

# Não está calado quem peleia: *debate sobre o ensino médio no Rio Grande do Sul*

**The one who fights is not silent:**  
*a debate on high school in Rio Grande do Sul*

**No está muerto quien pelea:**  
*debate sobre la escuela secundaria en Rio Grande do Sul*

 **MATEUS SARAIVA\***

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre- RS, Brasil.

 **ÂNGELA CHAGAS\*\***

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre- RS, Brasil.

 **MARIA BEATRIZ LUCE\*\*\***

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre- RS, Brasil.

**RESUMO:** Em estudo sobre as disputas na atual reforma do ensino médio no Rio Grande do Sul, foi realizada uma análise temática sobre a política no período 2020-2021, a partir de dez *lives*, com 45 falas, representando 33 instituições, organizações sociais, sindicatos e escolas. Percebeu-se um *modus operandi* autoritário, que não oportuniza tempo nem espaço à base para debater e legitimar a viabilidade de um ensino médio mais democrático. De um lado, há profissionais e estudantes de escolas públicas e pesquisadores/as preocupados/as com o esvaziar de conteúdos e o rompimento da ideia de educação básica; noutro, governador, Seduc e Sindicato do Ensino Privado, a fim de disciplinar para o mercado de trabalho precarizado, com um posicionamento individualista e atomizante que preponderou no

---

\* Doutor em Educação e bolsista em Pós-Doutorado no projeto Cecampe-Sul. *E-mail:* <mateus\_saraiva@yahoo.com.br>.

\*\* Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e estudante de Pedagogia na Universidade do Vale do Rio dos Sinos. *E-mail:* <angela.bchagas@gmail.com>.

\*\*\* Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa. *E-mail:* <luceb@ufrgs.br>.

Referencial Curricular Gaúcho. Porém, nas falas analisadas, as comunidades escolares seguem articulando, discutindo e se opondo a tal proposta, unindo-se na crítica à fragmentação como estratégia curricular, administrativa, e, diante da penetração privatista, apresentando-se em defesa do público.

*Palavras-chave:* Reforma do ensino médio. Lei n. 13.415/2017. Referencial Curricular. Rio Grande do Sul. Políticas Educacionais.

**ABSTRACT:** In a study on the disputes in the current reform of high school in Rio Grande do Sul, a thematic analysis was carried out on the policy in the period from 2020-2021. It covered ten live streams, with 45 talks, representing 33 institutions, social organizations, unions and schools. An authoritarian *modus operandi* was perceived, which does not provide time or space for the base to debate and legitimize the feasibility of a more democratic high school. On the one hand, there are professionals and students from public schools and researchers concerned with the emptying of content and the rupture of the idea of basic education. On the other hand, there is the governor, Seduc and the Private Education Union willing to prepare people for the precarious job market, with an individualistic and atomizing positioning that prevailed in the Curricular Reference of the state. However, in the analyzed speeches, the school communities continue articulating, discussing and opposing this proposal, uniting themselves in the criticism of fragmentation as a curricular and administrative strategy, and, in the face of privatist penetration, presenting themselves in defense of the public.

*Keywords:* High School Reform. Law 13.415/2017. Curricular Reference. Rio Grande do Sul. Educational Policies.

**RESUMEN:** En un estudio sobre las disputas en la actual reforma de la educación secundaria en Rio Grande do Sul, se realizó un análisis temático sobre la política en el período 2020-2021, a partir de diez *lives*, con 45 charlas en representación de 33 instituciones, organizaciones sociales, sindicatos y escuelas. Se notó un *modus operandi* autoritario, que no da tiempo ni espacio para que la base debata y legitime la viabilidad de una educación secundaria más democrática. Por un lado, hay profesionales y estudiantes de escuelas públicas e investigadores/as preocupados/as por el vaciamiento de contenido y la ruptura de la

idea de educación básica; en otro, el gobernador, la Seduc y el Sindicato de Enseñanza Privada, a fin de disciplinar el mercado de trabajo precarizado con un posicionamiento individualista y atomizador que prevaleció en el Referencial Curricular Gaúcho. Sin embargo, en las charlas analizadas, las comunidades escolares continúan articulando, discutiendo y oponiéndose a esta propuesta, uniéndose en la crítica a la fragmentación como estrategia curricular y administrativa, y, frente a la penetración privatista, presentándose en defensa de lo público.

*Palabras clave:* Reforma de la escuela secundaria. Ley n. 13.415/2017. Referencial Curricular. Rio Grande do Sul. Políticas Educativas.

## Da peleia e da pesquisa

**A**o enfrentar-se uma situação adversa, é comum ouvir no Rio Grande do Sul – RS a expressão ‘não tá morto quem peleia’. O sentido é preciso: aquele que defende uma causa, mesmo diante das dificuldades, segue vivo em sua intenção. Em um elogio à resistência, destaca-se a importância da peleia, ou seja, da luta para não deixar as causas morrerem. A menção ao dito se justifica, afinal este estudo tem como recortes geográfico e temporal o Rio Grande do Sul de 2020 a 2021, e como foco as disputas históricas que contrapõem concepções de educação. Os argumentos mobilizados são ilustrativos de uma peleia por interesses distintos e desiguais. De um lado, com menos poder de agenda neste período histórico, os/as que assumem posição crítica ao movimento de reforma do ensino médio, pesquisadores e pesquisadoras, profissionais da educação e estudantes de escolas públicas preocupados/as com o esvaziar de conteúdos, o rompimento da ideia de educação básica e as condições nas escolas (MOLL, 2017); noutro, governador, Secretaria Estadual da Educação – Seduc-RS e Sindicato do Ensino Privado – Sinepe-RS alegam a precarização, que ajudam a impulsionar, como justificativa para disciplinar para o mercado de trabalho (CATINI, 2020) e privatizar os sistemas educacionais.

A reforma do ensino médio está sendo implementada com uma celeridade que só pode ser compreendida como estratégia de deslegitimação do enfrentamento do dualismo, ou seja, institucionaliza o acesso desigual e diferenciado ao conhecimento, com uma formação precarizada para a classe trabalhadora, em contraposto à formação qualificada das classes abastadas que não dependem da escola pública (KUENZER, 2017). Temos, assim, um golpe de *modus operandi* autoritário (SILVA, 2018) que firma raízes no RS, programaticamente alinhado com as normativas nacionais e estratégico na parceria com fundações empresariais (CHAGAS & LUCE, 2020). No RS assim como no país todo

– conforme mostram nossas referências – não há tantos momentos de construção dialógica da política quanto o necessário e desejado em uma democracia. A mudança acelerada tem sido a estratégia para desconsiderar a participação da base escolar e as posições mais críticas ao conteúdo das políticas.

Em pesquisa anterior, constatamos que os governos que assumiram o Executivo no RS foram aderentes à proposta de alteração da política do Ensino Médio (CHAGAS, 2019). Sendo assim, as mudanças na Lei de Diretrizes e Bases – LDB, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e as Portarias do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE encontraram o engajamento dos/as que assumiram a Secretaria da Educação. Contrariando posicionamentos críticos nos três primeiros anos após a publicação da Lei nº 13.415/2017, normativas recentes do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul – CEEEd-RS vão no mesmo sentido das ações da Seduc-RS, reproduzindo o conteúdo e impondo aos/às agentes a implementação da política (Quadro 1).

