

¹DISCURSOS DOCENTES ACERCA DO NOVO ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO SUL A PARTIR DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS

TEACHING DISCOURSES ABOUT THE NEW HIGH SCHOOL IN RIO GRANDE DO SUL FROM THE AREA OF NATURE SCIENCES AND ITS TECHNOLOGIES

Fabiane Habowski¹

Fabiane de Andrade Leite²

Resumo: Neste artigo são analisadas as compreensões de Professoras da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT) em atividade na Educação Básica (EB) acerca da implementação da proposta do Novo Ensino Médio (EM) em escolas da região das Missões no Rio Grande do Sul (RS). A política do Novo EM no Brasil é discutida buscando contemplar aspectos que marcam as mudanças principalmente com a flexibilização curricular decorrente dos itinerários formativos. Os dados foram gerados a partir da pesquisa de natureza qualitativa. Identificamos de forma mais recorrente compreensões que evidenciam entendimento da política do Novo EM como eficaz, porém com implicações para o contexto e práticas inovadoras em sala de aula. Concluímos que o fortalecimento da política curricular do Novo EM está vinculado aos entendimentos construídos em contexto escolar, como também a forma como as políticas educacionais chegam às escolas e são interpretadas pelas equipes gestoras e professores.

Palavras-chave: Discurso curricular; Reformas Educacionais; Flexibilização Curricular; Formação Docente.

Abstract: In this article, the understandings of teachers in the area of Natural Sciences and its Technologies (CNT) working in Basic Education (EB) about the implementation of the New High School (EM) proposal in schools in the Missões region in Rio Grande do Sul are analyzed. South (RS). The policy of the New EM in Brazil is discussed seeking to contemplate aspects that mark the changes, mainly with the curricular flexibility resulting from the training itineraries. Data were generated from qualitative research. More recurrently, we identified understandings that show the understanding of the New EM policy as effective, but with implications for the context and innovative practices in the classroom. We conclude that the strengthening of the curriculum policy of the New EM is linked to the understandings built in the school context, as well as the way in which educational policies reach schools and are interpreted by management teams and teachers.

Keywords: Curricular Discourse; Educational Reforms; Curricular Flexibility; Teacher Training.

1 Introdução

¹ Mestre em Ensino de Ciências PPGEc – UFFS – Campus Cerro Largo/RS - Brasil. E-mail: fabihabowski@gmail.com.

² Doutora em Educação nas Ciências. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências PPGEc – UFFS – Campus Cerro Largo/RS – Brasil. E-mail: fabianeandradeleite@gmail.com.

Dar voz aos Professores que fazem a política educacional acontecer nos contextos de ensino é o foco do presente estudo, em que temos como objetivo identificar sentidos expressos por Professoras da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT) acerca da identidade do EM, a partir da política do Novo EM instituída no Brasil por meio da Lei 13.415 de 2017.

Entendemos que os sentidos expressos pelos Professores podem ser identificados a partir dos discursos construídos acerca das políticas curriculares, para tanto utilizamos os estudos de Lopes (2004, 2005) e Ball (2005) como alicerces na discussão. Ao analisar a questão da gestão em escolas inglesas, na década de 1990, Ball (2005) afirma que a gramática do desempenho e da performance passou a ocupar a centralidade do discurso e das políticas educacionais, induzindo e influenciando o comportamento e as atitudes dos profissionais da escola e as estratégias por eles adotadas. Autonomia, eficiência, produtividade, avaliações externas, transparência, governança e responsividade emergem como elementos chave que passam a integrar essa nova semântica, alterando não somente o que os professores fazem, mas também o que pensam, o que são e como decidem e constroem suas percepções.

A relevância da presente investigação está na necessidade de discutir o processo de construção de uma nova política no contexto da Educação Básica (EB) brasileira, com foco no ensino de Ciências. Em estudos realizados anteriormente (HABOWSKI; LEITE, 2020, p. 4), destacamos que “considerando que a atual política do Novo EM está em andamento compreendemos que o processo de reforma pode gerar compreensões múltiplas nos contextos escolares” e, com isso, defendemos a necessidade de um acompanhamento sistemático do processo.

