-935b-7c65f8f10451>. Acesso em: 13 de mai/2024.

SARAIVA, Mateus; CHAGAS, Ângela Both; LUCE, Maria Beatriz. As disputas em torno dos projetos para o Ensino Médio no Brasil: bibliografia em análise. **Rev. Ciências Humanas**. Pg. 48-68. Set/dez. 2019.

SARAIVA, Mateus. **Por uma política com números**: o Ensino Médio sob a perspectiva do Sinaeb. 329f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/220729>. Acesso em: 3 de mar/2024.

SARAIVA, Mateus; CHAGAS, Ângela; LUCE, Maria Beatriz. Não está calado quem peleia. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 419-442, 15 set. 2022. <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v16i35.1544>.

SARAIVA, Mateus; CHAGAS, Ângela; LUCE, Maria Beatriz. **O Novo Ensino Médio na rede estadual do RS**: balanço de perdas e danos [Nota Técnica]. Porto Alegre: UFRGS, 26 jun. 2023. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/259512>. Acesso em: 13 de abr/2024.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SARTURI, Rosane Carneiro. **O processo de construção curricular na Constituinte Escolar**: implicações e possibilidades. 2003. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre-RS, 2003. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/179436>. Acesso em 3 de dez/2023.

SCHAFFNER, Fábio. Juventude e dinamismo: por que Eduardo Leite foi eleito governador do RS. **Jornal Zero Hora**, 2018. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/politica/eleicoes/noticia/2018/10/juventude-e-dinamismo-por-que-eduardo-leite-foi-eleito-governador-do-rs-cjntei3zv094x01rxvx3iuvw9.html>. Acesso em: 7 de abr/2024.

SCHAFFNER, Fábio. **Por que Eduardo Leite venceu a eleição de virada sobre Onyx Lorenzoni**. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/politica/eleicoes/noticia/2022/10/por-que-eduardo-leite->

[venceu-a-eleicao-de-virada-sobre-onyx-lorenzoni-cl9vybg5z00980170bnof3j1j.html](https://gauchazh.clicrbs.com.br/colunistas/rosane-de-oliveira/noticia/2023/10/ritmo-lento-do-segundo-mandato-impacienta-leite-clnhj5vo006c013xp8u1u50q.html). Acesso em: 25 de abr/2024.

SCHAFFNER, Fábio. **Ritmo lento do segundo mandato impacienta Leite**. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/colunistas/rosane-de-oliveira/noticia/2023/10/ritmo-lento-do-segundo-mandato-impacienta-leite-clnhj5vo006c013xp8u1u50q.html>. Acesso em: 25 de abr/2024.

SCHERER, Susana Schneid. **A Implantação da Proposta Pedagógica de Ensino Médio Politécnico e Integrado em uma escola da rede estadual do Rio Grande do Sul**. 2014. 240 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS. Disponível em: <http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/3180>. Acesso em: 3 de dez/2023.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Projeto Jovem de Futuro já tem 45 escolas inscritas**. 2007. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/projeto-jovem-de-futuro-ja-tem-45-escolas-inscritas>. Acesso em: 5 de jun/2024.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Faisal Karam assume Secretaria Estadual de Educação**. 2019a. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/faisal-karam-assume-secretaria-estadual-de-educacao>. Acesso em: 25 de abr/2024.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Parceria com fundações aperfeiçoará seleção de coordenadores regionais de Educação**. 2019b. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/parceria-com-fundacoes-aperfeicoara-selecao-de-coordenadores-regionais-de-educacao>. Acesso em: 25 de abr/2024.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Leite trata de parceria para implementar diretrizes da Base Nacional Comum Curricular**. 2019c. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/leite-trata-de-parceria-para-implementar-diretrizes-da-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 25 de abr/2024.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Secretaria da Educação e CREs debatem sobre o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio**. 2019d. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/secretaria-da-educacao-e-cres-debatem-sobre-o-programa-de-apoio-ao-novo-ensino-medio>. Acesso em: 25 de abr/2024.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Escolas Alexandre Zattera e Carlos Drummond de Andrade serão as primeiras a adotar modelo cívico-militar no RS**. 2019e. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/escolas-alexandre-zattera-e-carlos-drummond-de-andrade-serao-as-primeiras-a-adotar-modelo-civico-militar-no-rs>. Acesso em: 26 de abr/2024.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Seduc divulga ranking do IDEB por escolas e Coordenadorias Regionais de Educação no RS**. 2020a. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/seduc-divulga-ranking-do-ideb-por-escolas-e-coordenadorias-regionais-de-educacao-no-rs>. Acesso em: 25 de abr/2024.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Seduc promove planejamento do ano letivo de 2020 em encontro com as CREs**. 2020b. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/seduc-promove-planejamento-do-ano-letivo-de-2020-em-encontro-com-as-cres>. Acesso em: 25 de abr/2024.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Último encontro da Trilha Online na Educação conclui formação**. 2020c. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/ultimo-encontro-da-trilha-online-na-educacao-conclui-formacao-de-gestao-pedagogica>. Acesso em 05 de dez/2023.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Secretário Faisal Karam entrega novos equipamentos do Programa Educação Gaúcha Conectada**. 2020d. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/secretario-faisal-karam-entrega-novos-equipamentos-do-programa-educacao-gaucha-conectada>. Acesso em 05 de dez/2023.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Começam ciclos de formações pedagógicas de implantação da Escola Gaúcha**. 2020e. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/seduc-comeca-ciclo-de-formacoes-pedagogicas-de-implantacao-da-escola-gaucha>. Acesso em: 26 de abr/2024.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Raquel Teixeira assume a Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul**. 2021a. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/raquel-teixeira-assume-a-secretaria-da-educacao-do-rio-grande-do-sul>. Acesso em: 25 de abr/2024.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Escolas de Santa Cruz e Tramandaí são selecionadas para o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares**. 2021b. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/escolas-de-santa-cruz-e-tramandai-sao-selecionadas-para-o-programa-nacional-das-escolas-civico-militares>. Acesso em: 26 de abr/2024.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Prazo para adesão dos municípios ao Programa Estadual das Escolas Cívico-Militares se encerra no dia 26 de fevereiro**. 2021c. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/prazo-para-adesao-dos-municipios-ao-programa-das-escolas-civico-militares-se-encerra-no-dia-26-de-fevereiro>. Acesso em: 26 de abr/2024.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Raquel Teixeira toma posse como secretária da Educação**. 2021d. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/raquel-teixeira-toma-posse-como-secretaria-da-educacao>. Acesso em: 26 de abr/2024.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Secretária Raquel Teixeira participa de debate nacional sobre o Novo Ensino Médio.** 2021e. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/secretaria-raquel-teixeira-participa-de-debate-nacional-sobre-o-novo-ensino-medio>. Acesso em: 26 de abr/2024.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Conheça o calendário de formações da Seduc sobre o componente curricular Projeto de Vida.** 2021f. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/conheca-o-calendario-de-formacoes-da-seduc-sobre-o-componente-curricular-projeto-de-vida>. Acesso em: 26 de abr/2024.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Percurso Formativo do componente Mundo do Trabalho tem inscrições prorrogadas até 17 de dezembro.** 2021g. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/percurso-formativo-do-componente-mundo-do-trabalho-tem-inscricoes-prorrogadas-ate-15-de-dezembro>. Acesso em: 26 de abr/2024.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Avançar na Educação: governo lança plano de ações e investimentos de R\$ 1,2 bilhão para obras e qualificação do ensino no RS.** 2021h. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/avancar-na-educacao-governo-lanca-plano-de-acoes-e-investimentos-de-r-1-2-bilhao-para-obras-e-qualificacao-do-ensino-no-rs>. Acesso em: 13 de mai/2024.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Estudantes da rede estadual participam do projeto Educar para Transformar.** 2021i. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/estudantes-da-rede-estadual-participam-do-projeto-educar-para-transformar>. Acesso em: 13 de mai/2024.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Está aberto o período de adesão dos municípios ao Programa Estadual de Escolas Cívico-Militares.** 2021j. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/esta-aberto-o-periodo-de-adesao-dos-municipios-ao-programa-estadual-das-escolas-civico-militares>. Acesso em: 24 de mai/2024.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Conheça o calendário de formações da Seduc sobre o componente curricular Projeto de Vida.** 2021k. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/conheca-o-calendario-de-formacoes-da-seduc-sobre-o-componente-curricular-projeto-de-vida>. Acesso em: 24 de mai/2024.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Percurso Formativo do componente Mundo do Trabalho tem inscrições prorrogadas até 17 de dezembro.** 2021l. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/percurso-formativo-do-componente-mundo-do-trabalho-tem-inscricoes-prorrogadas-ate-15-de-dezembro>. Acesso em: 24 de mai/2024.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Rede estadual gaúcha avança em todas as etapas de ensino, segundo Ideb 2021.** 2022a. Disponível em:

<https://www.estado.rs.gov.br/rede-estadual-gaucha-avanca-em-todas-as-etapas-de-ensino-segundo-ideb-2021>. Acesso em: 25 de abr/2024.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Seduc promove live da formação “Ensino Médio Gaúcho e Integralidades” na terça-feira (22)**. 2022b. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/seduc-promove-a-formacao-o-novo-ensino-medio-e-a-importancia-da-constituicao-das-comunidades-de-aprendizagem-na-terca-feira>. Acesso em: 26 de abr/2024.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Seduc promove Curso de Formação do Ensino Médio Gaúcho**. 2022c. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/seduc-promove-curso-de-formacao-do-ensino-medio-gaucha>. Acesso em: 16 de dez/2023.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Seduc realiza Webinário de Cultura e Tecnologias Digitais na quarta-feira (23)**. 2022d. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/seduc-realiza-webinario-de-cultura-e-tecnologias-digitais-na-quarta-feira-23>. Acesso em: 13 de mai/2024.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Seduc e Instituto Ayrton Senna promovem primeiro ciclo de formação “Diálogos Socioemocionais”**. 2022e. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/seduc-e-instituto-ayrton-senna-promovem-primeiro-ciclo-de-formacao-dialogos-socioemocionais>. Acesso em: 13 de mai/2024.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Formação em Projetos de Vida segue aberta no programa Nosso Ensino Médio**. 2022f. Disponível em: <https://portal.educacao.rs.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/portalseduc/Formacao-em-Projetos-de-Vida-segue-aberta-no-programa-Nosso-Ensino-Medio>. 2022f. Acesso em: 13 de abr/2024.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Rede Estadual do Rio Grande do Sul prepara-se para o primeiro ano de implantação do Ensino Médio Gaúcho**. 2022g. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/rede-estadual-do-rio-grande-do-sul-prepara-se-para-o-primeiro-ano-de-implantacao-do-ensino-medio-gaucha>. Acesso em: 24 de mai/2024.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Ensino Médio Gaúcho**. 2022a. Disponível em: <https://ensinomediogaucha.educacao.rs.gov.br/>. Acesso em: 16 de dez/2023.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Fase de pré-matrícula para estudantes da rede estadual entra na última semana**. 2022b. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/pre-matriculas-para-novos-estudantes-da-rede-estadual-seguem-ate-27-de-novembro>. Acesso em: 16 de dez/2023.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Educação lança cursos gratuitos online para professores da rede estadual**. 2023a. Disponível em:

<https://educacao.rs.gov.br/educacao-lanca-cursos-gratuitos-online-para-professores-da-rede-estadual>. Acesso em: 13 de mai/2024.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Leite coordena reunião sobre parceria público-privada em escolas gaúchas**. 2023b. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/leite-coordena-reuniao-sobre-parceria-publico-privada-em-escolas-gauchas>. Acesso em: 13 de mai/2024.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Secretaria da Educação e municípios debatem aprimoramento da avaliação SAERS e do cálculo do IMERS em 2023**. 2023c. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/secretaria-da-educacao-e-municipios-debatem-aprimoramento-da-avaliacao-saers-e-do-calculo-do-imers-em-2023>. Acesso em: 13 de mai/2024.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Tutores pedagógicos das 30 Coordenadorias Regionais de Educação participam de formação**. 2023d. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/tutores-pedagogicos-das-30-coordenadorias-regionais-de-educacao-participam-de-formacao>. Acesso em: 13 de mai/2024.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Terceiro período da Aprendizagem Contínua de 2023 começa na quinta-feira (7) nas escolas estaduais**. 2023e. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/terceiro-periodo-da-aprendizagem-continua-de-2023-comeca-dia-7-de-dezembro-nas-escolas-estaduais>. Acesso em: 13 de mai/2024.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Governo apresenta Jovem de Futuro em evento para mais de 800 gestores escolares**. 2023f. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/governo-apresenta-jovem-de-futuro-em-evento-para-mais-de-800-gestores-escolares>. Acesso em: 13 de mai/2024.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Secretaria da Educação mobiliza comunidade escolar para qualificar oferta dos Itinerários Formativos em 2024**. 2023g. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/secretaria-da-educacao-mobiliza-comunidade-escolar-para-qualificar-oferta-dos-itinerarios-formativos-em-2024>. Acesso em: 24 de mai/2024.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Resposta a SIC/LAI (Serviço de Informação ao Cidadão/Lei de Acesso à Informação) a LAI: nº 38.764**. 2023h.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Estudos de Aprendizagem Contínua do segundo trimestre do ano letivo começam nesta segunda-feira (4)**. 2023i. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/estudos-de-aprendizagem-continua-do-segundo-trimestre-do-ano-letivo-comecam-nesta-segunda-feira-4>. Acesso em: 5 de jun/2024.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Estado abre seleção para 30 coordenadores regionais de educação**. 2024. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/estado-abre-selecao-para-30-coordenadores-regionais-de-educacao>. Acesso em: 25 de abr/2024.

Seduc-RS (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Manual Seduc Forms EMG – estudante**. Site Ensino Médio Gaúcho, 2023.

SEMINÁRIO Estadual do Ensino Médio (2h31min) – Publicado pela **TV Seduc-RS**. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bAqgoWmItI4>. Acesso em: 24 de mai/2024.

2º SEMINÁRIO Estadual do Ensino Médio (3h12min) - Publicado pela **TV Seduc-RS**. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oFNbsPAaPJM>. Acesso em: 26 de abr/2024.

SILVA, Damaris Daiane Dias da; MARTINS, Marcos Francisco. A participação docente na nova reforma do ensino médio. **Revista Histedbr On-Line**, v. 20, p. 1-23, 9 jul. 2020. <http://dx.doi.org/10.20396/rho.v20i0.8652032>.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 19–31, 2017. <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.769>.

SILVA, Monica Ribeiro. O golpe no ensino médio em três atos que se completam. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (Orgs.). **Políticas Educacionais no Brasil Pós-Golpe**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2018a. p. 41-54.

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. 1, p. 1-15, 22 out. 2018b. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214130>.

SILVA, Monica Ribeiro da. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o ensino médio? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 107, p. 274-291, jun. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362019002701953>.

SILVA, Monica Ribeiro da; BARBOSA, Renata Peres; KÖRBES, Cleci. Reforma do ensino médio no Paraná. **Retratos da Escola**, [S.L.], v. 16, n. 35, p. 399-417, 15 set. 2022. <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v16i35.1473>.

SILVA, Monica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora Rut; CALÇADA, Guilherme Eduardo Camilo. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. 1-18, 2023. <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634202349271803por>.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Políticas de constituição do conhecimento escolar para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul**: uma analítica de currículo. *Educação em Revista*, v. 30, n. 1, p. 127-156, mar. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-46982014000100006>.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Emocionalização, algoritmização e personalização dos itinerários formativos: como operam os dispositivos de customização curricular? **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 699-717, set./dez. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/322075401_Emocionalizacao_algoritmizacao_e_personalizacao_dos_itinerarios_formativos_Como_operam_os_dispositivos_de_customizacao_curricular. Acesso em: 13 de mai/2024.

SILVA, Roberto RAfael Dias da. In: SANTOS, João Vitor. **Mochila pesada e mais desigualdade**. A promessa do 'Novo Ensino Médio'. Entrevista especial com Roberto Rafael Dias Da Silva. Instituto Humanitas Unisinos, 2022. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/616848-mochila-pesada-e-mais-desigualdade-a-promessa-do-novo-ensino-medio-entrevista-especial-com-roberto-rafael-dias-da-silva>. Acesso em: 5 de jun/2024.

SILVA, Rodrigo Lages e. Tramitação de pesquisas em educação no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: entendimentos e controvérsias. In: **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios – volume 2. Comissão de Ética em Pesquisa da ANPEd. Rio de Janeiro: ANPEd, 2021. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_v.2_ago_2021_1.pdf. Acesso em: 25 de fev/2024.

SILVA, Victor Leandro da. Reformismo e educação: a escolada ultraliberal brasileira e suas repercussões educativas. *Trabalho necessário*, v. 18, n 37, set-dez 2020. 25/09/2020. <https://doi.org/10.22409/TN.V18I37>

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**, p. 1562-1585, 1 jun. 2021. <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15298>.

SILVEIRA, Emerson Lizandro Dias. **Os sentidos de qualidade nas políticas curriculares para o Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul (1991-2014)**. Tese de Doutorado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, Programa de Pós-Graduação. 2020. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/9247/Emerson%20Lizandro%20dias%20Silveira_.pdf?sequence=2&isAllowed=y/16433. Acesso em: 2 de mar/2024.

SCHWARTZMAN, Simon; CASTRO, Claudio de Moura. Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 21, n. 80, p. 563-623, set. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362013000300010>.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 17, n. 49, p. 159-174, abr. 2012.

