

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: INVESTIGAÇÃO EM UMA ESCOLA PILOTO DO NOVO ENSINO MÉDIO**

**Bianca Maria de Lima**  0000-0002-9471-1385  
**Me. Lorena Garces Silva**  0000-0001-5846-0091  
**Dra. Lisete Funari Dias**  0000-0002-6975-2257  
Universidade Federal do Pampa

**RESUMO:** O presente artigo apresenta os resultados de uma dissertação de mestrado, que investigou as estratégias desenvolvidas em uma escola piloto do Novo Ensino Médio, no período de 2019 a 2022. Os dados relativos à formação continuada de professores são discutidos à luz de um referencial teórico que trata sobre formatos de formação continuada e a Abordagem do Ciclo de Políticas, mais especificamente o contexto da prática. O objetivo deste artigo é apresentar e discutir os resultados da pesquisa com um olhar para atuação dos professores no Novo Ensino Médio quando se deparam com a proposta das escolas piloto. Os dados foram obtidos por meio de uma pesquisa de campo na escola tendo como participantes, a diretora, a professora formadora e sete professores da área de Ciências da Natureza. Os dados foram analisados por Análise de Conteúdo. Da análise entende-se que, a política chegou de forma imposta na escola. A única professora, que recebeu formação na Secretaria Estadual da Educação, a qual seria por consequência a formadora na escola, por fatores relacionados ao período pandêmico, somente conseguiu promover diálogos com sua área (Matemática). Os demais professores só realizaram formação no início do ano de 2022 através do canal do YouTube da SEduc/RS.

**PALAVRAS-CHAVE:** Novo Ensino Médio; Contexto da Prática; Formação Continuada.

**CONTINUOUS EDUCATION OF TEACHERS: RESEARCH IN PILOT SCHOOL OF THE NEW HIGH EDUCATION**

**ABSTRACT:** The present article presents the results of a master's thesis, which investigated the strategies developed in a pilot school of the New High School, from 2019 to 2022. Data related to the continuing education of teachers are discussed in the light of a theoretical framework that deals with continuing education formats and the Policy Cycle Approach, more specifically the context of practice. The objective of this article is to present and discuss the research results with a view to the performance of teachers in New High School when faced with the proposal of pilot schools. The data were built in a field research at the school with the management, teacher trainer and teachers of the Natural Sciences area and analyzed by Content Analysis. From the analysis, it is understood that the policy arrived in an imposed way at school. The only teacher, who received training at the State Department of Education, who would consequently be the trainer at the school, due to factors related to the pandemic period, was only able to promote dialogues with her area (Mathematics). The teachers only carried out training at the beginning of 2022 through the SEduc/RS Youtube channel.

**KEYWORDS:** New High School; Practice Context; Continuing Training.



## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta os resultados de uma dissertação de mestrado, que investigou as estratégias desenvolvidas para o Novo Ensino Médio em uma escola piloto, no período de 2019 a 2022, tema central da pesquisa.

As reformas no Ensino Médio vem acontecendo desde a década de 90, mas não contemplam políticas curriculares sólidas e, muito menos, formação docente adequada. A cada reforma, leis são alteradas e, quem as recebe, incluindo a escola, tem dificuldade em adaptação e reestruturação, sendo a política reinterpretada conforme cada condição particular.

O Novo Ensino Médio, apresentado por meio da Lei 13.415/17 (Brasil, 2017), assim como outras reformas já realizadas no Ensino Médio, para Silva (2018) significa “um velho discurso”, pois elementos que já foram apresentados em outras reformas, reaparecem, tanto em questões de mudanças na matriz curricular, quanto na atuação docente.

Nesta pesquisa, os dados relativos à formação continuada de professores na escola piloto do Novo Ensino Médio são discutidos à luz do referencial teórico que trata dos formatos de formação continuada (Gatti; Barreto; André, 2009), mas também são analisados na produção da política com as lentes da Abordagem do Ciclo de Políticas (Ball; Bowe, 1992).