A fase de implementação de políticas pode ser considerada a mais importante. Como se ocupa da execução propriamente dita é a que envolve mais agentes, atores e redes de informação ao longo de uma cadeia heterogênea e complexa, que se estende até o nível local. Trata da execução de ações que permitem a implementação das atividades estabelecidas no plano da formulação, com vistas à obtenção de metas definidas. Essa etapa possui forte caráter dinâmico, uma vez que o fato de as arenas políticas sofrerem modificações com o decorrer do tempo pode afetar o processo, produzindo até outras políticas (OLIVEIRA, 2019).

Ao considerarmos a instituição escolar como espaço em que os discursos, acerca da política do Novo EM, são recontextualizados, assumimos com Lopes (2011) a perspectiva de entender a escola como lócus de luta por hegemonia e não como reflexo

determinado das relações hegemônicas e, mais ainda, não como espaço em que a derrota frente a essas relações é previamente estabelecida. Nessa mesma linha, ao conceber as instituições escolares como espaço de luta ideológica, Ball (2005) anuncia a ideia de que as políticas educacionais não são meramente implementadas, mas colocadas em prática, interpretadas, traduzidas e materializadas de diferentes maneiras, mediadas pelos sujeitos nos diferentes contextos em que atuam.

O foco para o ensino de Ciências se deve pela nossa aproximação com a área. Compreendemos que analisar de forma pontual aspectos relacionados a área pode contribuir para a construção de entendimentos que fortaleçam os discursos. Quanto ao ensino de Ciências, entendemos de acordo com Bizzo (2009), que se constitui como uma das vias que possibilita a compreensão e o entendimento do mundo, contribuindo para a formação de futuros cientistas. O autor enfatiza que o ponto crucial da ação docente “[...] é reconhecer a real possibilidade de entender o conhecimento científico e a sua importância na formação dos nossos alunos uma vez que ele pode contribuir efetivamente para a ampliação de sua capacidade” (BIZZO, 2009, p. 15-16).

Com essa perspectiva, temos como objeto de investigação neste estudo os discursos de Professoras da área de CNT, tendo em vista a aproximação com nossa formação inicial e, também, por considerarmos que a área de CNT perdeu espaço no currículo escolar a partir do documento final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018, conforme afirmado por Compiani (2021). Para o autor, a BNCC trata de uma proposta “que se distancia ou dialoga pouco com as conquistas e derrotas da comunidade de ensino de Ciências nessas últimas décadas no Brasil e mesmo no mundo” (COMPIANI, 2021, p. 105).

Cabe destacar, que a formação da área de CNT no Brasil é recente. A denominação, abrangendo as disciplinas de Química, Física, Biologia e Matemática passou a ser usada em 1998, por meio da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCN-EM), seguidas dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN-EM) (1999) e das Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCN-EM) (2006). Em 2009, constou na Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, porém nesse documento a Matemática passou a fazer parte de uma nova área de conhecimento, permanecendo a CNT constituída pelas disciplinas de Química, Física e Biologia (RIO GRANDE DO SUL, 2020).

Os estudos da área de CNT proporcionam ao aluno essa percepção, ao passo que desenvolvem também a curiosidade, a análise crítica e reflexiva, a argumentação, a ética

e a responsabilidade consigo mesmo, com os outros e com a natureza. Tomando o desenvolvimento desses princípios como base nos processos de ensino e de aprendizagem da área, o aluno poderá apropriar-se - ao longo do EM - das linguagens específicas das Ciências, por meio da interlocução destas com a linguagem cotidiana, com os saberes populares, com as demandas de suas comunidades e com os avanços tecnológicos (RIO GRANDE DO SUL, 2020).

Desde a proposição da BNCC em 2018, e com a necessidade de rever seus referenciais curriculares, os estados brasileiros têm buscado construir documentos que contribuem para nortear o processo de implantação nas escolas. Nesse sentido, destacamos o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) proposto pelo sistema de ensino do Rio Grande do Sul por estarmos diretamente envolvidos com esse contexto (HABOWSKI; LEITE, 2021).

Assim, o processo de construção da política do Novo EM em contexto escolar é o que propomos discutir neste estudo, em que buscamos apresentar reflexões a partir dos discursos de Professoras da área das CNT, que estão em atividade em escolas que inseriram o currículo proposto para o Novo EM no ano de 2020 e que possuem Itinerários Formativos relacionados à área de CNT.