<http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782012000100009>.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 2, p. 463, 21 ago. 2016.

<http://dx.doi.org/10.21573/vol32n22016.63947>.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão a Bolsonaro**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

SOUZA, Orides Messias Maia de. **O Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul: politecnia ou polivalência?** 2016. 113f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016. Disponível em:

<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6048>. Acesso em: 5 de dez/2023.

STREMEL, Silvana. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil**. 2016. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

STREMEL, Silvana. Aspectos teórico-metodológicos para a análise da constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos En Política Educativa**, v. 2, p. 1-14, 2017.

<http://dx.doi.org/10.5212/retepe.v.2.001>.

SWARTZ, David. **Culture and power: the sociology of Pierre Bourdieu**. Chicago: The University of Chicago Press, 1997.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em sociologia da educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O Consenso por Filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, 1 jul. 2020. <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n2.11>.

TEIXEIRA, Iula Santanna. **Ensino Médio no Rio Grande do Sul a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009: constatações, análises e apontamentos**. 2019. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Porto Alegre-RS, 2019.

TEIXEIRA, Raquel. In: **Reconstrução da Educação: como mudar o ensino médio para melhor?** Jornal O Estado de S. Paulo, 2023. Disponível em:

<https://www.estadao.com.br/educacao/reconstrucao-da-educacao-especialistas-discutem-caminhos-para-o-ensino-medio/>. Acesso em: 31 de mai/2024.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**, v. 40, n. 1, p. 27-53, fev. 2006. <http://dx.doi.org/10.1590/s0034-76122006000100003>.

VALLE, Ione Ribeiro. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 1, p. 117-134, abr. 2007. <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022007000100008>.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELOS, Maria Drosila. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 77-87, abr. 2002. <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302002000200006>.

VELOSO, Caetano. **Fora da Ordem**. 1991. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iQ4IBFC2YWk>. Acesso em: 29 de mai/2023.

VITELLI, Ricardo Ferreira. **Políticas públicas estaduais e os indicadores de qualidade do ensino médio**: correlações e consequências. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2017. Disponível: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6383>. Acesso em: 2 de mar/2024.

WEISSHEIMER, Marco. **Governo Eduardo Leite muda regras para adicional de difícil acesso nas escolas: ‘ação desumana e traiçoeira’, diz CPERS**. Disponível em: <https://sul21.com.br/ultimas-noticias-politica-areazero-2/2020/04/governo-eduardo-leite-muda-regras-para-adicional-de-dificil-acesso-nas-escolas-acao-desumana-e-traicoeira-diz-cpers/>. Acesso em: 29 de mai/2024.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Roteiro para entrevista com direção/supervisão escolar

<ul style="list-style-type: none">- Fale sobre a sua origem social: profissão dos pais, que tipo de escola frequentou, condições socioeconômicas atuais.- Qual a sua formação?- Fale sobre a sua trajetória profissional.- Está há quanto tempo na rede estadual? E nesta escola?- Qual cor/raça se identifica?- Participa do sindicato?
<ul style="list-style-type: none">- Qual o perfil dos alunos do EM na escola?- Qual o perfil dos professores?- A comunidade participa das ações da escola?
<ul style="list-style-type: none">- Como você avalia a estrutura da escola hoje?- Como é em relação às tecnologias (recursos disponíveis e internet)?- Como você classifica essa estrutura em relação às demandas do “Novo” Ensino Médio?- Como você avalia os recursos financeiros disponíveis para a escola?- A escola recebeu recursos para a implementação do NEM?- A escola tem autonomia para a aplicação das verbas?
<ul style="list-style-type: none">- Como você avalia o quadro de pessoal na escola?- Qual o vínculo dos professores com a escola?- Há falta de professores e funcionários?- A formação inicial dos professores é adequada para os componentes que lecionam?- Houve mudanças em relação ao quadro de pessoal com o NEM?
<ul style="list-style-type: none">- Houve formação de professores para trabalhar com as trilhas do NEM? Se sim, como foram esses encontros?- Como você avalia a preparação dos professores para trabalhar com os itinerários?
<ul style="list-style-type: none">- Como você avalia a autonomia pedagógica e organizativa da escola?- Como se dá a atuação do Conselho Escolar?- A escola conta com Grêmios Estudantil?- Existe envolvimento da comunidade escolar nas ações da escola?- Qual o papel das avaliações no contexto do Ensino Médio?
<ul style="list-style-type: none">- Quais são os itinerários formativos definidos para se trabalhar na escola?- Como foi o processo de construção dos itinerários formativos?- A escola tem/teve liberdade na definição das trilhas?- Os/as estudantes e docentes participaram, suas opiniões foram levadas em conta?- Foram seguidas as orientações da Seduc?- Experiências curriculares anteriores serviram de referência?- A escola já fez algum planejamento sobre o próximo ano?- Houve alguma mudança em relação à jornada escolar?- Foram feitas mudanças no PPP e no Regimento Escolar? Se sim, como foi esse processo?
<ul style="list-style-type: none">- Como se dá a relação com a Seduc?- Existem outras instituições, pessoas, que têm influenciado nesse processo?- Foram feitas parcerias com instituições privadas para oferta dos itinerários?- Alguma instituição privada esteve aqui ou realizou algum trabalho virtual relacionado ao NEM com a escola?- Você percebe influências do contexto mais amplo, macropolítico, sobre a implementação do NEM?
<ul style="list-style-type: none">- Como você percebe que os professores têm recebido as mudanças do NEM na escola?- E em relação aos alunos, qual tem sido a reação?- Qual é a sua posição pessoal em relação ao NEM, principalmente sobre os itinerários formativos?

- Você participou de alguma mobilização contra o NEM?
- Está por dentro das discussões sobre mudanças no NEM?
- Como você acha que deveria ser estruturado o Ensino Médio?

- Como você percebe o papel da direção da escola na implementação do NEM?
- Como você avalia o papel da escola em relação a essa política educacional?

Roteiro para entrevista com professores/as com atuação em sala de aula

- Fale sobre a sua origem social: profissão dos pais, que tipo de escola frequentou, condições socioeconômicas.
- Qual a sua formação? Grau de instrução?
- Fale sobre a sua trajetória profissional.
- Tem vínculo efetivo?
- Há quanto tempo atua na escola?
- Quais os componentes curriculares que você dá aula nessa escola?

- Como você avalia as condições estruturais da escola?
- Como você avalia a estrutura física da escola para a oferta dos itinerários formativos?

- Como você avalia o quadro de professores da escola?
- Houve impactos no quadro de professores, atribuição de aulas, carga horária, com o NEM?
- Você recebeu formação continuada para trabalhar o NEM? Se sim, como foi?
- Você se sente preparado/a para trabalhar com o NEM?

- Como você avalia a autonomia pedagógica e organizativa da escola?
- Como foi o processo de construção dos itinerários formativos?
- Você participou desse processo?
- Na sua opinião, houve envolvimento dos estudantes?
- Como você avalia a relação da escola com a Seduc?
- Você percebe o envolvimento de outras instituições, pessoas, nesse processo?
- Você percebe influências do contexto mais amplo, macropolítico, sobre a implementação do NEM?

- Quais são os itinerários formativos definidos para se trabalhar na escola?
- Como você avalia a forma como os itinerários foram organizados na escola?
- Esses itinerários contribuem para a formação integral dos estudantes?
- Houve enxugamento em componentes curriculares para a adoção dos itinerários?
- Experiências curriculares anteriores serviram de referência?
- Houve alguma mudança em relação à jornada escolar?
- A EAD tem sido utilizada?
- Como foi o ano passado, já com algumas disciplinas da parte flexível?
- Você se envolveu em discussões sobre mudanças no PPT e no Regimento da escola?

- Como você percebe que os professores têm recebido as mudanças do NEM na escola?
- Como é o diálogo dos professores com a direção e com a Seduc?
- E em relação aos alunos, qual tem sido a reação?
- Qual é a sua posição pessoal em relação ao NEM, principalmente sobre os itinerários formativos?
- Como você acha que deve ser estruturado o Ensino Médio?

- Como você percebe o papel dos professores da escola na implementação do NEM?
- Como você avalia o papel da escola em relação a essa política educacional?

Roteiro para entrevista com estudantes

- Com quem você mora?

- Qual a profissão dos seus pais ou responsáveis?
- Qual a renda familiar?
- Fale sobre a sua trajetória escolar (já reprovou, em quantas escolas estudou).
- Você realiza algum tipo de trabalho remunerado? Se sim, em que e qual carga horária semanal?

- Você gosta da escola?
- Qual o maior problema da escola e o que você considera mais positivo aqui?
- Como é a sua relação com os professores e com a direção?
- Como você avalia a estrutura da escola?
- A escola costuma ter falta de professores, de funcionários?
- Como você avalia a formação dos professores para trabalharem com os itinerários formativos?