Segundo Ball e Bowe (1992), a análise de uma política só é possível entendendo a estrutura conceitual na trajetória da sua construção e, assim, esboçam cinco contextos para análise de uma política: o contexto de influência, o contexto da produção do texto da política, o contexto da prática, o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. Esses autores consideram que tais contextos estão ligados de alguma forma, mas não tem sentido único no fluxo de informação entre eles.

O contexto de influência está relacionado com ideologias, já o contexto de textos políticos mostra a linguagem própria de interesse público, sofrendo influência



de vários atores da sociedade. Ainda de acordo com Ball e Bowe (1992), o contexto da prática é a interpretação e recriação de uma política, que produz efeitos e consequências, representado assim, mudanças e transformações significativas na política original. No contexto dos resultados, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes. O contexto de estratégia política traz a mobilização necessária para atividades sociais e políticas, apresentando formas de lidar com desigualdades criadas ou sendo realizadas pela política abordada. Para Mainardes (2006, p. 3), tais contextos são utilizados como uma caixa de ferramentas de análise de uma política, “conceitual e de um sistema de reflexividade”.

Issler e Estrada (2022, p. 118) consideram vários aspectos a serem analisados em uma política, além das implicações locais em relação “ao seu impacto sobre a sociedade, sobre a educação”.

Nesta etapa da pesquisa, a análise dos dados relativos à formação de professores usa a lente do contexto da prática para a discussão aqui apresentada. O objetivo deste artigo é apresentar e discutir os resultados de uma pesquisa com um olhar para atuação dos professores no Novo Ensino Médio quando se deparam com a proposta de uma escola piloto.

### 3 METODOLOGIA

A abordagem da pesquisa é qualitativa, sendo a pesquisa de campo, a estratégia utilizada na construção de dados, envolvendo: a diretora da escola, uma professora que recebeu formação sobre o Novo Ensino Médio e sete professores da Área de Ciências da Natureza, entre eles a pesquisadora.

Os instrumentos de produção de dados e os sujeitos da pesquisa codificados são apresentados a seguir:



- i) Entrevista qualitativa semi estruturada com a professora formadora (PF) que recebeu formação na Secretaria Estadual de Educação (SEduc), em 2019. Para Bauer e Gaskell (2002), as entrevistas semi estruturadas são aquelas que melhoram a descrição de um levantamento de dados e de sua interpretação, focando-se no problema e contribuindo para a compreensão do levantamento dessas informações.
- ii) Questionários para a Direção (D) da escola e para seis professores da área de Ciências da Natureza, três de Química (PCNQn), dois de Física (PCNFn) e um de Biologia (PCNBn). É importante frisar que, por motivo de não haver tempo hábil por parte dos sujeitos a serem entrevistados, tanto para direção, quanto para os professores da área de Ciências da Natureza, a entrevista foi substituída por questionários enviados em arquivo pelo WhatsApp. Alguns responderam no próprio WhatsApp, outros digitaram as respostas no arquivo e enviaram. O questionário, segundo Gil (2002, p. 128), seria a “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”
- iii) Diário de campo (DC) da pesquisadora, que é professora da escola, atuando na área de Ciências da Natureza. No diário de campo da pesquisadora foram registradas as suas percepções sobre as estratégias utilizadas na escola para início do Novo Ensino Médio. O diário de campo, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 134), contempla dois tipos de materiais: “O primeiro é descritivo, em que a preocupação é captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações, conversas observadas. O outro é reflexivo - a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as ideias e preocupações”.



Os dados foram analisados por Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo consiste em três diferentes etapas: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados; a inferência e a interpretação. Neste artigo, serão discutidos os dados relacionados à categoria de análise “Formato de Formação de Professores”, dando origem ao título da síntese dos resultados apresentada na próxima seção. Este artigo faz parte de um projeto cadastrado e aprovado no comitê de ética pelo CAAE: 68642817.9.0000.5323.

#### **4 O NOVO ENSINO MÉDIO: COMO CHEGOU AOS PROFESSORES?**

Os dados, discutidos aqui, resultaram das unidades de registro durante a análise de conteúdo, as quais formaram a categoria relacionada à formação dos professores para entender o Novo Ensino Médio.