2 Processo Metodológico

O estudo foi realizado a partir do encaminhamento de convite às Professoras da área de CNT das dez escolas piloto da 14ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) - Santo Ângelo/RS que participaram da implementação do Novo EM. Para a realização das entrevistas, o projeto de pesquisa foi encaminhado para apreciação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), tendo sido aprovado por meio do Parecer nº. 4.129.090. Destacamos que o convite foi aceito por três Professoras, sendo que as características formativas e de atuação de cada uma encontram-se apresentadas no Quadro 1, com a indicação das Professoras em P1, P2 e P3, buscando preservar o anonimato e atender os preceitos éticos de pesquisa com seres humanos.

Professoras	Formação Acadêmica	Tempo de Experiência (anos)	Componentes Curriculares que ministra e função pedagógica na escola
P1	Ciências Biológicas	13 anos	Ciências, Biologia e no Itinerário Formativo
P2	Ciências Biológicas	4 anos	Física e no Itinerário Formativo
P3	Matemática e Física	17 anos	Física, Matemática e Vice- direção

Quadro 1. Caracterização das Professoras da área de CNT.

Fonte: Autoras (2022).

As entrevistas foram realizadas de forma *on-line* por meio de um diálogo entre pesquisadora e participante, orientadas por questões pré-estabelecidas. As perguntas realizadas tinham como foco os entendimentos acerca da função do Novo EM; Base Nacional Comum Curricular (BNCC); prática docente e formação continuada; escolha dos itinerários formativos pelo educandário; opiniões sobre os itinerários formativos; qual ou quais itinerários estão sendo desenvolvidos na escola e se a Professora da área de CNT se sente preparada para ministrar aulas no Novo EM, em especial no itinerário formativo.

Assim, os resultados foram produzidos com base na análise de conteúdo de Bardin (2011), a partir das etapas de organização, codificação, categorização e inferências. Na etapa da organização, a análise de conteúdo se estrutura fundamentalmente em três fases distintas, sendo elas a “pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (BARDIN, 2011, p. 124).

Nesse sentido, caracterizando a fase da pré-análise, que consiste na organização do material de análise, realizamos a degravação das entrevistas realizadas, das três Professoras da área de CNT, bem como a organização das respostas. Na sequência, foi efetivada a fase de exploração do material, em que buscamos filtrar aproximações nas falas que evidenciam aspectos relevantes ao estudo. A partir da análise das respostas, identificamos alguns excertos de falas, que apresentavam indícios das compreensões das Professoras acerca do Novo EM. Destacamos ainda que, de acordo com Bardin (2011, p. 133) “tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação”.

Com os dados organizados, passamos ao processo de análise, em que buscamos identificar categorias que melhor representam os dados. Cabe salientar, que em um estudo bibliográfico (HABOWSKI; LEITE, 2022) identificamos categorias que expressam compreensões acerca da política do Novo EM.

Assim, buscamos relacionar os excertos das falas das Professoras, que expressam aspectos relacionados à identidade do EM, com as categorias já identificadas, utilizando o “procedimento por caixas” (BARDIN, 2011, p. 149). De acordo com Bardin (2011), o processo de categorização pode envolver duas etapas: uma em que as categorias já são pré-estabelecidas, denominado de “procedimento por caixas” (BARDIN, 2011, p.149); e outra, quando as categorias não são fornecidas, todavia, resultam “da classificação analógica e progressiva dos elementos. Este é o procedimento por “acervo”.

Nesse sentido, observamos aspectos significativos nos discursos construídos pelas Professoras em atividade na sala de aula, e os que já identificamos no estudo bibliográfico

(HABOWSKI; LEITE, 2022). Considerando que as falas das Professoras apresentam aspectos que contemplam compreensões contextualizadas de forma mais local na instituição escolar, organizamos os excertos em duas categorias que evidenciam termos mais recorrentes nas falas, sendo elas: a) **Política como eficaz, porém com implicações para o contexto** e b) **Política como possibilidade de realização de Práticas Inovadoras**. Na sequência, apresentamos os critérios observados que caracterizam cada categoria.