- Como você ficou sabendo do Novo Ensino Médio?
- Houve debates sobre as mudanças na escola?
- Você ficou em dúvida sobre algum ponto das mudanças?
- Teve algo que lhe preocupou?
- Alguma coisa que você achou legal nessas mudanças?
- Você participou da escolha dos itinerários oferecidos pela escola?
- O que você gostaria de cursar é o que a escola está oferecendo este ano?
- Quais itinerários a escola está oferecendo?
- Quem você acha que teve maior poder na escolha dos itinerários?
- Teve alguma palestra, alguém de fora veio falar sobre o NEM com os alunos?

- Como foi ano passado, quando você estava no primeiro ano do Ensino Médio e já teve algumas disciplinas da parte flexível, como Projeto de Vida e Mundo do Trabalho?
- Como você avalia a forma como os itinerários foram organizados na escola?
- Houve redução de aulas em outras disciplinas para a adoção dos itinerários?
- Houve alguma mudança em relação ao tempo que você fica na escola?
- Você teve alguma atividade EAD, como aulas em casa, por vídeo ou internet?

- O que você pretende fazer quando concluir o Ensino Médio?
- Você acredita que terá uma boa formação para continuar os estudos e trabalhar?
- Você fará o Enem? Sente que sairá com uma boa base para o exame?
- Tem algo que precisa mudar no Ensino Médio?
- Como é a escola dos seus sonhos?
- Como você percebe que o NEM tem sido recebido na escola?
- Você tem se mobilizado com outros colegas por algum tipo de mudança no NEM?

- Como você percebe o papel dos estudantes da escola na implementação do NEM?
- Como você avalia o papel da escola?

APÊNDICE B – TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO SUL

	Ano	Publicação
1	2003	MENEGHELLO, Vera Lací. Demanda, oferta e perspectiva do Ensino Médio na Região da 7ª CRE: Passo Fundo-RS. 2003. 153 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
2	2006	RODRIGUES, Romir de Oliveira. O Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio no Rio Grande do Sul (1999/2002): a afirmação do público na construção das políticas educacionais. 2006. 137f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
3	2014	SCHERER, Susana Schneid. A Implantação da Proposta Pedagógica de Ensino Médio Politécnico e Integrado em uma escola da rede estadual do Rio Grande do Sul. 2014. 240 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS. 2014
4	2014	ALVES, Aline Aparecida Martini. A Reforma Educacional do Ensino Médio no Rio Grande do Sul: um estudo a partir do contexto da prática. 2014. 145f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.
5	2014	MOZENA, Erika Regina. Investigando enunciados sobre a interdisciplinaridade no contexto das mudanças curriculares para o Ensino Médio no Brasil e no Rio Grande do Sul. 2014. 281 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Física, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física, Porto Alegre, RS, 2014.
6	2015	CASAGRANDE, Ieda Maria Kleinert. Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores no Brasil: um estudo de caso na rede escolar pública de educação do Paraná e do Rio Grande do Sul. 2015, 254f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. RS, 2015.
7	2015	FRACARO, Graciane Copetti. O Ensino Médio Politécnico no Estado do Rio Grande do Sul: o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico. 2015. 88f. Dissertação (Mestrado). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Ijuí, 2015.
8	2015	PERES, Cristina Scaglioni. Os desafios do Ensino Médio Politécnico na visão de uma gestora e de alguns docentes: um estudo de caso. 2015. 193 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015
9	2015	PONTES, Maicon Felipe Pereira. O trabalho docente dos professores de Educação Física durante a implementação do Ensino Médio Politécnico: um estudo em escolas de Ensino Médio na rede estadual de ensino do Rio Grande Do Sul. 2015. 150f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, 2015.
10	2015	HOMEM, Cléber Fernando. A Reforma da educação e a dimensão da politécnica aplicada no Ensino Médio: estudo de caso sobre a prática docente na Escola Estadual CAIC Madezatti - São Leopoldo/RS. 2015. 69f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2015
11		GEHLEN, Maria Eloá. O direito é concluir o Ensino Médio. Na vida de todos, na voz dos operadores do direito, nos processos e na teoria do garantismo. Porto Alegre, 2015. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015
12	2015	SARAIVA, Mateus. Enem e Seap: os possíveis significados da avaliação em comunidades escolares. 2015. 123f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.
13	2016	ZANOTELLI, Paula Maria. As concepções de Avaliação da aprendizagem no Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul E de Santa Catarina (2010-2014). 2016. 112f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul. 2016.

14	2016	KLUG, André Quandt. O Ensino Médio Politécnico e a produção dos espaços da educação: a recontextualização da proposta em quatro escolas de Pelotas-RS. 2016. 141f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.
15	2016	ROOS, Míria Maria de Souza. O Ensino Médio Politécnico: uma política pública no contexto da prática em escolas estaduais de São Leopoldo/RS. 2016. 116f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.
16	2016	MARCHETTO, Suelen. Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul (2011-2014): fatores que Interferem na ressignificação da política, no Contexto da Prática, em escolas de Farroupilha/RS. 2016. 171f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.
17	2016	SOUZA, Orides Messias Maia de. O Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul: politécnica ou polivalência? 2016. 113f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.
18	2017	SANTOS, Nelso dos. Implementação do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul: concepções, desenvolvimento e gestão. 2017. 152f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, 2017.
19	2017	CORRÊA, Marcos Britto. Discursos contrários e/ou avanços contidos: Ensino Médio Politécnico, o Estado E suas implicações no trabalho pedagógico. 2017. 102f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Santa Maria (UFSM, RS), 2017.
20	2017	SILVA, Luís Eduardo da. Os desafios para a integração curricular no Ensino Médio em uma escola pública de Educação Básica. 2017. 237f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, 2017.
21	2017	VITELLI, Ricardo Ferreira. Políticas públicas estaduais e os indicadores de qualidade do ensino médio: correlações e consequências. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2017.
22	2017	CORRÊA, Tábata Valesca. Atuação curricular no contexto do Ensino Médio Politécnico: o espaço dos Seminários Integrados. Porto Alegre, 2017. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
23	2018	GOBO, Rosmari Marodin. O Ensino Médio Politécnico no Estado do Rio Grande do Sul: o princípio pedagógico da pesquisa e a reconstrução dos saberes docentes na escola pública. 2018. 222f. Dissertação (Mestrado) – Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. 2018.
24	2018	REIS, Jonas Tarcísio. Limites e possibilidades do Ensino Médio Politécnico: um estudo em escolas de Porto Alegre – RS. 2018. 292 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.
25	2018	PEREIRA, Fabiane Gai. Sentidos de protagonismo juvenil nas políticas curriculares para o Ensino Médio no Sul do Brasil. 2018. 123f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2018.
26	2018	GOULART, Marcos V. S. A produção da juventude como um objeto de saber pedagógico nos discursos sobre o ensino médio no Brasil. 2018. 143 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.
27	2018	GONZAGA, Jorge Luiz Ayres. Reestruturação Curricular no Estado do Rio Grande do Sul no Ensino Médio Politécnico: uma possibilidade de descolonialidade do saber. 2018. 352 f. Tese (doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2018.
28	2019	MORAES, Cineri Fachin. Juventudes do século XXI e o cotidiano do ensino médio no Rio Grande do Sul: por entre as dobras do Seminário Integrado. 2019. 314 f. Tese (Doutorado). Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.
29	2019	TEIXEIRA, Iula Santanna. Ensino Médio no Rio Grande do Sul a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009: constatações, análises e apontamentos. 2019. 73f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

30	2019	CHAGAS, Ângela Both. Os primeiros passos para a implementação da reforma do Ensino Médio na rede estadual do RS: projetos em disputa. 2019. 292f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.
31	2019	MOURA, Luiz Antônio do Nascimento. O Ensino Médio Politécnico nas escolas de Canoas entre os anos de 2011 a 2014. 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2019.
32	2020	SILVEIRA, Emerson Lizandro Dias. Os sentidos de qualidade nas políticas curriculares para o Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul (1991-2014). 2020. 180f. Tese (Doutorado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.
33	2021	SARAIVA, Mateus. Por uma política com números: o Ensino Médio sob a perspectiva do Sinaeb. 2020. 329f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre-RS, 2021.