Considera-se, diante da análise dos dados, com base em Gatti; Barreto; André (2009) que, a formação dos professores deveria ser a estratégia mais importante para entender e colocar em prática o Novo Ensino Médio. As autoras referem que, para uma qualidade na Educação, variados fatores devem nortear a formulação de políticas educacionais, dentre eles, a valorização da profissão docente, envolvendo melhoria: nos salários; nas condições de trabalho, desde a infraestrutura até a organização do tempo e do espaço escolar; no plano de carreira; e na sua formação continuada.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996, Artigo 67, Inciso II), referente à formação continuada de professores, estabelece que “os sistemas de ensino promoverão aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. No entanto, existe um descaso com esse aperfeiçoamento, pois além de dificuldades na disponibilização de carga horária para cursos de formação, outros fatores aparecem como resultado nesta pesquisa.

O descaso com as práticas de formação continuada na profissão docente é percebido nas experiências da pesquisadora como professora de uma escola que foi



piloto do Novo Ensino Médio. Um dos primeiros desafios da professora pesquisadora foi a falta de diálogo sobre a disciplina denominada Biomecânica, a qual deveria dar conta em sala de aula. A disciplina de Biomecânica surgiu da organização curricular do Novo Ensino Médio, proposta trazida para a escola sem diálogo com os professores e nem sequer com uma formação (DC).

O segundo grande desafio é a possibilidade desta professora pesquisadora cursar uma pós-graduação *stricto sensu* de forma presencial, pois mesmo que exista uma adequação nos horários na escola, não existe redução, o que ocasiona sobrecarga de trabalho e possível adoecimento. Poder cursar um mestrado em um período de dois anos, tem um significado de desenvolvimento profissional, isto é, um período rico em estudos e troca de experiência, o qual possibilita mudar a forma de pensar, o que neste caso, com base em estudos de Ball (1994), significa entender como uma política curricular chega à escola e como ela pode ser reinterpretada no contexto da prática (DC).

Além de uma formação pontual, tal como um mestrado, é importante que a formação se dê ao longo da carreira. Todo e qualquer processo formativo dos professores faz parte do seu desenvolvimento profissional, um processo individual e em grupo, que contribui para desenvolver suas competências profissionais. Também possibilita fazer com que as oportunidades ofertadas auxiliem na minimização de algumas “dívidas”, trazendo respostas aos questionamentos dos professores (Chevallard, 1991).

Segundo Gatti; Barreto; André (2009, p. 224), para se ter resultados satisfatórios é preciso que, os processos de formação sejam continuados, no decorrer do trabalho docente, sendo necessária a continuidade dessas políticas de formação e não a sua constante interrupção.



[...] há uma diversidade de iniciativas em torno da formação continuada no país, expressa nos sucessivos programas desta natureza promovidos na esfera pública, para atender à crescente demanda de melhor qualificação e de maiores oportunidades de desenvolvimento profissional dos professores. Seus efeitos sobre as práticas docentes cotidianas, identificados nos processos de avaliação que as acompanham, são diversos. Essa situação, amplamente analisada nos debates educacionais e nos estudos e pesquisas sobre o assunto, tem alertado os educadores, os políticos e administradores da área para a necessidade de uma ação concentrada no âmbito nacional, como estratégia de qualificação da formação de professores, incluindo aí a formação continuada.

Torna-se importante para a discussão, a definição sobre o que representa cada denominação utilizada nos processos de formação continuada. O Quadro 1 apresenta algumas denominações e seus significados, segundo Marin (1995, p. 14 -18), o que mostra o verdadeiro significado de formação continuada e permanente.