3 Compreensões acerca do processo de construção do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul

As discussões que apresentamos neste estudo marcam nossos entendimentos acerca dos processos de construção de políticas curriculares no Brasil. Dentre as perspectivas, defendemos a ideia de recontextualização de discursos, proposta por Lopes (2005, 2019). Para a autora, a interpretação das políticas curriculares deve considerar contextos macro e micro, em que os discursos são originados, pois diversos são os entendimentos e, com isso, produzem novos discursos denominados híbridos porque carregam marcas de compreensões distintas como também de processos de resistências. Segundo Lopes (2019, p. 65), “todas as propostas curriculares, [...], são textos políticos, tentativas de representação de uma dada política, produzidos por práticas discursivas nas quais nós também nos inserimos”.

Nesse sentido, os discursos das Professoras da área de CNT, objeto da investigação neste estudo, constituem-se de compreensões híbridas, pois uma vez que são situadas, são postas a outras relações de poder que perpassam as instituições educativas. Sob essa perspectiva, analisamos as falas e identificamos marcas que possibilitam evidenciar o discurso híbrido produzido acerca da política curricular do Novo EM a partir do processo de implementação da proposta no RS em um contexto regional.

No caso das políticas educacionais, as instituições educacionais são uma das principais instâncias em que a ação pública se materializa. Ao analisar esse processo no nível da micropolítica do contexto escolar, Ball (2005) afirma que, sob a perspectiva dos sujeitos que operam as políticas nesses espaços, há um conjunto de elementos que fazem parte do repertório do processo de implementação e que estão diluídos na dimensão subjetiva que permeia, cotidianamente, a dimensão institucional: as decisões, as reuniões, os recursos orçamentários, os conteúdos simbólicos, os comportamentos e as atitudes dos

atores individuais, grupais e institucionais associados à política e, entre tantas outras variáveis, as ações interpretativas e as discricionárias, que definirão como esse processo ocorrerá.

No nível micro, implementar é, de acordo com Oliveira (2014), uma sucessão de ações que vinculam o Estado a um conjunto de atores que, localmente, detêm distintos repertórios, saberes, crenças e valores – os agentes implementadores locais ou agentes públicos de base.

Destacamos, também, as compreensões dos autores Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13) que pontuam que “a política é feita pelos e para os Professores, eles são atores, sujeitos e objetos de política”. Para Bowe, Ball e Gold (1992), as políticas são interpretadas de diferentes maneiras, uma vez que estas envolvem valores, histórias, experiências e interesses diversos. Sendo assim, fica difícil o controle, por parte dos autores da política, dos significados que os textos podem sofrer: partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas e/ou mal entendidas.

Assim, a função do Professor, nesse contexto, é exercer um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e dos valores, experiências, interesses que eles trazem em si, ou seja, o que eles pensam e/ou acreditam terão implicações no processo de implementação das políticas públicas (MAINARDES, 2006).

Dessa forma, entendemos que a política educacional é constituída por um complexo conjunto de articulação entre os atores envolvidos, por isso destacamos a importância de analisar compreensões das Professoras quanto à construção das políticas educacionais curriculares acerca do EM, pois entendemos que são os protagonistas deste processo e que, com isso, podem contribuir para mudanças significativas nessa etapa de ensino. Na sequência, apresentamos os excertos e discussões que caracterizam cada uma das categorias identificadas.

3.1 Política como eficaz, porém, com implicações para o contexto

Nesta categoria em que os discursos representam aspectos relacionados ao contexto escolar, identificamos o sentido expresso a partir do processo de ensinar. Quanto a isso, observamos que as Professoras compreendem a relação do discurso político na ação docente, indicando que a política desacomoda o trabalho docente. Percebemos que a implantação do Novo EM disseminou nas escolas a perspectiva de mudanças, de

inovação no cotidiano escolar, mesmo diante da resistência, ainda, existente da política educacional.

Conforme menciona Oliveira (2019), a implementação produz percursos, trajetórias e sentidos: das instituições, das políticas, dos programas, dos sujeitos, dos cidadãos, dos implementadores, dos territórios e das subjetividades. Implementar, a partir da noção de trajetória, significa compreender e visibilizar aspectos que se tornam ocultos, quando apenas a visão hierarquizada da técnica e dos marcos normativos predomina: a dimensão do direito, a noção de cidadania, as questões vinculadas à desigualdade e à exclusão e as tensões entre os distintos atores públicos locais, que emergem quando a política se materializa nos territórios.