Símbolo de construções que defendem a autonomia escolar, as resistências têm sido contraponto ao modo autoritário e acelerado da sanha reformista. O objetivo, neste artigo, é identificar elementos dessas resistências que não podem ser encontrados nos marcos normativos da política educacional. A crítica sempre esteve presente, mas encontra pouco espaço no debate público. O trâmite da implementação em um contexto de pandemia ilustra que o silenciamento não ocorre ao acaso, mas é uma estratégia política. Nesse sentido, ao tomar como ponto de partida a pergunta *Quais são os argumentos mobilizados na disputa pelo projeto de ensino médio no Rio Grande do Sul?*, procuramos registrar não apenas o conteúdo documental, mas as diversas dissonâncias que se fizeram presentes nos poucos debates públicos que ocorreram, situando os posicionamentos a respeito da política.

Com o intuito de responder o questionamento, registrando a vívida resistência daqueles que, na peleia, não têm encontrado espaço nas normativas do ensino médio, o artigo está estruturado em três seções: i) começamos pelo detalhamento dos procedimentos metodológicos, com foco na análise temática de debates públicos que abordaram a implementação da reforma do ensino médio no RS, no período de 2020 a 2021; ii) na sequência, apresentamos as manifestações dos agentes nesses debates, com destaque para argumentos que evidenciam as disputas de concepção de ensino médio; e iii) por fim, procuramos analisar como esses posicionamentos podem ser situados no campo da política educacional.

## **Procedimentos metodológicos: os posicionamentos no debate público sobre a reforma**

A fim de refletir sobre os argumentos do debate, realizamos análise temática (BRAUN & CLARKE, 2006) das manifestações de agentes no campo da política educacional em

dez *lives* realizadas em 2020 e 2021. Para essa empreitada, utilizamos como suporte analítico o conceito de campos sociais de Pierre Bourdieu (2004; 2011), compreendidos como espaços de luta e de relações de poder, em que os agentes atuam para ampliar os seus capitais e impor seus princípios de visão do mundo social. Desta forma, procuramos analisar a posição dos/as agentes no campo da política educacional e compreender o *modus operandi* do jogo.

O primeiro passo para a análise foi a seleção do material empírico. As *lives* foram consideradas como um canal de registro do debate público, principais fontes nos anos de pandemia (LUPINACCI, 2021). A escolha buscou diversidade de agentes envolvidos na implementação da política (PERONI, CAETANO & LIMA, 2017; OLIVEIRA & OLIVEIRA, 2019; NAJJAR, MOCARZEL & SANTOS, 2019). Desta maneira, integram o *corpus* analítico as transmissões do Governo Estadual/Seduc-RS, do CEEed-RS, da Assembleia Legislativa, do Observatório do Ensino Médio do RS e do programa Nosso Ensino Médio, com centralidade na implementação da Lei nº 13.415/2017. Foram 45 falas, representando 33 agentes individuais ou coletivos com inserção no campo da política educacional, entre eles: o governador, a secretária estadual de educação e dirigentes da Seduc-RS; diretores/as e docentes de escolas estaduais; integrantes do movimento estudantil; pesquisadores/as de universidades do estado; conselheiros/as do CEEed-RS; deputados/as estaduais; diretores/as de sindicatos de professores/as e de mantenedoras das escolas privadas; representantes de fundações empresariais.

O segundo passo foi organizar o material de forma a considerar na análise a relevância dos argumentos expostos. A escolha pela análise temática decorre de sua característica: um método de análise qualitativa de dados a partir de padrões. Sendo assim, realizamos a pesquisa por meio das seis fases constituintes da análise temática: i) familiarização com os dados, com a transcrição dos principais trechos e busca das ideias recorrentes; ii) organização dos códigos iniciais, por meio de quadros que consideram eventuais repetições e aspectos interessantes; iii) construção de temas que reúnam esses códigos e dados pertinentes; iv) revisão dos temas, com busca de aproximações e distanciamentos da primeira escolha; v) definição dos temas, refinando os detalhes e a história que está sendo construída na análise; vi) produção do artigo com exemplos ilustrativos, analisando os extratos escolhidos por sua relação com as perguntas de pesquisa e a literatura (BRAUN & CLARKE, 2006).

Como objeto de investigação temos os argumentos a propósito da implementação do Novo Ensino Médio – NEM no RS. A normativa deste movimento evidencia a disputa político-pedagógica sobre as concepções de ensino médio e as suas condições de viabilidade já presentes na bibliografia, mas também marcas do contexto político-institucional atual. Como poderá ser visto na análise, as falas tomaram o texto das leis, diretrizes, decretos e portarias como mobilizadores das discussões. No entanto, cabe destacar que, muitas vezes, mesmo utilizando códigos iguais – como privatização, por exemplo –, os

posicionamentos foram distintos em relação à temática. Essa tensão interessa ao estudo. Por isso, em um primeiro momento, destacamos os códigos selecionados, posteriormente os temas e, por fim, com o intuito de situar pessoas, grupos e seus interesses dentro do campo da política educacional, recortamos excertos das discussões, porque ajudam a localizar os posicionamentos.

## O campo da peleia

Para melhor compreender os argumentos em análise, é importante situar o contexto. O pioneirismo na aprovação de lei sobre gestão democrática no ensino público (RIO GRANDE DO SUL, 1995), com foco na autonomia das escolas e na participação das comunidades nos processos decisórios, contrasta com um histórico que evidencia centralidade de decisões e descontinuidade das políticas educacionais no RS. Ao considerarmos apenas as políticas de ensino médio, a tônica tem sido a alternância de projetos a cada quatro anos: no período 2007-2010, o referencial curricular *Lições do Rio Grande*, elaborado por consultores externos, com foco no ensino por competências e nos resultados nas avaliações em escala (MOZENA, 2014); na gestão de 2011-2014, o ensino médio Politécnico, que trazia uma concepção de educação baseada na politecnicidade e na superação do dualismo, mas por meio de uma implementação centralizada e de pouco diálogo com as comunidades escolares (RIBEIRO & SIMONATO, 2016); no governo 2015-2018, interrupção do Politécnico, sob a justificativa de baixo desempenho nas avaliações externas em larga escala, e as primeiras ações com vistas à implementação da reforma do ensino médio (CHAGAS & LUCE, 2020). Como falar em autonomia do projeto político-pedagógico diante de tantas mudanças sem o devido diálogo com as comunidades escolares?

Em sintonia com a Lei nº 13.415/17, feita sem os devidos espaços para construções democráticas, o processo de implementação da reforma tem sido mais acelerado do que o usual no RS. Mesmo com o histórico de alternância nas políticas, em respeito à Lei da Gestão Democrática (RIO GRANDE DO SUL, 1995), as comunidades escolares sempre tiveram margem para negociação e resistência. No entanto, as políticas do NEM têm restringido a possibilidade de resistir. Por isso, antes de adentrar no teor das manifestações, destacamos no Quadro 1 os principais marcos normativos e as ações relacionadas à reformulação do ensino médio desde 2016, pois mobilizaram e são conteúdo de boa parte das falas adiante analisadas.