**Quadro 1:** Termos utilizados para formação de professores

DENOMINAÇÃO	DEFINIÇÃO
Reciclagem	Utilizado para caracterizar processos de modificação de objetos ou materiais como, por exemplo, reciclar papéis, que podem ser desmanchados e refabricados.
Treinamento	Sinônimo de tornar destro, apto, capaz de determinada tarefa.
Aperfeiçoamento	Ligado à ideia de perfeição; não é possível utilizá-lo no processo educativo sob pena de negar a raiz da própria educação.
Capacitação	Tornar capaz e habilitar, de um lado e convencer, persuadir, de outro. O primeiro grupo pode ser aceito como termo ou conceito que seja expresso por ações para obter patamares mais elevados de profissionalismo, característica de bons profissionais. O segundo grupo, não deve seguir o mesmo raciocínio, pois a atuação da profissionalidade, atributos de uma determinada prática profissional, caminha no sentido oposto ao do convencimento e persuasão.
Educação Permanente, Educação Continuada e Formação Continuada	Colocados no mesmo bloco por apresentarem similaridades quanto ao eixo que é o conhecimento. Entretanto, há algumas nuances que não chegam a ser contraditórias, mas complementares. Educação permanente, por exemplo, sugere uma educação como um processo prolongado e em contínuo desenvolvimento. Já Educação Continuada é o termo mais completo, mais valorizado e cada vez mais aceito e que pode ser trabalhado no <i>locus</i> da prática cotidiana, de maneira contínua e sem lapsos.

Fonte: Marin (1995, p. 14-18).



Diante dos termos utilizados nos modelos de formação continuada, entende-se como de curta duração (formações para dar conta de alguma política educacional) ou de maior duração (os cursos de pós-graduação ou de alguns programas). A formação de professores, que geralmente ocorre para dar conta de alguma política curricular, tem característica de curta duração, seja por capacitação ou aperfeiçoamento e geralmente segue um modelo, que Gatti; Barreto; André (2009, p. 202) denominam de formação em cascata. As autoras explicam as características desse modelo:

Não raro o modelo de capacitação segue as características de um modelo “em cascata”, no qual um primeiro grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um novo grupo que por sua vez capacita um grupo seguinte. Mediante esse procedimento, que geralmente percorre os diferentes escalões da administração dos extensos sistemas de ensino, corpo técnico-pedagógico, supervisores regionais, professores especialistas, embora permita envolver um contingente profissional bastante expressivo em termos numéricos, tem-se mostrado pouco efetivo quando se trata de difundir os fundamentos de uma reforma em suas nuances, profundidade e implicações.

A formação em cascata seria o modelo adotado inicialmente pela SEduc-RS na reforma do Ensino Médio para os professores da rede estadual de educação básica. No entanto, outros formatos têm ocorrido, tais como as *lives* pelo canal do *YouTube* da SEduc.

Na pesquisa realizada, em um modelo de formação em cascata, a professora da área de Matemática (PF) foi designada pela escola, para realizar a formação do Novo Ensino Médio no final do ano de 2019 na SEduc em Porto Alegre-RS. Segundo a professora formadora PF, pouco antes de ir para a formação, realizou a leitura da Lei nº 13.415/ 17 para poder participar ativamente durante o período do curso sobre o Novo Ensino Médio. O objetivo seria a formação de professores para discutir as estratégias para o início do projeto piloto Novo Ensino Médio nas escolas do Rio Grande do Sul.



Já a escola, na semana anterior à viagem da professora (PF), promoveu na comunidade escolar, uma chamada para sugestões de itinerários formativos, os quais deveriam ser enviados para a SEduc-RS. Neste dia, anterior à formação da professora formadora (PF), os alunos foram divididos em grupos para apresentação dos itinerários escolhidos por eles.

Como resultado, foram escolhidos dois itinerários formativos: (i) Língua Portuguesa e Ciências da Natureza, voltado para os esportes; (ii) Ciências Humanas e Matemática, voltado para a Matemática. Feito isso, a professora de matemática, estava apta para acompanhar as discussões que seriam levantadas durante a formação, levando as escolhas realizadas na escola. A professora (PF) relata ter se organizado às pressas e viajou com seus próprios recursos para participar da formação.