Assim, inicialmente, destacamos a fala de P1, que indica um movimento reflexivo de estar aberto ao novo. Conforme menciona a Professora: “Toda mudança nos desacomoda um pouco, da minha parte, darei o meu melhor para atender a nova proposta, considerando que devemos estar abertos às mudanças, e assim, estarei aprendendo e mudando minhas práticas na sala de aula”. Ao afirmar que a mudança desacomoda, P1 nos leva a defender que os Professores percebem as implicações da política no contexto escolar e, ainda, quando comenta que o processo vai mudar as práticas em sala de aula sinalizando aspectos eficazes da política curricular. Entendemos que todo processo que gera mudança na prática em sala de aula pode favorecer para um repensar, uma reconstrução didática da aula, o que é extremamente qualificador.

A fala da Professora contribui para reforçarmos a defesa de Mainardes (2006, p. 53), “[...] os Professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas”.

Já na fala de P2, há indícios de superficialidade entre o que está proposto e o que deve ser realizado no contexto escolar, pois, segundo a Professora, ela não se sente preparada para o processo de implementação da política: “Já estudamos não muito a fundo, mais superficial sobre o novo EM”; “Não me sinto preparada, tanto que eu levo mais tempo de pesquisa, de planejamento, de preparação de aula para os itinerários, do que para minha disciplina [...]”. As compreensões de P2 demonstram um entendimento de que a política do Novo EM promoveu alterações no contexto escolar ao afirmar que já iniciou um processo de estudo, porém, não se sente preparada. A Professora reconhece

que muito há que se aprender acerca da nova política e, ainda, que exige preparação de aula, ou seja, vai ao encontro das mudanças na prática escolar enfatizadas por P1.

Uma das implicações da política sinalizadas pelas Professoras está no processo de formação. A necessidade de aprender mais é revelada por todas as entrevistadas e enfatizado na fala de P3:

Formação para os Profes não teve na escola, as informações que se recebia da 14^a CRE eram repassadas pela coordenadora no novo EM, mas não como formação, mas como informação, olha, vai acontecer isso, vamos tem que fazer isso, tomar essas medidas, fazer determinados projetos.

Assim, percebemos que as constantes mudanças nas políticas deixam as Professoras inseguras, pois, muitas vezes, sua formação não dá conta da rapidez com que elas acontecem ou porque os saberes adquiridos estavam aquém das exigências expressas pela atual política educacional.

As colocações de P3 vão ao encontro da análise de Corrêa *et al.* (2020), quando menciona que, diante das mudanças na sociedade contemporânea, os currículos passam a ser repensados, exigindo outras habilidades dos professores e outras formas de ensinar. Para que a educação escolar acompanhe esse movimento, uma das necessidades é a de que os Professores estejam em permanente processo de formação e de diálogo, revendo suas práticas.

É nesse contexto que a formação docente se tornou indispensável para atuação de docência no EM. Na atualidade, os desafios são variados, pois vivemos num contexto marcado por profundas modificações que a cada dia exige mais do Professor, novas competências capazes de satisfazer aos desafios impostos pelo mundo moderno. Assim, o saber docente é:

[...] o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais e de si próprios como profissionais (PIMENTA, 2002, p.24).

Ainda, P3 aponta para as dificuldades de compreensões e tensões que podem ser geradas a partir do processo de interpretação da política do Novo EM. Para ela, tal situação se deve ao fato de que tudo “foi muito corrido” “Na verdade era pra ser uma proposta muito boa, mas acabou que como a escola nunca tem tempo de se preparar, ou seja, as políticas são impostas e a escola acaba acatando e desenvolvendo [...]”. Notamos na fala da Professora uma grande problemática evidenciada na necessidade de mudanças

da ação docente toda vez que novas políticas educacionais são anunciadas, que o fator primordial é o tempo de preparação para implementação e isto faz com que sua atividade docente seja realizada de forma mecânica.

A fala da Professora se aproxima do que menciona Oliveira (2019) ao afirmar que o processo ocorre de cima para baixo, com uma clara separação entre as etapas de formulação e de implementação. Adota-se uma compreensão hierarquizada, em que a implementação é reduzida a uma mera execução de atividades e de rotinas, a fim de assegurar que as metas serão alcançadas. Os agentes públicos vinculados a esse processo são, conseqüentemente, vistos como cumpridores do que foi definido, atuando como executores ou operadores das políticas, com pouca ou nenhuma relevância no processo decisório.