**Quadro 1: Cronologia de marcos normativos e ações dos Poderes Executivos Federal e Estadual sobre a implementação da reforma do ensino médio – 2016-2021**

Ano	Federal	Estadual
2016	MP nº 746	
2017	Lei nº 13.415	
	Portaria MEC nº 649 - Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio	
	Portaria MEC nº 1.024 - Diretrizes do apoio financeiro por meio do PDDE às unidades escolares participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio	Resolução CEEEd-RS nº 340 - Diretrizes Curriculares do Ensino Médio
2018	Resolução CNE nº 03 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	Portaria Seduc/RS nº 359 - Cria a Comissão Gestora do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio
	Resolução CNE nº 04 - BNCC do Ensino Médio	Adesão da Seduc-RS às Portarias nº 649 e 1.024 do MEC e definição das escolas do projeto-piloto do NEM
	Portaria MEC nº 1.432 - Referenciais para elaboração dos itinerários formativos	
2019	Resolução CNE nº 02 - Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica	Portaria Seduc-RS nº 289/2019 - Matriz curricular das escolas-piloto do Novo Ensino Médio
	Portaria MEC nº 756 - atualiza o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular para incluir a BNCC para o Ensino Médio	Portaria Seduc-RS nº 293/2019 - Exclui a matriz curricular das escolas-piloto
		Resolução CEEEd nº 349/2019 - Orienta o Sistema Estadual para a implementação do NEM

Ano	Federal	Estadual
2020		Portaria Seduc-RS nº 191/2020 - Designa representantes para compor a Comissão Gestora do Programa de Apoio ao NEM
		Seduc-RS entrega ao CEEed primeira versão do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio
2021	Portaria MEC nº 521/2021 - Cronograma Nacional de Implementação do NEM  Portaria MEC nº 733/2021 - Programa Itinerários Formativos	Portaria Seduc-RS nº 163/2021 - Dispõe sobre a organização curricular, 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 - 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 - Normas complementares para oferta do Ensino Médio e suas modalidades  Portaria Seduc-RS nº 350/2021 - Dispõe sobre a organização curricular, com foco no Novo Ensino Médio

Fonte: Elaborado pelos/as autores/as, 2022.

O Quadro 1 reforça o que já salientamos no texto: as normativas estaduais, salvo algumas exceções, como a Resolução nº 340/2018, foram aderentes ao que era proposto pelo Governo Federal. No entanto, isso não significa que não houve resistência. Nas mais de 19 horas de falas presentes em dez *lives* que compõem o campo empírico desta pesquisa



(Quadro 2), é possível observar argumentos dissonantes na compreensão do processo de implementação da reforma do ensino médio no Rio Grande do Sul.

### Quadro 2: Data, organização e participantes das *lives*

Data	Número de <i>lives</i>	Organização	Participantes
Novembro/2020	1	CEEd	Duas gestoras da Seduc/RS, presidente do CEEd
Abril/2021	1	Programa Nosso Ensino Médio	Secretária de Educação do RS, professora do RJ
Agosto e setembro/2021	4	Observatório do Ensino Médio do RS	Professores/as, Diretores/as, Alunos/as, Pesquisadores/as, Representantes de diferentes organizações sociais
Setembro/2021	2	Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do RS	Pesquisadoras, Diretores/as, Professores/as, Representantes da Seduc/RS e do CEEd-RS, Deputados (as)
Outubro e Novembro/2021	2	Governo do Estado/ Seduc-RS	Governador, Secretaria de Educação do RS, Secretário de Educação de SP, Instituto Ayrton Senna, Instituto Reúna

Fonte: Elaborado pelos/as autores/as, 2022.

Cabe destacar, contudo, que em cada uma das *lives* houve pouco espaço para o contraditório; geralmente, as mesas de debatedores/as apresentaram reflexões consonantes sobre a compreensão da política. Por isso, como método, após a transcrição, revisão e leitura do conteúdo das falas, encontramos 23 códigos que estiveram presentes nos discursos, sendo escolhidos pela reincidência ou por serem significativos nas discussões presentes na bibliografia. A partir desses códigos, foi possível delimitar três temas para discussão, apresentados no Quadro 3.

**Quadro 3: Códigos selecionados para a análise e temas**

Código	Temas
autonomia dos/as estudantes	Autonomia sob tutela/(des)respeito às construções democráticas
autonomia/participação	
autoritarismo	
escuta aos/às estudantes	
falta de participação/autonomia	
gestão democrática	
protagonismo juvenil	
ampliação da jornada	Condições das escolas/valorização dos/as profissionais
condições de infraestrutura e pessoal	
condições estruturais das escolas	
falta de professores/as	
salários baixos	Disputa do público pelo privado/padronização
capital humano	
currículo customizado	
dualismo	
estreitamento/uniformização curricular	
finalidade da etapa	
flexibilidades	
parcerias privadas	
precarização	
preparação para o mercado de trabalho	
privatização	
projeto de vida	

Fonte: Elaborado pelos/as autores/as, 2022.

Abaixo detalhamos cada tema que traremos para a discussão:

*Autonomia sob tutela/(des)respeito às construções democráticas* – nesse agrupamento de códigos, os defensores da reforma historicizam leis e apresentam alguns procedimentos participativos, procurando legitimar a mudança do conteúdo e da forma. Por sua vez, os/as críticos/as destacam a falta de escuta às escolas e a alternância de políticas como obstáculos à autonomia; *Condições das escolas/valorização dos/as profissionais* – a desvalorização da carreira docente e carências de infraestrutura e de recursos nas escolas trazem

dificuldades para a implementação de qualquer política. O que distancia os/as agentes é a centralidade desse tópico nos argumentos; no entanto, ninguém nega a existência de tais problemas; *Disputa do público pelo privado/padronização* – eis uma temática que distancia os argumentos. Os defensores da reforma justificam a provisão de infraestrutura e recursos pela iniciativa privada, ainda que mediante incentivos, benefícios ou pagamento pelo Estado, bem como o sentido do currículo, exigindo normatização que permita a privatização. Em paralelo, os/as críticos/as destacam a importância de o âmbito público assumir o protagonismo – a manutenção e o desenvolvimento – da política em todas as dimensões.

### **Autoritarismo e resistência**

Dando atenção aos embates, é importante recuperar algumas falas e os pontos em discussão. Destacamos, primeiro, os posicionamentos relacionados à *autonomia sob tutela* / *(des)respeito às construções democráticas*. Chama atenção a tentativa dos/as defensores/as da reforma de legitimar as mudanças por meio de procedimentos classificados por Licínio Lima (2014) como ‘encenações participativas’, já que carecem de substantividade democrática. Exemplos dessa estratégia estão nas ‘escutas’ a estudantes e educadores/as sobre a experiência das escolas-piloto, os itinerários formativos e na consulta pública sobre o Referencial Curricular Gaúcho. Em contraponto, comunidades escolares apontam para a falta de autonomia na definição dos percursos formativos e na ausência de debates, principalmente no contexto da pandemia.