Segundo a professora formadora (PF), em sua chegada ao evento, foi realizada uma palestra com a retomada da Lei nº 13.415/17. Após, houve um momento para estudar os documentos oficiais da reforma e discutir diversas estratégias no grande grupo. Os resultados dessa formação e informações deveriam ser trazidas ao grupo de sua escola no início do ano de 2020, o que não ocorreu; primeiramente pela greve dos professores que estavam com salários atrasados e, depois, pelo início da pandemia ocasionada pela Covid-19 e distanciamento social.

A professora formadora (PF) diz que: “[...] fomos subdivididos em grupos e, nesses grupos, a gente criou as disciplinas para os itinerários construídos pelos professores de todo o Rio Grande do Sul”.



Diante da fala da professora formadora, percebe-se que, a leitura da Lei e sua interpretação no contexto local não se estendeu aos demais professores da escola e, nem tão pouco, houve indicação para que os professores fizessem o exercício de ler para conhecer a reforma. Esse fato nos remete a Ball e Bowe (1992, p. 12), quando trazem estudos mostrando que “[...] uma pesquisa avançada do *National Curriculum* de matemática apurou que sete por cento de sua amostra de professores de matemática jamais leu qualquer documento do *National Curriculum*”, o que se confirma, também, na experiência vivida pela escola. Na verdade, a formação da professora formadora (PF) na SEduc-RS teve um caráter prático, pois foram formados grupos de trabalho envolvendo professores das diversas áreas com objetivo de trabalhar alguns itinerários formativos para teste no projeto piloto Novo Ensino Médio, que iniciaria no ano de 2020. Segundo a professora:

[...] estavam os grupos de professores de ciências da natureza, com as suas respectivas coordenadoras e o nosso grupo, que trabalhou, como itinerário, a matemática e sustentabilidade, porque estava eu de matemática e outra colega, o resto era de física, química e biologia (PF).

Assim, sem as informações trazidas pela professora formadora (PF), para professores das outras áreas e com o afastamento presencial da escola, até o segundo semestre de 2021, os professores não tiveram a oportunidade de expor suas opiniões. Além disso, não foi possível contribuir com seus conhecimentos ou discutir sobre dúvidas que foram surgindo, sendo uma delas a disciplina de Biomecânica, a qual a professora/pesquisadora deveria dar conta.

No mês de agosto de 2021 houve o retorno presencial para a escola ainda no contexto de pandemia, com todos os professores vacinados, mas com menos de 50% de alunos, pois eram revezados a cada semana. Ao final do ano de 2021, ainda existiam várias dúvidas quanto ao Novo Ensino Médio na escola (DC).

No ano 2022, nos dias 14 e 15 de fevereiro, antes do início das aulas, foram realizadas formações pelo canal do *Youtube* da TV Seduc/RS



(<https://www.youtube.com/watch?v=VFDZqrQynpg&t=1577s>). Com o objetivo de trazer a integração de disciplinas, foram apresentadas aos professores, sugestões de planejamento de aulas abrangendo a utilização de projetos como forma de integração. Logo após, houve uma formação na escola para o planejamento de aulas para a 1ª série no Novo Ensino Médio Gaúcho proposto pela Secretaria de Educação do estado do Rio Grande do Sul (DC).

A partir do ano de 2022 as escolas-piloto deram início ao Novo Ensino Médio em condições iguais às demais do Brasil (DC). Considerando esse contexto, no início do ano de 2022, os professores, que responderam aos questionários de pesquisa, trouxeram suas percepções sobre o Novo Ensino Médio e o que ele acarretou em sua vida profissional.

Em relação às formações específicas para a reforma, aparecem pontos positivos e negativos, pois até então, no início da implementação, no ano de 2020, não haviam sido realizadas formações com os professores, apenas a professora formadora (PF), como já citado anteriormente, e a diretora com formação realizada na Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Porém, no ano de 2022, as formações foram realizadas pelo canal do *Youtube* da TV SEduc/RS.