Porém, percebemos na fala de P3 que a política desacomoda o trabalho docente, porém, sendo a questão crucial, novamente, o tempo disponível, quando menciona: “[...] tem que estudar, pesquisar, gerando uma tensão quando se sabe disso, principalmente por falta de tempo para estudo, as cargas horárias são fechadas [...]”. Com isso, corroboramos a ideia de Corrêa *et al.* (2020), que é nesse contexto de incertezas que a instituição escolar precisa construir nova legitimidade e apostar na formação continuada como uma garantia. Assim, percebemos a necessidade de mais tempo e espaço para os Professores poderem debater sobre as políticas educacionais e, com isso, desenvolver entendimentos quanto aos seus significados e objetivos.

Quando observamos as falas das Professoras da área de CNT, o que se tornou mais evidente são as dificuldades quanto à implementação da política em contexto escolar, muitas vezes, relacionadas às deficiências nas formações, como também à falta de tempo para planejamentos e discussões. Mas cabe salientar, que as entrevistadas concordam que o Novo EM trouxe alterações para o contexto escolar, nas práticas pedagógicas, enfim promoveu um repensar e isso desacomoda o trabalho docente.

3.2 Política como possibilidade de realização de Práticas Inovadoras

Nessa categoria, observamos entendimentos que expressam aspectos relacionados à aprendizagem dos alunos e definimos a política como possibilidade de inovar a formação do jovem, pois além dos conteúdos formais, destacamos os itinerários formativos, que trazem a inserção de novos componentes curriculares e outras metodologias de ensino.

De acordo com Gomes (1995), a complexidade da escola reside no fato de que seus objetivos, estruturas, resultados, processos e sujeitos não estão encadeados em uma relação determinista de causalidade racional e linear. A combinação desses elementos produz distintas combinações, que não podem ser previstas, antecipadas ou asseguradas, razão pela qual essas instituições operam sob certo grau de incerteza e de informalidade.

Assim, identificamos nas falas de P1 e P2, destaque à importância da implementação do Novo EM, como também de um currículo único para todas as escolas estaduais e a inserção dos itinerários formativos na matriz curricular. P1 reporta-se à importância da BNCC quando diz: “Eu acredito que a BNCC pretende elevar a melhoria da qualidade do ensino por meio de uma referência obrigatória para todas as escolas [...]”; já P2 refere-se a parte flexível do Novo EM que são os itinerários formativos, de forma positiva, conforme menciona:

Os itinerários tem como proposta aprofundar os conhecimentos dentro de uma área bem como a formação técnica profissional dos estudantes. Talvez isso fará com que os jovens se motivem melhorando o aprendizado, contribuindo também para sua permanência na escola.

Assim, percebemos nas falas das duas Professoras a preocupação na melhoria da qualidade do ensino e que nesta nova política educacional há possibilidade de que isto venha a acontecer.

Posto isso, a escola possui um papel muito importante, pois tem como função proporcionar aos alunos a articulação com os problemas e anseios de uma sociedade em constante evolução e, por conseguinte, favorecer que o aluno se reconheça com um agente participante e transformador da realidade.

Destacamos neste momento, o RCG que é um documento proposto pelo governo do estado do RS e que vislumbra práticas pedagógicas que articulam saberes locais, visando a aprendizagem dos estudantes e a transformação do território a um currículo integrador, a partir de matrizes de referência. Cabe salientar que os Professores de todas as escolas estaduais foram convidados a sugerir objetos do conhecimento para compor esta matriz tanto para o Ensino Fundamental quanto para o EM, visto como uma possibilidade de serem construtores de um novo currículo que está sendo implementado nas escolas estaduais desde 2020.

No que tange ao Novo EM o RCG propõe nove itinerários formativos em que a área focal é a de CNT, sendo eles: Profissões I (Caminhos Rurais), II (Caminhos no Contexto Organizacional – Diversidades na Gestão e Negócios) e III (Caminhos na

Diversidade da Comunicação e Mídias Digitais); Saúde I, II e III e Sustentabilidade I, II e III, apresentados no Quadro 1. Destacamos, ainda, que, em cada itinerário, há uma área focal e uma área complementar, a área de CNT está como complementar em outros sete itinerários (HABOWSKI; LEITE, 2021).