Em apresentação feita por dirigentes da Seduc-RS na *live* promovida pelo Conselho Estadual de Educação em novembro de 2020, a diretora pedagógica da Secretaria mencionou a implementação de um projeto-piloto do Novo Ensino Médio em 263 escolas<sup>1</sup> a partir de 2020, um processo que teve início no ano anterior com “ampla participação dos docentes e dos estudantes” (LIVE, 2020) na definição dos itinerários formativos. No mesmo sentido, a coordenadora de ensino médio da Seduc-RS reforçou que as dez temáticas que estruturam os itinerários formativos nas escolas-piloto foram construídas com base nas demandas das comunidades escolares.

A propalada liberdade na definição dos itinerários perde força, mesmo no discurso de quem promove a política. O uso da gramática da reforma feito pelas duas gestoras da Seduc-RS na *live*, apropriando-se de expressões como ‘protagonismo do estudante’ e desenvolvimento de competências e habilidades, contrasta com o fato de apenas 119 das 263 escolas contarem com dois itinerários formativos. Ou seja, mais da metade das instituições de ensino ofereceu apenas um percurso de formação, o que evidencia a falácia da liberdade de escolha. Mesmo em instituições que ofertaram dois itinerários formativos, houve restrições. Em debate do Observatório do Ensino Médio do RS, duas professoras de escolas-piloto rejeitaram o discurso de protagonismo dos/das estudantes e de liberdade

de escolha (RODA, 2021a). Uma delas afirmou que aos/às discentes foram designados os dois itinerários disponíveis por meio de um sorteio. A outra disse que a escolha entre as duas opções disponíveis foi feita, na maioria dos casos, por pais/mães durante a matrícula. Em ambas as situações, as professoras destacam que as temáticas dos itinerários foram definidas pela Seduc, sem respeito às demandas apontadas pelas comunidades escolares.

Há um elemento de contexto importante, a pandemia. As escolas tiveram de iniciar a adoção dos itinerários formativos logo após terem as aulas presenciais suspensas por conta do coronavírus. Na *live* promovida pelo CEEEd, a diretora pedagógica da Seduc-RS reconheceu dificuldades, e que, por isso, não seriam incluídas novas instituições em 2021. Ela ainda reforçou que a pandemia foi obstáculo para garantir recursos a mais escolas, mais uma justificativa à costumeira desvalorização dos/das profissionais da educação. Utilizando o contexto de crise como argumento, a Secretaria não promoveu formações voltadas a educadores/as sobre o NEM, já que em 2020 “foi necessário priorizar a formação para uso das tecnologias” (LIVE, 2020).

As dificuldades impostas pela crise sanitária, todavia, não garantiram escuta às escolas para encontrar soluções compartilhadas. As críticas de educadores/as em relação à ‘autonomia’ para a implementação da reforma são uma constante. De 15 profissionais da educação da rede estadual que tiveram suas falas analisadas, sendo 11 diretores/as e quatro professores/as do ensino médio, houve apenas um posicionamento enquadrado como aderente ao novo formato, em audiência pública promovida pela Assembleia Legislativa. Foi o de uma diretora de escola-piloto que, apesar de reconhecer o impacto dos baixos salários do magistério, destacando a desvalorização dos/as profissionais da educação, disse que na sua escola houve respeito aos interesses dos/as estudantes, que “estão dando um *show* de protagonismo” (AUDIÊNCIA, 2021). Ela também mencionou que “tem muita coisa boa sendo feita, muita parceria público-privada para a formação de professores” (AUDIÊNCIA, 2021) e que esses exemplos positivos precisam ser compartilhados. Tal fala foi dissonante em um ambiente marcado pela crítica, com destaque para o desrespeito aos projetos político-pedagógicos de cada comunidade. Durante essa audiência pública da Assembleia Legislativa, os/as demais diretores/as reforçaram a falta de autonomia, já que a Seduc apresentou matrizes curriculares prontas para as escolas do projeto-piloto, desconsiderando as especificidades de cada comunidade escolar. Em uma das manifestações, uma diretora do interior do estado mencionou a alternância de políticas, em referência ao Ensino Médio Politécnico implementado na rede estadual a partir de 2011 e descontinuado com a reforma do ensino médio:

*“Nós fizemos o Politécnico, foi angustiante para as escolas, mas tiveram experiências legais. Só que de repente as experiências do Politécnico, as que foram legais, foram destruídas. Nós tínhamos que ter continuado com algumas propostas que deram certo, não algo totalmente novo. Temos que crescer com o que deu certo, não simplesmente desmontar um, fazer outro novo. Nós professores, eu sou diretora de escola há 17 anos, o [...] é meu parceiro, nós estamos cansados desses processos de troca. Não é simplesmente trocar, é saber o que deu certo*

*e ir ajustando. E isso significa autonomia para as escolas, ouvir e saber o que nós podemos legalmente fazer” (fala da diretora A, AUDIÊNCIA, 2021).*

É interessante que os/as agentes aderentes à reforma destacam a participação como “uma premissa para o sucesso da implementação do Novo Ensino Médio”, como mencionou a diretora da Seduc em *live* do CEEEd (LIVE, 2020). Essa posição, em um olhar desatento, poderia apontar uma contraposição ao discurso das escolas. Na análise, classificamos o uso do termo ‘participação’ – esvaziado em relação à autonomia das comunidades na construção de seus projetos político-pedagógicos – como uma estratégia no jogo do campo da política educacional. A concepção restrita fica evidenciada na fala da diretora do Instituto Reúna, uma das fundações empresariais com atuação na implementação do NEM e da BNCC, em *live* promovida pela Seduc-RS. Ao apontar a necessidade de apresentar um catálogo com dez percursos formativos (como fez o governo gaúcho com as escolas-piloto e, agora, com toda a rede), a diretora do instituto demonstrou que aos educadores e às educadoras cabe apenas a execução da política pré-determinada. “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” (SEMINÁRIO, 2021). Ou seja: não é ‘seguro’ dar aos/as profissionais da educação a autonomia que demandam – e conquistaram no ordenamento constitucional e legal – na condução da política educacional.