**APÊNDICE C – UNIDADES CURRICULARES DAS TRILHAS DO ENSINO MÉDIO
GAÚCHO EM 2023**

1	(Re)Significando as Linguagens no Mundo Sustentável
2	A Expressão Corporal e Suas Linguagens
3	A Industrialização e o Custo Ambiental
4	A Linguagem na Construção de Projetos
5	Atividades Orientadas em Educação Financeira
6	Atividades Orientadas em Tecnologia
7	Biodiversidade e Interações Sustentáveis
8	Bioestática
9	Biomecânica
10	Biociências e Saúde
11	Ciclo de Vida dos Materiais
12	Cidadania e Manifestações Culturais
13	Ciência dos Materiais
14	Comunicação e Marketing
15	Comunicação e Relações Interpessoais no Mundo do Trabalho
16	Consumo Consciente e Sustentabilidade
17	Cooperativo e Meio Ambiente
18	Corpo e Movimento
19	Crenças e Sabedorias Populares
20	Cultura e Sustentabilidade
21	Culturas em Ação
22	Democracia e Relações Sociais
23	Direitos Humanos e Cidadania
24	Direitos Humanos e Diferentes Culturas
25	Diversidade Cultural
26	Economia e Desenvolvimento Humano
27	Empreender com Responsabilidade Social
28	Empreender-se e Inovar para a Sustentabilidade
29	Estatística Ambiental
30	Estatística Básica
31	Estrutura e Funcionamento da Máquina Humana
32	Estudos Financeiros e Socioeconômicos
33	Estudos Fundamentais em Tecnologia I
34	Estudos Fundamentais em Tecnologia II
35	Estudos Quali-Quantitativos em Empreendedorismo, Justiça Social e Inovação
36	Estudos Quali-Quantitativos em Expressão Corporal
37	Estudos Quali-Quantitativos em Saúde
38	Estudos Quali-Quantitativos em Sustentabilidade
39	Eventos Culturais e Custo Ambiental
40	Experiência Profissional, Gestão e Marketing
41	Expressão Artística
42	Expressão Artística e Corporeidade
43	Expressão e Movimento no Mundo da Cultura
44	Expressividade e Autoconhecimento

45	Expressões Culturais e Sustentabilidade
46	Fisiologia Humana
47	Fontes de Energia Sustentáveis
48	Genética, Diversidade e Evolução Biológica
49	Gestão e Políticas Públicas
50	Gestão Financeira: Pessoal e das Organizações
51	Globalização Econômico-Financeira e Dignidade Humana
52	Identidades Culturais
53	Impactos Econômicos e Sociais do Consumo
54	Impactos Sociais e Socioambientais
55	Impactos Tecnológicos na Saúde e no Ambiente
56	Inclusão Social e Promoção da Saúde
57	Inclusão Social, Práticas Sociais, culturais e esportivas
58	Informação e Ética
59	Inovação Tecnológica para a Sustentabilidade
60	Juventudes e Desenvolvimento Pessoal
61	Juventudes: Sujeitos e Protagonismos
62	Legislação Ambiental
63	Língua Estrangeira Instrumental I
64	Língua Estrangeira Instrumental II
65	Linguagem Corporal
66	Linguagem, Discurso e Poder
67	Linguagens Artísticas Medidas e Grandezas
68	Linguagens Digitais
69	Linguagens Estruturais e Artísticas
70	Linguagens Matemáticas e Tecnológicas
71	Línguas em Comunicação
72	Línguas na Atuação Social
73	Manifestações Artísticas e Expressões das Culturas Populares
74	Matemática à Sustentabilidade
75	Matemática Aplicada
76	Matemática Aplicada à Saúde
77	Matemática Financeira
78	Meu Resíduo, Minha Responsabilidade
79	Monitoramento Ambiental
80	Mundo da Cultura e da Informação
81	Noções de Legislação Ambiental
82	Nutrição e Saúde
83	Nutrição, Saúde e Risco Alimentar
84	O Corpo Fala
85	O Direito Humano ao Desenvolvimento Global Sustentável
86	Práticas Corporais e Cidadania
87	Prato Cheio de História
88	Profissões, Trabalho e Ética
89	Projeto Investigativo em Sustentabilidade

90	Projeto Investigativo na Saúde
91	Projetos Autorais e Colaborativos
92	Projetos Culturais em Movimento
93	Qualidade de Vida
94	Relações de Gênero e Vida em Sociedade
95	Responsabilidade Socioambiental e Diversidade Cultural
96	Saúde e Bem-Estar
97	Saúde e Risco Alimentar
98	Simetria na Expressão Artística e Cultural
99	Sociedade, Mídia e Cultura Corporal de Movimento
100	Tempo, Espaço e Intervenção Social
101	Territorialidade das Línguas
102	Trabalho, Desenvolvimento e Mundo Digital
103	Vida e Medicina nas Diferentes Culturas e Ambientes

Fonte: organizado pela autora a partir dos Cadernos das Trilhas (Seduc, 2022)

ANEXO A – REPOSTA DA SEDUC-RS SOBRE SOLICITAÇÃO DE ACESSO A RESULTADOS DA CONSULTA SOBRE O NEM



SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Assunto: Resposta a SIC/LAI (Serviço de Informação ao Cidadão/Lei de Acesso à Informação) a LAI: nº 38.764

O presente documento aborda a resposta ao pedido registrado no Serviço de Informação ao Cidadão (SIC), referente à Lei de Acesso à Informação (LAI) sob o número 38.764. Este pedido visa obter acesso aos resultados do formulário de consulta aplicado aos estudantes e professores do 2º ano do Ensino Médio da rede estadual, realizado entre os dias 29 de agosto e 8 de setembro de 2023. O questionário em questão abordava a avaliação da oferta das trilhas de aprofundamento do Ensino Médio Gaúcho. A seguir, apresentamos o Relatório da Escuta Ativa dos Estudantes e Professores a resposta a esse requerimento.

a) Questionário Virtual de Escuta Ativa da Rede

O questionário foi aplicado à rede através do SEDUC Forms, uma ferramenta semelhante ao Google Forms. Ele esteve disponível de 29 de agosto a 18 de setembro de 2023 e poderia ser acessado no Portal Educação da SEDUC RS (<https://portal.educacao.rs.gov.br/Main>), através de link disponível no site do Ensino Médio Gaúcho (<https://ensinomediogaucho.educacao.rs.gov.br/>). Tinham acesso ao questionário para respondê-lo todos os estudantes da 2ª série do Ensino Médio Gaúcho e todos os professores que tinham regência de classe nesta série.

b) Questionários

É possível observar nas imagens abaixo. Nos dois casos, encontrava-se já no início do questionário um texto explicativo, seguido das perguntas abaixo descritas:



Estudante

Querido(a) estudante!

Que bom poder te ouvir sobre a sua experiência de aprendizagem nas Trilhas de Aprofundamento na 2ª série do Ensino Médio Gaúcho! Sabemos que o ano letivo de 2023 tem sido desafiador para vocês, pois mudanças foram realizadas na Matriz Curricular do Ensino Médio Gaúcho e agora vocês estão trabalhando com as Trilhas de Aprofundamento Curricular. Mudanças não são processos fáceis e necessitam de dedicação e ajustes para terem bons resultados. Pensando nisso, a Secretaria Estadual da Educação está promovendo uma **escuta ativa** para entender como está ocorrendo a implementação do EMG na sua escola!

É extremamente importante que você e todos os seus colegas respondam com atenção e sinceridade, pois os dados aqui coletados serão de imprescindível relevância para a organização das próximas ações do EMG em 2024.

ESTUDANTE

1- Seu curso de Ensino Médio é: *

- Regular
- Tempo Integral
- EJA
- Técnico e/ou Profissional

2- Em qual turno você estuda? *

- Manhã
- Tarde
- Noite
- Mais de um turno

3- Qual a Área do Conhecimento e Temática da Trilha que você está cursando? *

- Linguagens - Expressão Corporal

Subquestão: Qual a Trilha de Aprofundamento Curricular que você está cursando? *

- Linguagens - Expressão Cultural

Subquestão: Qual a Trilha de Aprofundamento Curricular que você está cursando? *

Secretaria de Estado da Educação
Av. Borges de Medeiros, 1501 - CEP 90119-900 - Porto Alegre/RS
Fone: (51) 3288 - 4770 – E-mail: gab-ded@seduc.rs.gov.br



- Matemática - Tecnologia
Subquestão: Qual a Trilha de Aprofundamento Curricular que você está cursando? *
- Matemática - Educação Financeira
Subquestão: Qual a Trilha de Aprofundamento Curricular que você está cursando? *
- Ciências Humanas - Cidadania e Relações Interpessoais
Subquestão: Qual a Trilha de Aprofundamento Curricular que você está cursando? *
- Ciências Humanas - Empreendedorismo
Subquestão: Qual a Trilha de Aprofundamento Curricular que você está cursando? *
- Ciências da Natureza – Sustentabilidade
Subquestão: Qual a Trilha de Aprofundamento Curricular que você está cursando? *
- Ciências da Natureza – Saúde
Subquestão: Qual a Trilha de Aprofundamento Curricular que você está cursando? *
- V Itinerário
- 4- Você está cursando a Trilha que havia escolhido na Feira das Trilhas como prioritária? *
- Sim
- Não
- Subquestão: Se não está, ao menos é uma Trilha de Aprofundamento da mesma Área do Conhecimento? *
- 5- Qual seu nível de satisfação com os Componentes Curriculares que está cursando? *
- Muito Satisfeito
- Satisfeito
- Indiferente
- Insatisfeito
- Muito Insatisfeito



GOVERNO DO ESTADO
RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

6- Você acredita que os Componentes Curriculares que está cursando são relevantes para os aprendizados da Trilha de Aproveitamento? *

- Muito Relevantes
 Relevantes
 Indiferente
 Irrelevantes
 Muito Irrelevantes

7- Você acredita que a Trilha de Aprofundamento Curricular cursada preenche as suas necessidades futuras para sequência de estudos (curso técnico, ensino superior) e/ou mercado de trabalho? *

- Preenche Totalmente
 Preenche Bastante
 Indiferente
 Preenche Pouco
 Não Preenche

8- Qual é seu grau de satisfação com a carga horária dos Componentes Curriculares das Áreas do Conhecimento da Formação Geral Básica? *

- Muito Satisfeito
 Satisfeito
 Indiferente
 Insatisfeito
 Muito Insatisfeito

Professor

Querida Educadora, Querido Educador!