O RCG é um documento elaborado para auxiliar no processo de implantação do Novo EM nos contextos de ensino. As mudanças, o movimento gerado na escola a partir da nova proposta é extremamente significativo. Porém, não podemos ignorar aspectos que marcam os interesses que circundam as propostas e, por isso, buscamos nos manter vigilantes ao processo de construção de novas políticas curriculares (HABOWSKI; LEITE, 2021).

A política do Novo EM propõe também que o Professor trabalhe de forma interdisciplinar. Percebemos nas falas de P2 e P3 esta preocupação, como, também, momentos na escola, em que a interdisciplinaridade já foi contemplada com projetos: P2: “[...] buscar aquele amplo conhecimento junto com os meus colegas de outras áreas para ver o que a gente vai poder trabalhar em conjunto interligando uma disciplina com outra; P3: “Toda a escola desenvolveu projetos com os alunos e a partir daí se criou uma ficha de avaliação pra ver o interesse dos alunos e, também, a aplicação de um questionário para os alunos sobre a área de interesse”.

Isto nos remete ao entendimento de que todos os Professores podem dar a sua contribuição para a melhoria na educação, a partir de práticas inovadoras, como, por exemplo, com a inserção de mais projetos integradores, visto que é uma das ações previstas na política do Novo EM.

Segundo Lipsky (1980) e Wilson (1989), essa sucessão de decisões e interações entre os atores envolvidos faz com que tensões sejam criadas e harmonizadas no processo decisório, o que contribui para que as políticas mudem seu curso de ação. Dessa forma, tais tensões são importantes porque produzem novas curvas de aprendizagem, agregando às políticas novos contornos.

Mas, convém ainda mencionar o dualismo que esta etapa de ensino ainda promove, preparar para o trabalho ou para um curso superior, conforme a fala de P3:

[...] então o EM vem auxiliar aqueles alunos a seguir a partir daquilo, se eles vão querer fazer um curso profissionalizante ou fazer faculdade, trabalhar a parte de amadurecimento deles em relação aos que eles vão enfrentar mais adiante na sociedade.

Essa incerteza manifestada pela Professora quanto ao processo de implementação da política educacional é destacada por Kuenzer (2002, p. 9) ao afirmar que, “[...] A história do Ensino Médio no Brasil revela as dificuldades típicas de um nível de ensino que, por ser intermediário, precisa dar respostas à ambiguidade gerada pela necessidade de ser ao mesmo tempo, terminal e propedêutico”.

Aqui, destacamos o texto do RCG, pois percebemos que o documento possui um forte teor mercadológico, seja na proposta dos itinerários formativos para a área de CNT, todos com forte tendência à formação voltada para o mercado de trabalho. Tal fato pode ser observado na proposição dos componentes curriculares, entre os quais destacamos Gestão da cidadania e Empreendedorismo Sustentável, a serem inseridos por meio dos itinerários Profissões I, II e III. Os termos Gestão e Empreendedorismo indicam a intencionalidade do que está sendo proposto; potencializar uma formação do jovem para o mercado de trabalho (HABOWSKI; LEITE; 2021).

O Novo EM traz inúmeros desafios para a organização escolar e sua implementação levará a uma mudança significativa na rotina da escola. No entanto, estes desafios podem se transformar em uma grande oportunidade para a escola oferecer uma formação mais sintonizada com o projeto de vida do estudante e com as demandas da sociedade do século XXI.

Dessa forma, defendemos a necessidade da realização de estudos sistemáticos acerca da política do Novo EM, buscando manter um olhar crítico para o processo de implementação e, também, contribuindo para auxiliar os professores no desenvolvimento de entendimentos mais qualificados.

4 Considerações Finais

No presente estudo, buscamos analisar as compreensões de Professoras da área de CNT, visto que o ensino de Ciências está diretamente relacionado com a formação docente e alinha-se ao processo de construção e expansão do conhecimento, de descobrir, de investigar e de criar oportunidades que possam auxiliar o processo de ensino e aprendizagem garantindo uma educação de qualidade para os jovens.

Neste sentido, identificamos nos discursos entendimentos que caracterizam a categoria política como eficaz, porém, com implicações para o contexto e que evidenciam práticas inovadoras em sala de aula. Com foco nos sentidos expressos pelas Professoras

participantes do estudo, observamos elementos que indicam a política como elemento que desacomoda o trabalho docente e como uma possibilidade de inovar a formação do jovem.