A encenação da participação (LIMA, 2014) na construção da política também foi uma constante nas críticas sobre a elaboração do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio, aprovado pelo CEEEd em outubro de 2021 (RIO GRANDE DO SUL, 2021). Em *live* do Observatório do Ensino Médio do RS (RODA, 2021c), a presidente do Conselho reconheceu que a pandemia dificultou a participação, mas destacou que o órgão recebeu contribuições de entidades educacionais para qualificar o texto, e que uma segunda versão foi elaborada pela Seduc-RS. Nas manifestações de representantes da Secretaria, houve destaque para a seleção de professores/as da rede a fim de contribuir na elaboração do texto e para a realização de uma consulta pública para ouvir a comunidade. No entanto, pesquisadores/as e educadores/as indicaram a atuação de agentes privados na estruturação do documento e a falta de uma discussão efetiva com as escolas. A situação fica evidenciada na fala de uma diretora, na Assembleia Legislativa:

*“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” (fala da diretora B, AUDIÊNCIA, 2021).*

A falta de participação qualificada leva a uma escola com pouco sentido às comunidades e pouco valorizada como ente social. Uma das preocupações manifestadas foi em

relação ao estreitamento curricular, com reforço do dualismo e ampliação das desigualdades educacionais. Isso fica evidente nas manifestações de gestores/as das escolas-piloto, na audiência pública da Assembleia Legislativa, sobre a perda de estudantes com a implementação da matriz do NEM, quando houve redução na carga horária dos componentes curriculares para a adoção da parte flexível. Os/as educadores/as manifestaram essa preocupação, principalmente, com o acesso das camadas mais pobres à Educação Superior. Seleccionamos algumas falas, a respeito:

*“Quando as famílias se deparam com a matriz, elas dizem que vão procurar outra instituição porque esse perfil elas não querem. (...) Vamos pensar que no 3º ano do ensino médio o aluno não terá Arte, Educação Física. Não terá Literatura, Sociologia, Filosofia. Que proposta é essa? Os professores estão fazendo malabarismos para poder dar conta dos conhecimentos básicos de cada área do conhecimento para poder formar integralmente esses alunos. Estamos distanciando cada vez mais a escola pública da educação privada. Estamos construindo um abismo. Sem contar as nossas formações, baseadas só em tecnologia, como se tecnologia fosse a tábua de salvação do mundo” (fala da diretora C, AUDIÊNCIA, 2021).*

*“Posso citar exemplo de quando foi apresentada essa matriz na nossa escola para os alunos do primeiro ano, oito saíram da escola porque não concordaram com a matriz curricular. Somos sabedores que temos Enem, vestibulares e esses alunos vão perder em relação aos outros que não estão no Novo Ensino Médio” (fala do diretor D, AUDIÊNCIA, 2021).*

*“Minha pergunta é: por que as escolas particulares não fazem esse processo também? Porque nós estamos dividindo muito a nossa sociedade. Quem consegue pagar escola particular se desvia para essas novas possibilidades, vão se preparar para o novo Enem. Mas nossos alunos que precisam da escola pública só têm esses dois itinerários” (fala da diretora E, AUDIÊNCIA, 2021).*

Em resposta, a diretora pedagógica da Seduc disse que seriam feitas adequações no processo de implementação a partir de 2022, com a ampliação do NEM para todas as escolas de ensino médio. Uma das adequações é a escolha dos itinerários formativos a partir do segundo ano, e não mais no primeiro, como ocorreu no projeto-piloto. No entanto, a própria representante da Seduc reconheceu restrições: “Temos alguns limitadores, como a carga horária máxima da formação geral básica, que é de 1.800 horas. Mas o momento de escuta haverá, para ver o que é possível reestruturar das matrizes a partir do que foi sentido em cada escola” (AUDIÊNCIA, 2021). As mudanças sinalizadas pela diretora foram confirmadas pela secretária da Educação em reunião da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa. Ao ser questionada por uma deputada sobre os problemas enfrentados nas escolas-piloto, a secretária relatou surpresa quando chegou ao RS e se deparou com o modelo: “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” (COMISSÃO, 2021). Ela completou, ainda, que o piloto serviria apenas como ‘uma experiência pedagógica’, já que o formato seria completamente reformulado em 2022.

Não houve na manifestação da secretária, e de nenhuma outra representante da Seduc nas *lives* analisadas, preocupação com os prejuízos para a formação dos/das estudantes submetidos/as a tal ‘experiência pedagógica’. Segundo dados da própria Seduc, 50 mil discentes estão matriculados/as nessas 264 escolas-piloto. As consequências de tal experiência têm sido objeto de análise. Nos debates do Observatório do Ensino Médio do RS (RODA, 2021b), uma professora de Educação Física da rede estadual e pesquisadora da implementação do projeto nas escolas-piloto relatou que as comunidades aceitaram participar da política por acreditarem que as contrapartidas materiais seriam vantajosas. Porém, contrariando as expectativas, os recursos foram menores do que o necessário, levando a obras inacabadas. Segundo ela, o que tem acontecido é o fechamento de turmas, com as famílias em melhores condições socioeconômicas tirando seus filhos das instituições.

Sem um planejamento que oportunize a construção de um projeto político-pedagógico de forma autônoma, a escola torna-se um campo de experiências malsucedidas. Ao propor uma reflexão sobre o conteúdo do Referencial Curricular, em *live* do Observatório do Ensino Médio (RODA, 2021a), um representante da Associação das Escolas Superiores para a Formação Docente – Aesufope-RS agregou críticas que poderiam ser extensivas para todas as ações da reforma. A primeira delas está relacionada à desconsideração das políticas anteriores implementadas na rede estadual e que ainda incidem sobre a gestão das escolas. O ensino médio politécnico é exemplar de uma política que tem sido apagada. A reestruturação curricular, que permitiu a ampliação da carga horária para mil horas anuais, ou seja, uma das mudanças na Lei nº 13.415/2017, não é mencionada nos textos oficiais. Esse desmantelamento desarticula ações, como os seminários integrados e a avaliação emancipatória, interrompidos a partir de 2015, e deslegitima experiências que deveriam ser consideradas, como mencionou uma diretora em audiência pública da Assembleia Legislativa. O apagamento das políticas anteriores interessa a agentes políticos/as que conduzem a implementação da atual reforma. Afinal, como destacamos anteriormente, não seria ‘seguro’ dar a educadores e educadoras a autonomia para construir propostas pedagógicas que retomam uma concepção de ensino médio contrária aos interesses dominantes no campo – qual seja, de adequação da educação ao mercado de trabalho precarizado (CATINI, 2020).

Ainda em relação ao Referencial Curricular, o representante da Aesufope alertou para a falta de um diagnóstico da situação do ensino médio no RS, de um plano estruturado para a formação de professores/as e de um planejamento de investimentos na rede estadual. A fala traz à análise a centralidade do bloco temático atinente às *condições das escolas/valorização dos profissionais*. Os elementos desse tema permeiam os argumentos e têm sido assumidos pelos grupos envolvidos na disputa, ora como elemento estrutural ora como conjuntural para o sucesso na implementação da reforma. A relevância do argumento distancia os grupos. Ela aparece como fator fundamental a qualquer política em todas as manifestações de educadores/as, pesquisadores/as e estudantes transcritas

nas dez *lives*, mas é mencionada em falas de representantes da Seduc-RS e do setor privado somente como elemento de contexto, a ser enfrentado com disposição individual.