Sabemos que o ano letivo de 2023 tem sido desafiador para vocês, pois mudanças foram realizadas na Matriz Curricular do Ensino Médio Gaúcho e agora vocês estão trabalhando com as Trilhas de Aprofundamento Curricular. Mudanças não são processos fáceis e necessitam de dedicação e de ajustes para terem bons resultados. Pensando nisso, a Secretaria Estadual da Educação está promovendo uma **escuta ativa** para entender como está ocorrendo a implementação do EMG na sua escola!

Queremos entender como tem sido o seu trabalho com as Trilhas e a sua experiência nesse novo formato de matriz curricular. Este questionário foi pensado para poder ouvir a sua opinião. É extremamente importante que você responda com atenção e sinceridade, pois os dados aqui coletados serão de imprescindível relevância para a organização das próximas ações do EMG em 2024.

Secretaria de Estado da Educação
 Av. Borges de Medeiros, 1501 - CEP 90119-900 - Porto Alegre/RS
 Fone: (51) 3288 - 4770 – E-mail: gab-ded@seduc.rs.gov.br



PROFESSOR

1- Qual a sua carga horária nesta escola? *

- Até 20h semanais
- De 20h semanais até 30h semanais
- De 30h semanais até 40h semanais
- De 40h semanais a 60h semanais

2- Você leciona prioritariamente para qual série? *

- 1ª série do EMG
- 2ª série do EMG
- 3º ano do EMG
- Todas as séries do EMG

3- Você leciona para o EMG: *

- Regular
- Tempo Integral
- EJA
- Técnico e/ou Profissionalizante



GOVERNO DO ESTADO
RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

4- Qual seu nível de formação? *

- Graduação
- Pós-Graduação
- Mestrado
- Doutorado
- Outro

Subquestão: Outro *

5- Qual seu Curso de Formação? *

6- Você leciona na sua área de formação? *

- Sim
- Não

7- Você leciona: *

- Formação Geral Básica

Subquestão: Na Formação Geral Básica você leciona: *

Subquestão: Qual seu nível de satisfação com o que leciona (competências e habilidades) na Formação Geral Básica? *

- Itinerários Formativos

Subquestão: Nos Itinerários Formativos você leciona: *

Subquestão: Em qual Trilha de Aprofundamento Curricular você leciona? *

Subquestão: Você realizou o(s) curso(s) de formação no Portal Educacional? *

Subquestão: Qual seu nível de satisfação com o que leciona (competências e habilidades) nos Itinerários Formativos? *

- Ambos

Subquestão: Na Formação Geral Básica você leciona: *

Secretaria de Estado da Educação
Av. Borges de Medeiros, 1501 - CEP 90119-900 - Porto Alegre/RS
Fone: (51) 3288 - 4770 – E-mail: gab-ded@educ.rs.gov.br



Subquestão: Nos Itinerários Formativos você leciona? *

Subquestão: Em qual Trilha de Aprofundamento Curricular você leciona? *

Subquestão: Você realizou o(s) curso(s) de formação no Portal Educacional? *

Subquestão: Qual seu nível de satisfação com o que leciona (competências e habilidades) na Formação Geral Básica? *

Subquestão: Qual seu nível de satisfação com o que leciona (competências e habilidades) nos Itinerários Formativos? *

8- Qual seu nível de satisfação com a Carga Horária da Formação Geral Básica? *

- Muito Satisfeito
- Satisfeito
- Indiferente
- Insatisfeito
- Muito Insatisfeito

9- Qual seu nível de satisfação com a Carga Horária dos Itinerários Formativos? *

- Muito Satisfeito
- Satisfeito
- Indiferente
- Insatisfeito
- Muito Insatisfeito

10- Acredita que os Itinerários Formativos atendem a necessidade dos estudantes gaúchos no sentido de preparação para a vida posterior à escola? *

- Acredito Plenamente
- Acredito
- Indiferente
- Desacredito
- Desacredito Plenamente



11- Acredita que há necessidade de uma reestruturação nos Itinerários Formativos ofertados na rede? *

- Acredito Plenamente
 Acredito
 Indiferente
 Desacredito
 Desacredito Plenamente

c) Resultados questionário profissionais da educação

O questionário dos profissionais da Educação obteve um total de sete mil duzentos e sessenta e três (7.263) respostas. Inicialmente, traçou-se um perfil dos respondentes, através do qual percebeu-se que a maioria dos professores lecionam de 20 a 40 horas semanais.



Dos respondentes, identificou-se que a grande maioria leciona no Ensino Médio Regular, seguido por um menor número que leciona no Ensino Médio de Tempo Integral.

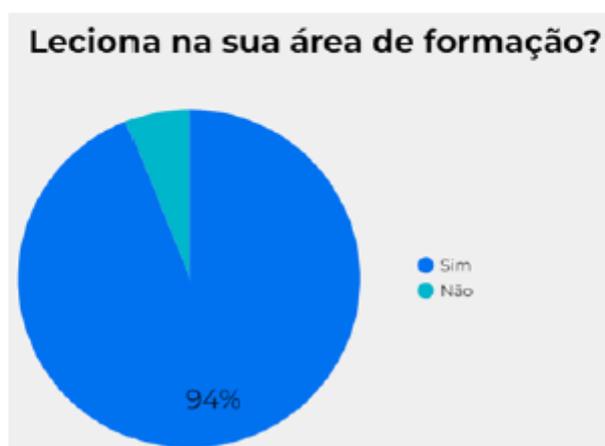


Sobre a sua formação, 89,3% deles são graduados ou pós-graduados e um número menor de professores possui Mestrado e/ou Doutorado como formação acadêmica.

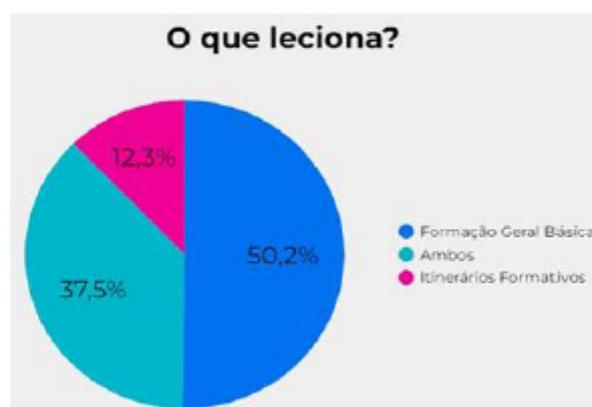




Quando questionados se lecionam na sua área de formação, apenas 6% dos professores afirmaram lecionar em uma área diferente daquela para a qual estão formados.



Sobre o seu envolvimento com as Trilhas de Aprofundamento Curricular, 49,8% dos professores confirmaram que lecionam em Componentes Curriculares pertencentes às Trilhas, seja unicamente trabalhando com elas, seja lecionando também na Formação Geral Básica. Em contrapartida, 50,2% dos professores responderam que lecionam unicamente nos Componentes Curriculares da Formação Geral Básica, como demonstra o gráfico abaixo:

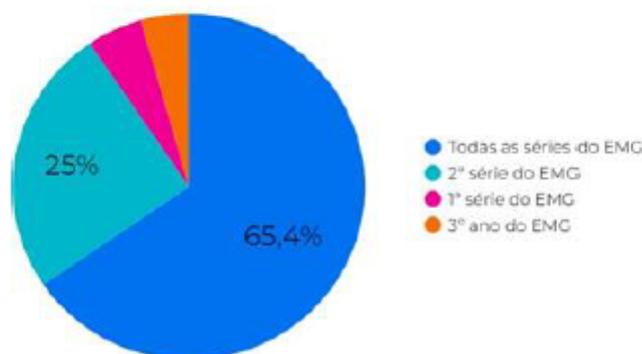


Secretaria de Estado da Educação
Av. Borges de Medeiros, 1501 - CEP 90119-900 - Porto Alegre/RS
Fone: (51) 3288 - 4770 – E-mail: gab-ded@seduc.rs.gov.br



Ao responderem sobre a série em que lecionam, 90,4% dos profissionais afirmaram trabalhar com a 2ª série do Ensino Médio Gaúcho, seja como série prioritária, seja em conjunto com o trabalho desenvolvido nas demais séries do Ensino Médio.