A política educacional, como qualquer política pública, hierarquiza atores, agendas e preferências, produz efeitos específicos e, conseqüentemente, externalidades positivas e negativas. Em maior ou menor grau, a política educacional concretiza-se nas instituições e nos espaços escolares públicos e privados, incidindo direta e indiretamente no trabalho cotidiano realizado pelos profissionais que ali atuam e, obviamente, no desempenho dos alunos (OLIVEIRA, 2019).

Por meio do processo de análise, podemos afirmar o quão são importantes as formações na escola, como também a forma como as políticas educacionais chegam a elas e são interpretadas pelas equipes gestoras; como o Professor deve estar informado e inserido na implementação da política educacional no contexto escolar.

Não existe, portanto, uma resposta única para os possíveis desafios que o EM irá enfrentar no Brasil com a implementação da Lei nº 13.415/2017. Entretanto, mudanças significativas passam, necessariamente, por melhores formações e condições de trabalho para os Professores, além de uma cultura de valorização do conhecimento. Portanto, entendemos que a reforma do EM trouxe modificações significativas ao contexto da EB no RS, gerando grandes desafios e abarcando perspectivas de possibilidades que acenam para a inovação nos processos de ensino e de aprendizagem nesta etapa de ensino.

Referências

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Edição. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edição 70, 2011.

BIZZO, N. **Ciências**: fácil ou difícil? São Paulo: Biruta, 2009.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming Education and Changing Schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

COMPIANI, M. Comparações entre a BNCC atual e a versão de consulta ampla, item Ciências da Natureza. **Ciências em Foco**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 16, 2021. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cef/article/view/15027>. Acesso em: 26 jun. 2022.

- CORRÊA, M. et al. Escola e políticas de currículo: uma pesquisa documental sobre as práticas discursivas de supervisores sobre o PIBID. **Interfaces da Educação**. Cidade de Publicação, v. 11, n. 33, p. 283-301, 2020.
- GOMES, R. Teses para uma agenda de estudo da escola. In: BARROSO, J. **O estudo da escola**. Edição. Porto: Porto Editora, 1995. p. 78-96.
- HABOWSKI, F. LEITE, F.A. Compreensões da Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias no Referencial Curricular Gaúcho. **Revista Insignare Scientia-RIS**, [S. l.], v. 4, n. 5, p. 323-327, 2021.
- HABOWSKI, F. LEITE, F.A. Política do Novo Ensino Médio no Brasil: Compreensões acerca dos Itinerários Formativos. In: SIMPÓSIO SUL- AMERICANO DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS, 1. , 2020, Cerro Largo. **Anais**. Cerro Largo, UFFS, 2020, p. 01-05.
- HABOWSKI, F. LEITE, F.A. Políticas Curriculares para o Ensino Médio no Brasil: compreensões propostas em estudos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa** (no prelo), 2022.
- KUENZER, A.Z. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LIPSKY, M. **Street-level bureaucracy**: dilemmas of the individual in public services. Nova York: Russell Sage Foundation, 1980.
- LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 0, n. 26, p. 109-118, maio/ago. 2004.
- LOPES, A. C. Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem fronteiras**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 50-64, 2005.
- LOPES, A. C. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOPES, A. C. Itinerários Formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./maio 2019.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47- 69, jan./abr. 2006.
- OLIVEIRA, B. R. A implementação de políticas educacionais no nível micro: uma análise a partir dos profissionais da escola no contexto da prática. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 4, p. 1-17, 2019.
- OLIVEIRA, B. R. A implementação do Programa Bolsa Família sob a perspectiva da condicionalidade educacional: uma análise a partir dos agentes públicos de base. **Revista do Serviço Público**, Cidade de publicação, v. 65, n. 4, p. 517-544, out./dez. 2014.
- PIMENTA, S.G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação - SEDUC-RS. **Referencial Curricular Gaúcho**. 2020. Disponível em: <http://curriculo.educacao.rs.gov.br/>. Acesso em: 23 jun. 2022.

WILSON, J. Q. **Bureaucracy**: what government agencies do and why they do it. New York: Basic Books, 1989.

Recebido em: 28 de junho de 2022

Aceito em: 14 de dezembro de 2022