Na *live* promovida pelo programa Nosso Ensino Médio<sup>2</sup>, a secretária da Educação do RS destacou que o maior desafio é tirar o professor da “zona de conforto” (OPORTUNIDADES, 2021). Ao citar a palavra estrutura, afirmou que “os desafios têm a ver com certo, não digo comodismo dos professores, mas de uma vivência de uma estrutura, uma rotina disciplinar”. A contra-argumentação foi encontrada nas *lives* do Observatório do Ensino Médio do RS. O representante da União Gaúcha dos Estudantes Secundaristas – UGES (RODA, 2021c), ao adotar outra compreensão de estrutura, ressaltou a ausência de um planejamento articulado que contemple as dimensões da infraestrutura e do quadro de pessoal; algo que, segundo ele, não é novidade, afinal é usual que nos três primeiros meses de cada ano a UGES se mobilize com as escolas para pedir professores/as. A representante da União Metropolitana dos Estudantes – UMESPA (RODA, 2021b) corroborou essa acusação, destacando que, em muitas escolas, além da insuficiência de pessoal, não há água potável, internet banda larga, biblioteca, laboratório nem quadra esportiva. Tal crítica também foi conteúdo da fala do representante dos Conselhos de Pais e Mestres – CPM (RODA, 2021c), que comentou sobre as dificuldades estruturais das escolas, acreditando ser difícil pensar em mudança curricular sem valorização dos/as profissionais da educação e sem infraestrutura adequada. Na mesma linha, a diretora Cpers-Sindicato (RODA, 2021c), que representa educadores/as da rede estadual, afirmou que, antes de qualquer reforma, é preciso uma política de recursos humanos que contemple quadro de pessoal adequado, formação e valorização profissional.

Diante da precarização, surge outro tema: a *disputa do público pelo privado/padronização*. A crítica realizada por representantes de estudantes, famílias e educadores/as nas *lives* do Observatório foi contraposta pela fala do diretor do Sinepe-RS, sindicato que representa as mantenedoras das escolas privadas. Segundo ele, a reforma oportuniza que cada comunidade ‘customize o seu currículo’, numa oportunidade de resgate, inclusão e busca ativa de estudantes. Em consonância com a Seduc-RS, o dirigente destacou o esforço dos/as ocupantes da pasta na construção da 2ª versão do Referencial Curricular Gaúcho, afirmando não enxergar o reforço da dicotomia entre as redes de ensino, afinal, pública ou privada, todos fazem educação. Neste sentido, reconheceu as dificuldades estruturais das escolas estaduais e ressaltou que as instituições privadas estão esperando a regulamentação da sua participação justamente para colaborar com o ensino público. Por fim, em que pesem as dificuldades estruturais e de quadro de pessoal, questionou sobre o que seria possível fazer com as condições existentes, ressaltando a importância de engajar a comunidade. Segundo ele, uma ‘solução vencedora’ depende disso (RODA, 2021c). Em argumento que ignora interesses e disputas, destacando que basta a vontade dos envolvidos, o diretor do Sinepe-RS despolitiza as tensões do projeto assumido na reforma, naturalizando escolhas e invisibilizando as alternativas. Além disso, ao abrandar



o diagnóstico de crise na rede estadual, defendendo um sentido privado na forma e no conteúdo como finalidade da etapa, assume uma solução vencedora que, aparentemente, sobrepõe-se à garantia do direito à educação básica.

Essa solução, em seu conteúdo, revela elementos para dois códigos de análise: ‘privatização’ e ‘capital humano’. A subjetividade em vista com essa (re)formação, resiliente às instabilidades do capitalismo, fica mais evidente na fala do governador, em *live* promovida para anunciar investimentos na educação:

*“A escola do século XXI precisa ensinar essas capacidades de lidar com as profundas transformações que o mundo vivencia de forma tão abrupta, rápida na vida de todos. Antigamente as pessoas tinham uma formação técnica para uma profissão que exerceriam para o resto da vida, agora precisamos ter pessoas formadas para saberem desaprender e reaprender várias vezes ao longo da vida porque não vai ser apenas uma profissão. Vai ter que ter inteligência emocional para lidar com essas mudanças ao longo da vida. Por isso que a mudança curricular exige essas adaptações”* (fala do governador Eduardo Leite, AVANÇAR, 2021).

Apesar da tentativa de esvaziar a disputa, a manifestação do chefe do Executivo gaúcho traz o sentido do projeto em implementação. Como planejamento, destacou em sua fala igualmente a educação com base em evidências, por alinhamento ao Pisa, a ampliação da carga horária de Português e Matemática e a participação da iniciativa privada, ‘sem custos’. Não por acaso, na sequência, o governador passou a palavra para Viviane Senna, presidente do Instituto Ayrton Senna, que destacou a importância das competências socioemocionais, em consonância com a teoria do capital humano que dá substância às políticas desde a década de 1970, e que após a redemocratização no Brasil marcam a disputa pelo projeto de ensino médio (RAMOS & FRIGOTTO, 2016).

Os embates locais têm raízes históricas e articulação nacional. Em *live* de apresentação das mudanças a partir de 2022 na rede estadual, em vez de considerar as construções realizadas em escolas gaúchas, a Seduc-RS convidou o secretário estadual de educação de São Paulo. Ao justificar a participação de Rossieli Soares, a secretária Raquel Teixeira referiu-se ao convidado como ‘pai do ensino médio’, por conta da sua trajetória como dirigente do Consed, secretário de Educação Básica do MEC, ministro da Educação do governo Temer e, até março de 2022, gestor da primeira rede pública de ensino a implementar o Novo Ensino Médio. Ao apresentar as ações desenvolvidas na rede paulista como um exemplo para o país, o secretário teceu loas à reforma, alegando que o “Brasil está saindo de um modelo de engessamento curricular, para um modelo de aprofundamento, que considera os itinerários” (SEMINÁRIO, 2021). Destacou que essa construção foi feita de forma coletiva em São Paulo – SP, por meio de seminários, consulta pública do currículo e escuta a estudantes e professores/as, levando ao “primeiro currículo do Brasil aprovado pelo Conselho de Educação e o primeiro a implementá-lo (SEMINÁRIO, 2021).

As mudanças teriam sido fruto da coletividade, segundo o gestor. No entanto, encontram justificativas e ações semelhantes às presentes no Rio Grande do Sul. Como

motivações à mudança, o percentual de jovens que não estudam nem trabalham; como critério de validação, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Pisa; o RS propôs, inclusive, o mesmo número de itinerários que SP (dez). A diferença está no destaque dado à oferta de, no mínimo, dois itinerários em todas as escolas estaduais paulistas, o que não está previsto no plano de implementação gaúcho. Em sintonia com a legislação federal, as normativas do CEEed e as manifestações de representantes da Seduc-RS apontam para mais opções unicamente nas cidades com apenas uma escola de ensino médio, o que reforça a falácia da liberdade de escolha.

Por óbvio, as similaridades na implementação dos dois estados evidenciam a falta de autonomia e participação das comunidades escolares. Como símbolo do processo uniformizador e autoritário, ao final de 2021, foi publicada em portaria no Diário Oficial do RS uma matriz padrão do NEM para todas as escolas da rede estadual em 2022, com implementação gradual a partir do primeiro ano. O documento (Figura 1) oficializa aquilo que já fora reclamado por professores/as, diretores/as, estudantes e pesquisadores/as nas *lives*: a redução de componentes curriculares tradicionais para a inserção de projeto de vida e itinerários formativos.