Em que série leciona?

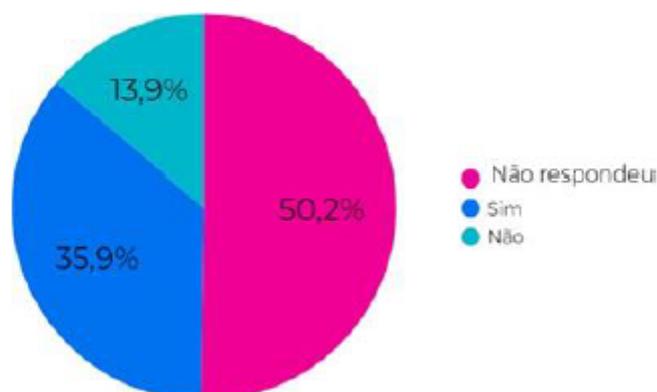


Acerca da realização dos Cursos de Formação para o trabalho com os Componentes Curriculares do Ensino Médio Gaúcho, disponíveis gratuitamente para a realização de todos os profissionais do Rio Grande do Sul através do Portal Educação, mesmo espaço em que a pesquisa foi disponibilizada para os professores, 35,9% dos respondentes confirmaram a realização.



GOVERNO DO ESTADO
RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

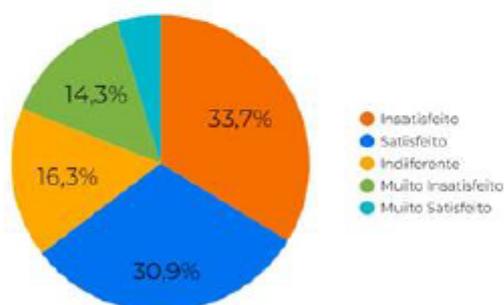
Realizou o curso de formação?



Após traçado o perfil dos professores respondentes, foram realizadas pesquisas sobre o nível de satisfação com a proposta do Ensino Médio Gaúcho, organizadas em escalas para as quais os professores encontravam cinco respostas possíveis, sendo duas apontando cenários positivos, duas apontando cenários negativos e uma indicando neutralidade. Sobre o primeiro ponto levantado, os professores foram instigados a responder sobre seu nível de satisfação com a carga horária da Formação Geral Básica, ao que 56,5% dos professores indicaram respostas negativas como

Insatisfeito e Muito Insatisfeito, enquanto 32,4% responderam estar Satisfeitos com a distribuição da carga horária.

Nível de Satisfação com a CH dos Itinerários



Secretaria de Estado da Educação
Av. Borges de Medeiros, 1501 - CEP 90119-900 - Porto Alegre/RS
Fone: (51) 3288 - 4770 – E-mail: gab-ded@seduc.rs.gov.br



Quando questionados sobre o nível de satisfação com o desenho dos Itinerários Formativos, os professores que lecionam neles e compõem cerca de 50% das respostas válidas a essa questão, responderam, em sua maioria, que estão satisfeitos com a proposta.

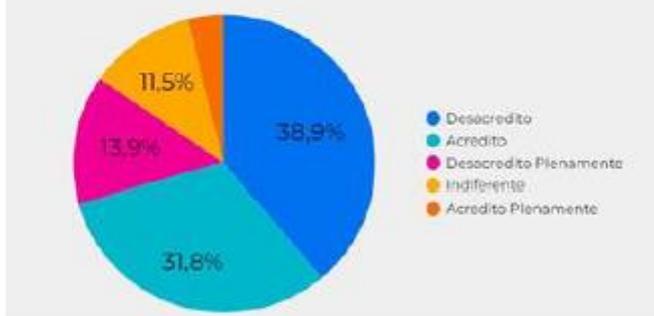


Quando questionados se os Itinerários Formativos atendem as necessidades dos estudantes gaúchos, ou seja, se o arranjo curricular do Ensino Médio Gaúcho atende aquilo que os professores consideram importante aos estudantes, houve uma diferença não muito significativa entre as respostas, dado que 52,8% dos professores indicaram como respostas Desacredito e Desacredito Plenamente, enquanto 43,3% afirmaram que Acreditam ou Acreditam Plenamente que os Itinerários atendem as necessidades dos estudantes gaúchos.



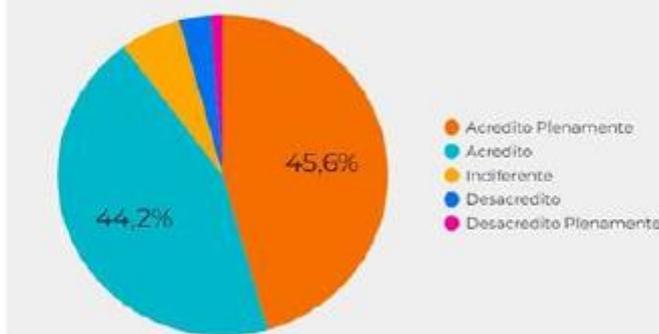
GOVERNO DO ESTADO
RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Os itinerários atendem as necessidades dos estudantes?



Por fim, quando questionados sobre a necessidade de reestruturação dos Itinerários Formativos, 89,8% dos respondentes afirmaram que Acreditam ou Acreditam Plenamente que o Ensino Médio Gaúcho precisa ser reestruturado. Pode-se pressupor que 44,2% dos professores que responderam Acreditar na necessidade de reestruturação dos Itinerários Formativos pode estar insatisfeitos não com a proposta em si, mas com a distribuição da carga horária, uma vez que 56,5% dos profissionais indicaram que há insatisfação, plena ou parcial, com a distribuição da carga horária.

Há necessidade de reestruturação dos Itinerários?

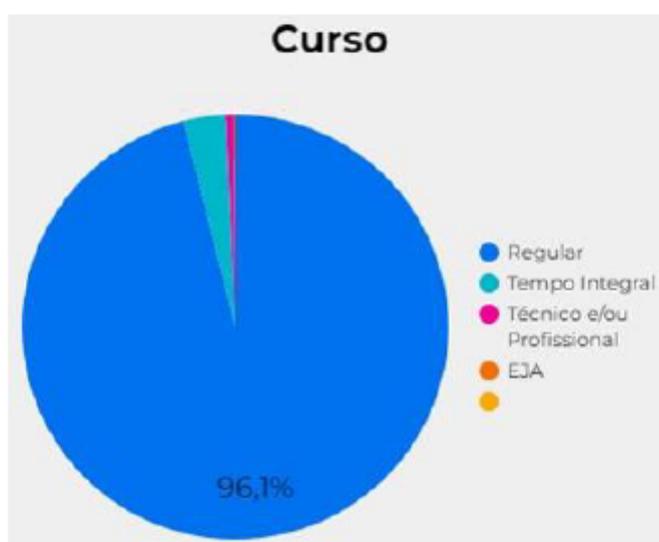


d) Resultados questionários estudantes

Secretaria de Estado da Educação
Av. Borges de Medeiros, 1501 - CEP 90119-900 - Porto Alegre/RS
Fone: (51) 3288 - 4770 – E-mail: gab-ded@educ.rs.gov.br



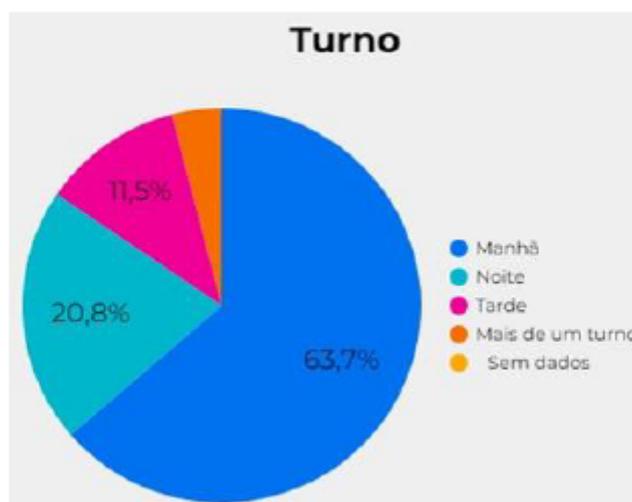
Após a análise dos resultados da pesquisa realizada com os profissionais da educação, observamos os resultados disponíveis da pesquisa realizada com os estudantes da 2ª série do Ensino Médio Gaúcho. O escopo de resposta obteve trinta e nove mil duzentos e noventa e oito (39.298) participantes. Assim como na pesquisa dos professores, inicialmente buscou-se traçar um perfil dos estudantes respondentes. Primeiramente, foram questionados sobre o tipo de curso de Ensino Médio que estão cursando e obteve-se a resposta de que 96,1% dos estudantes frequentam o Ensino Médio Regular, ficando o Ensino Médio de Tempo Integral em segundo lugar com 3,2% das respostas.