Figura 1: Matriz curricular do Novo Ensino Médio

<b>MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO</b>					
<b>DIURNO E NOTURNO</b>					
Matriz Curricular					
Ensino Médio - Diurno e Noturno					
	Áreas	Componentes Curriculares	Períodos Semanais		
			1º ano	2º ano	3º ano
<b>Formação Geral Básica</b>	<b>Linguagens e suas Tecnologias</b>	Arte	-	-	1
		Educação Física	1	-	-
		Língua Estrangeira – Língua Espanhola*	-	1	-
		Língua Estrangeira – Língua Inglesa	2	1	1
		Língua Portuguesa	4	3	4
		Literatura	2	-	-
	<b>Matemática e suas Tecnologias</b>	Matemática	4	3	4
		Ensino Religioso**	-	1	-
	<b>Ciências Humanas e Sociais Aplicadas</b>	Filosofia	1	-	-
		Geografia	2	1	1
		História	2	1	1
		Sociologia	-	1	-
	<b>Ciências da Natureza e suas Tecnologias</b>	Biologia	2	2	-
		Física	2	2	-
		Química	2	2	-
	<b>Carga Horária da Formação Geral Básica</b>	<b>Total de Períodos Semanais (períodos de 50min)</b>	<b>24</b>	<b>18</b>	<b>12</b>
		<b>Carga Horária Anual (horas)</b>	<b>800h</b>	<b>600h</b>	<b>400h</b>
<b>Itinerários Formativos</b>	<b>Componentes Obrigatórios</b>	Projeto de Vida	2	2	2
		Mundo do Trabalho	2	-	-
		Cultura e Tecnologias Digitais	2	-	-
		Iniciação Científica	-	2	2
	<b>Aprofundamento Curricular</b>	Componentes Curriculares da Área de Aprofundamento	-	8	14
		Eletivas***	-	***	***
<b>Carga Horária dos Itinerários Formativos</b>	<b>Total de Períodos Semanais (períodos de 50min)</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>18</b>	
	<b>Carga horária Anual (horas)</b>	<b>200h</b>	<b>400h</b>	<b>600h</b>	
<b>Total de Carga Horária</b>	<b>Total de Períodos Semanais (períodos de 50min)</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	
	<b>Carga Horária Anual (horas)</b>	<b>1000h</b>	<b>1000h</b>	<b>1000h</b>	
* 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 do RS, 30 de dezembro de 2021, p. 22.

A matriz simboliza a precisão dos críticos no diagnóstico à reforma. Além do autoritarismo na forma, a predominância de uma concepção de estreitamento curricular da Seduc-RS, com redução na carga horária em todos os componentes curriculares, à exceção de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa – os pilares da reforma em sintonia com o Pisa, como destacaram o secretário de SP e o governador do RS. Chama atenção o fato de que Arte, Educação Física, Sociologia e Filosofia ficam restritas a um período em todo o ensino médio, para abrir espaço aos Itinerários Formativos e ao Projeto de Vida. No último ano da etapa não há previsão de aulas de Biologia, Física e Química, o que traz ainda mais força para a constatação de um representante da UBES durante audiência pública da Assembleia Legislativa: “É um projeto neoliberal que afasta os estudantes da universidade, à medida que retira componentes curriculares importantes no último ano do ensino médio” (AUDIÊNCIA, 2021). A resposta para a preocupação legítima do estudante está na fala do ‘pai do ensino médio’, ao destacar que o ‘novo’ modelo traz a aproximação necessária da escola com o mercado de trabalho. “O ensino médio antigo fala só do ingresso no ensino superior, mas a gente sabe que a maioria não irá para o ensino superior”. Já que a universidade não é uma possibilidade, caberá à juventude “empreender a própria vida”, como afirmou a diretora do Instituto Reúna, acrescentando que “empreendedorismo não está ligado a um conceito necessariamente econômico, mas a ter autoestima, ir atrás, batalhar, transformar um desejo em realidade. Um jeito de planejar que permite realizar” (SEMINÁRIO, 2021).

O olhar atento ao conteúdo do Referencial Curricular Gaúcho, aprovado pelo CEEed em outubro de 2021, evidencia a força dessa gramática neoliberal nas normativas, por destacar a importância de formar sujeitos flexíveis, por meio do empreendedorismo, das habilidades socioemocionais e das parcerias privadas. É o que Carolina Catini (2020) define como a falsificação da educação, ao preparar a juventude para o “abatedouro da concorrência mercantil neoliberal” (CATINI, 2020, p. 66). Nas falas analisadas, há o *modus operandi* autoritário (SILVA, 2018), que não oportuniza tempo e espaço à base para debater e legitimar a concepção e a viabilidade de um ensino médio mais democrático; e quando, porventura, há alguma construção, ignora-se.

Há uma correlação de forças no campo de disputa que, nesse momento histórico, pende à manutenção da desigualdade que estrutura as relações sociais no Brasil. No entanto, há construções nas comunidades escolares, com menção a políticas que fazem sentido, que mostram que a peleia permanece viva. A estratégia dos/as reformistas é clara – limitar tempos e espaços para as construções democráticas e apagar histórias de projetos políticos-pedagógicos bem-sucedidos nas comunidades escolares. Resistir, em tal contexto, é registrar experiências de participação efetiva e lutar por um projeto de Estado que garanta a autonomia às escolas.

## Considerações finais: não esquecer, não calar

As nossas escolhas metodológicas no campo das políticas e gestão da educação procuram identificar não apenas as faltas e opressões, mas as conquistas, resistências e aproximações com outras realidades. Observamos nesta pesquisa que, assim como ocorre nacionalmente, no debate sobre a implementação da reforma do ensino médio no RS, há argumentos opostos. Uns preocupados com o esvaziar de conteúdos e o rompimento da ideia de educação básica (SILVA, 2018), outros em disciplinar para o mercado de trabalho precarizado (CATINI, 2020). Ao analisarem a viabilidade de implementação, mais embate. As falas transcritas de profissionais da escola ressaltam a deficiência de infraestrutura e de pessoal, agravada na pandemia, a desvalorização profissional, a demanda por investimentos e o desrespeito à autonomia institucional, contrastando com posicionamentos que secundarizam tais aspectos, dando centralidade a soluções individuais e privatizantes, trazendo a reforma curricular como solução a problemas estruturais das escolas e com menos encargos para o fundo público estadual.

Na análise, observamos que a peleia tem certas especificidades conforme o contexto. De acordo com a representatividade ou situação do interlocutor, diferentes argumentos são mobilizados. No entanto, apesar da diversidade de códigos elencados a partir das falas, conseguimos delinear três grupos reincidentes e ilustrativos de facetas do projeto em curso e que nos ajudaram na delimitação dos temas: *autonomia sob tutela/(des)respeito às construções democráticas, condições das escolas/valorização dos profissionais* e a *disputa do público pelo privado/padronização*. Considerando tais temas, observamos que a reforma no RS tem sido marcada pelo autoritarismo na execução, ferindo a autonomia das escolas e desrespeitando os projetos das comunidades; pela desvalorização dos/as profissionais e pela descontinuidade de políticas que forneçam melhor infraestrutura e recursos; por fim, pela privatização, utilizando como estratégias a padronização e a atomização, com apologia ao voluntarismo, tomando a lógica de mercado hierarquizante e seletiva como solução de questões estruturais da educação pública deste estado.

O sentido da reforma tem sido limitar caminhos, naturalizando um mercado de trabalho precário e ocultando a possibilidade de outro mundo aos/as estudantes. Todavia, retomando o dito com o qual abrimos o texto, 'não tá morto quem peleia'. E assim, em elogio à vida, as comunidades escolares seguem articulando, discutindo e tentando propor alternativas. Unem-se na crítica à fragmentação como estratégia curricular e administrativa e, diante da penetração privatista, apresentam-se em defesa do público. Parece que o poder tem pressa, mas na resistência há construção e, a partir dela, o jogo pode virar, com base em memórias e debates, pela potência e legitimidade de um ensino médio com sentido público e democrático.

Recebido em: 15/03/2022; Aprovado em: 07/06/2022.

## Notas

- 1 A Seduc/RS aderiu às Portarias do Programa Dinheiro Direto na Escola nº 649, de 10 de julho de 2018, e nº 1024, de 4 de outubro de 2018, que determinavam a escolha de escolas para serem pilotos na reforma. No RS, o projeto-piloto previa, inicialmente, a participação de 300 escolas da rede estadual, mas a implementação dos itinerários formativos se deu, em 2020, em 263 dessas.
- 2 O Nosso Ensino Médio é uma iniciativa de fundações empresariais (Instituto Iungo, Instituto Reúna e Itaú Educação e Trabalho) para a formação continuada de professores/as e gestores/as educacionais em sintonia com o Novo Ensino Médio.

## Referências

- 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: <<https://bit.ly/3tb044O>>. Acesso em: 02 mar. 2022.
- AVANÇAR na Educação. 2021 (78min36s) - Publicado pelo Governo do RS. Disponível em: <<https://bit.ly/3KLRorp>>. Com participação do governador, da secretária da Educação e da presidente do Instituto Ayrton Senna. Acesso em: 05 mar.2022.
- BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. O campo político. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 5, p. 193-216, jan./jul. 2011. DOI: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-33522011000100008>>. Acesso em: 05 mar. 2022.
- BRAUN, Virginia & CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research*, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.
- CATINI, Carolina. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. *Revista USP*, São Paulo, n. 127, p. 53-68, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.i127p53-68>>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- CHAGAS, Ângela Both & LUCE, Maria Beatriz. Reforma do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul (Brasil): alinhamentos e resistências. *Praxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2014653, p. 1-21, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.14653.022>>. Acesso em: 11 mar. 2022.
- CHAGAS, Ângela Both. *Os primeiros passos para a implementação da reforma do Ensino Médio na rede estadual do RS: projetos em disputa*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.
- COMISSÃO de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia - Assembleia Legislativa do RS. 2021 (146min06s) - Publicado pela TV Assembleia Legislativa. Com participação de deputados/as e da secretária de Educação do RS. Disponível em: <<https://bit.ly/3tP4fCk>>. Acesso em: 05 mar.2022.

- KUENZER, Acácia. Trabalho e Escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177723>>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- LUPINACCI, Ludmila. “Da minha sala pra sua”: teorizando o fenômeno das *lives* em mídias sociais. *Galáxia*, São Paulo, n. 46, p. 1-17, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-2553202149052>>. Acesso em: 11 mar. 2022.
- LIMA, Licínio. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1067-1083, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014142170>>. Acesso em: 05. mar. 2022.
- LIVE Novo Ensino Médio Cenários RS. 2020 (81min14s). Publicado pelo Conselho Estadual de Educação do RS Disponível em: <<https://bit.ly/3w7zviS>>. Com participação da presidente do CEEed, da diretora pedagógica da Seduc-RS e da coordenadora de Ensino Médio da Seduc-RS. Acesso em: 03 mar. 2022.
- MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.771>>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- 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*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- 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. Disponível em: <<https://doi.org/10.5212/retepe.v.4.005>>. Acesso em: 05 mar. 2022.
- OLIVEIRA, Valdirene Alves de & OLIVEIRA, João Ferreira de. O ensino médio em tempos de parceria com os institutos: o projeto do campo econômico em ação. *Revelli*, vol. 11. 2019.
- OPORTUNIDADES e desafios para implementar os novos currículos de Ensino Médio. 2021 (73min02s). Publicado pelo canal Nosso Ensino Médio. Com participação da secretária estadual de educação do RS e de professora do RJ. Disponível em: <<https://bit.ly/3MOsHMS>>. Acesso em: 04 mar. 2022.
- PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel & LIMA, Paula Valim de. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.22420/rde.v11i21.793>>. Acesso em: 05 mar. 2022.
- 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*, Campinas, v. 16, n. 70, p. 30-48, dez. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/rho.v16i70.8649207>>. Acesso em: 04 mar. 2022.
- RIBEIRO, Jorge Alberto R. & SIMIONATO, Margareth. F. O caso do Ensino Médio Politécnico e a avaliação de sua implementação nas escolas públicas gaúchas. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, Arizona, v. 24, n. 116, p. 1-24, nov. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2343>>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- RIO GRANDE DO SUL. *Lei N° 10.576, de 14 de novembro de 1995*. Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.
- RIO GRANDE DO SUL. *Referencial Curricular Gaúcho – Ensino Médio*. Governo do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <<https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/24135335-referencial-curricular-gaucha-em.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2022

RODA de conversa sobre a reforma do Ensino Médio: panoramas, desafios e consequências - Observatório do Ensino Médio do RS (segunda edição). 2021a (122min26s). Publicado pelo canal Biblioterapia & Fabulando Libras UERGS. Com participação de professores/as e pesquisadores/as. Disponível em: <<https://bit.ly/3w6vsmR>>. Acesso em: 04 mar. 2022.

RODA de conversa sobre a reforma do Ensino Médio: panoramas, desafios e consequências - Observatório do Ensino Médio do RS (segunda edição). 2021b (115min48s). Publicado pelo canal Biblioterapia & Fabulando Libras UERGS. Com participação de professoras/es da rede estadual, pesquisadoras e representante da Umespa. Disponível em: <<https://bit.ly/3w6vXx9>>. Acesso em: 04 mar. 2022.

RODA de conversa sobre a reforma do Ensino Médio: panoramas, desafios e consequências - Observatório do Ensino Médio do RS (quarta edição). 2021c (138min54s). Publicado pelo canal Biblioterapia & Fabulando Libras UERGS. Com participação das entidades ACPM, Aesufope, CEEed, CPERS-Sindicato, Sinepe-RS, Sinpro, UGES, Undime, UNCME. Disponível em: <<https://bit.ly/3Jb022A>>. Acesso em: 04 mar. 2022.

SEMINÁRIO Estadual do Ensino Médio. 2021 (151min52s) - Publicado pela TV Seduc-RS. Com participação da secretária de Educação do RS, do secretário de Educação de SP e da diretora do Instituto Reúna. Disponível em: <<https://bit.ly/3i7Zyye>>. Acesso em: 05 mar.2022.

SILVA, Monica Ribeiro da. O golpe no ensino médio em três atos que se completam. In: AZEVEDO, José Clóvis de & REIS, Jonas Tarcísio. *Políticas Educacionais no Brasil Pós-Golpe*. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2018, p. 41-54.