Com relação ao turno em que estudam, 63,7% dos estudantes responderam cursar o Ensino Médio no turno da manhã e uma fatia considerável de respostas, 20,8% dos respondentes, afirmaram que cursam à noite, oferecendo, portanto, o perfil majoritário dos estudantes participantes da pesquisa.

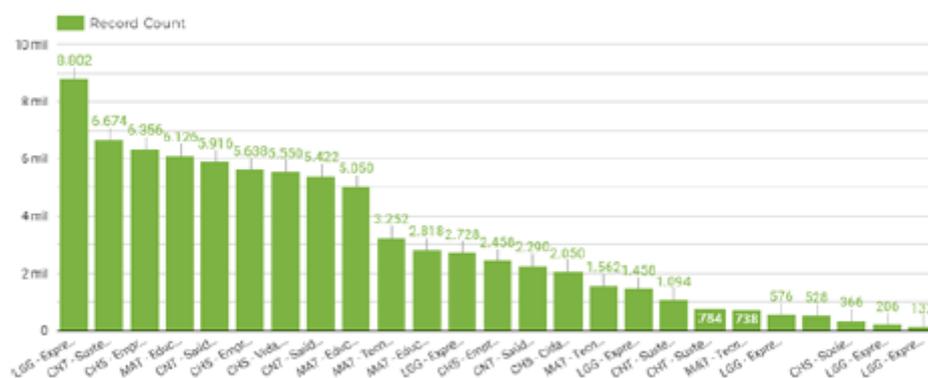


GOVERNO DO ESTADO
RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO



A Trilha de Aprofundamento Curricular de Expressão Corporal, Saúde e Bem-estar é a mais ofertada na rede, estando presente em 238 escolas e neste questionário enviado à rede, obteve-se a maioria de respondentes dessa mesma Trilha de Aprofundamento Curricular, seguido das respostas por Trilha que abaixo se segue:

Trilhas Cursadas pelos estudantes

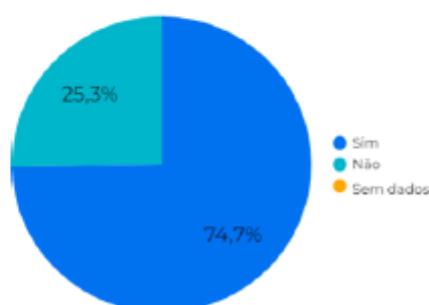


Secretaria de Estado da Educação
Av. Borges de Medeiros, 1501 - CEP 90119-900 - Porto Alegre/RS
Fone: (51) 3288 - 4770 - E-mail: gab-ded@seduc.rs.gov.br



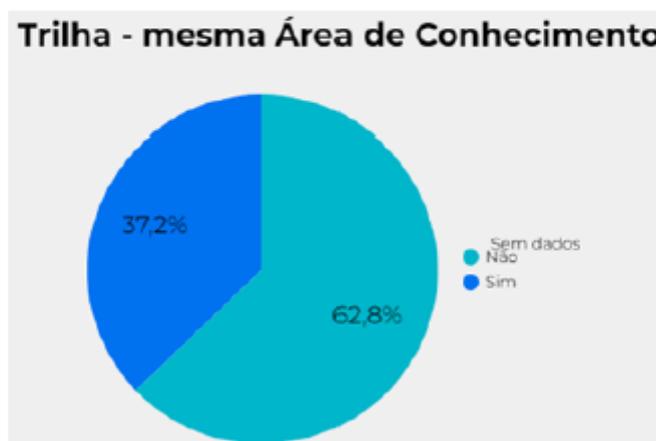
Quando questionados sobre estarem cursando a Trilha que haviam escolhido como prioritária na Pesquisa de Interesse feita em 2022, após a Feira das Trilhas, 74,7% dos estudantes confirmaram que estão cursando aquela Trilha pela qual demonstraram interesse.

Trilha - cursando a prioritária



Ainda sobre a escolha das Trilhas, aqueles estudantes que não estão cursando a Trilha prioritária foram questionados se estão, ao menos, cursando uma Trilha da mesma Área do Conhecimento. Dos 19.844 estudantes que se encaixam nessa situação, cerca de 62,8% afirmaram que estão cursando uma Trilha de uma Área do Conhecimento diferente daquela que era sua escolha.

Trilha - mesma Área de Conhecimento



Secretaria de Estado da Educação
 Av. Borges de Medeiros, 1501 - CEP 90119-900 - Porto Alegre/RS
 Fone: (51) 3288 - 4770 – E-mail: gab-ded@seduc.rs.gov.br



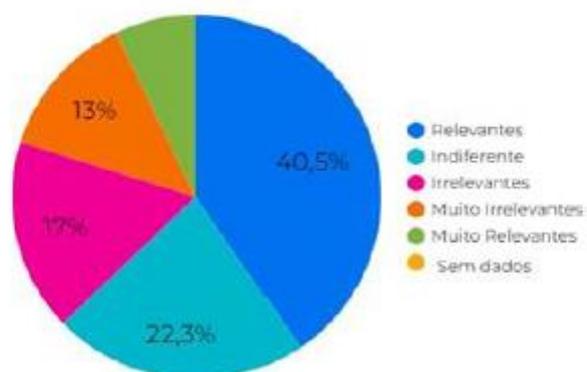
Sobre o nível de satisfação dos estudantes com os Componentes Curriculares das Trilhas de Aprofundamento Curricular, em uma leitura inicial, é possível perceber que 40,7% dos respondentes disseram que estão Satisfeitos ou Muito Satisfeitos, enquanto 37,5% apontaram estar Insatisfeitos ou Muito Insatisfeitos. Nessa questão específica, um grande número de estudantes, composto por 21,8% daqueles que responderam, mantiveram-se indiferentes.



Acerca da relevância dos Componentes Curriculares para a Trilha de Aprofundamento Curricular, a maioria dos estudantes, representados pelo percentual de 40,5% das respostas, identificaram como Relevantes e um número de 22,3% dos estudantes mostraram-se Indiferentes a esse questionamento.

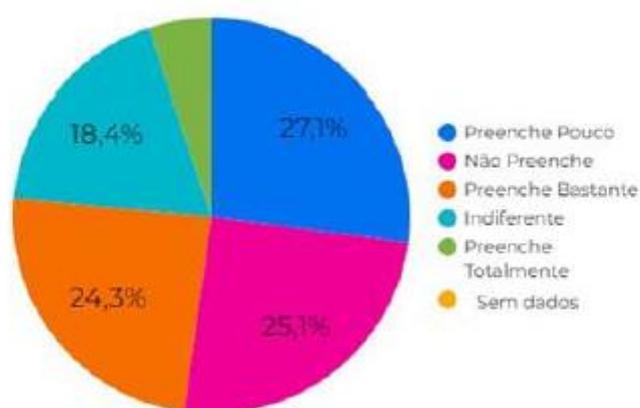


Componente Curricular - relevância



Quando questionados sobre se as Trilhas de Aprofundamento Curricular preenchem as necessidades futuras referentes à continuidade de estudos (em cursos técnicos e/ou universitários) e com relação à inserção no mercado de trabalho, 52,2% dos estudantes declararam que elas Preenchem Pouco ou Não Preenchem essas necessidades, enquanto apenas 29,4% dos estudantes relataram que elas Preenchem Bastante ou Preenchem Totalmente essas necessidades.

Trilhas - preenchem necessidades





Ao questionar-se sobre o nível de satisfação com a carga horária dos Componentes Curriculares da Formação Geral Básica, 36,8% dos estudantes responderam que estavam Satisfeitos ou Muito Satisfeitos, enquanto 45% demonstraram-se Insatisfeitos ou Muito Insatisfeitos. Cabe destacar que nessa questão, 18,2% dos estudantes mostraram-se indiferentes.



Estamos à disposição para elucidar quaisquer dúvidas relacionadas ao processo de escuta realizado com estudantes e professores da rede estadual gaúcha.

Porto Alegre, 28 de novembro de 2023.

Atenciosamente,

Luana Muller de Mello
Assessora Ensino Médio
Divisão de Ensino Médio
Departamento de Desenvolvimento Curricular da Educação Básica
Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação - SEDUC/RS

Kátia Luciana Rocha
Chefe de Divisão
Divisão de Ensino Médio

Secretaria de Estado da Educação
Av. Borges de Medeiros, 1501 - CEP 90119-900 - Porto Alegre/RS
Fone: (51) 3288 - 4770 – E-mail: gab-ded@seduc.rs.gov.br