Já a Diretora da escola (D), sobre as formações específicas, diz que: “[...] não tivemos uma formação voltada para o Novo Ensino Médio, mas sim, algumas reuniões para os assuntos que surgiam. As formações que tivemos foram pelo canal *Youtube*, mas sem vínculo com a escola”. Na fala da Diretora, a formação realizada pela CRE, foi um momento de sanar as dúvidas da gestão das escolas.



Em relação aos professores, a “falta de formação” apareceu muito forte na interpretação das unidades de registro originadas da fala dos professores da área de Ciências da Natureza, evidenciando que iniciaram as aulas com o Novo Ensino Médio, durante o projeto piloto e no início de 2022, sem formação adequada. Como já citado, mesmo com o distanciamento social, existiria a possibilidade de formação utilizando diversos sistemas à distância, mas não ocorreu, até mesmo, porque seria preciso dar prioridade às aulas no modelo de ensino remoto emergencial (ERE). Para Gatti *et al.* (2011), as diversas formas de realizar formação com os professores podem ser:

Horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet, etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação (Gatti *et al.*, 2011, p. 57).

Na opinião dos professores de Física, PCNF1 e PCNF2, percebe-se visões distintas sobre as formações. Na percepção de PCNF1: “A escola sempre se propôs a dar o melhor que tem para os professores, digo, condições melhores de trabalhar. Como eu disse é um aprendizado constante e mútuo”. O professor refere-se às condições de trabalho, mas não responde sobre as formações para colocar uma reforma curricular em prática. No tocante ao Novo Ensino Médio, a professora de Física PCNF2 refere-se que: “Não tivemos formações para desenvolver as novas disciplinas, tão pouco recebemos material adequado para implementar”.

A professora de Química PCNQ2, para entendimento da organização do Novo Ensino Médio, também concorda sobre as formações dizendo que: “Foram pouquíssimas formações, na verdade nem Coordenadoria e Secretaria sabem”.



As contradições sobre o que seria uma formação adequada podem ser justificadas pela interpretação de cada professor sobre o que é necessário quando se tem uma mudança na organização curricular tal como o Novo Ensino Médio. Nesse caso, ter uma formação específica na escola, momentos de estudos e discussão é muito importante, pois proporciona maior segurança para os professores quando a informação é direcionada de forma clara e objetiva.

A professora de Biologia (PCNB1) se mostra contrária à proposta da reforma e diz que: “Não tivemos formação, apenas explicação na escola sobre o Novo Ensino Médio. Consegui entender a proposta, mas acredito que o aluno deva ter prioritariamente uma formação geral sólida, e escolher o que seguir quando for para universidade”. A mesma professora se refere ainda à formação específica para dar conta dos conteúdos de Biologia: “Me preocupa a perda de carga horária e a preparação para trabalhar as trilhas que possuem conteúdos diferentes vistos na graduação como direito ambiental” (PCNB1).

Sobre as novas disciplinas e os itinerários formativos, a professora de Química PCNQ3 expõe sua percepção sobre a falta de preparo dos professores para a reforma curricular posta, além de precisarem dar conta de disciplinas para as quais não têm formação, o que concorda com a professora PCNB1:

Quanto aos pontos positivos e negativos não sei muito o que dizer, talvez não tenha entendido direito mesmo. Eu vejo pessoas se esforçando pra trabalhar disciplinas com as quais não têm formação, acho que o profissional que tá ali dentro da escola se esforça pra fazer o seu melhor, mas acho que os professores não recebem preparação, não tem formação para algumas disciplinas e é só carga horária desperdiçada (PCNQ3).

Compreende-se, a partir do que a professora PCNQ3 expõe, que essa seria uma situação de desconforto para os professores neste momento, frente à proposta curricular que prevê a necessidade de estudar e articular a contextualização com temas com os quais ainda não tiveram contato. De acordo com Arroyo (2000), é ao longo dos processos de reformas educacionais, que os professores se adaptam às



dificuldades e “aprendem” a se adaptarem a esses contextos diferenciados. No entanto, no que se refere às reformas curriculares, pesquisas apontam que, os professores se adaptam depois de algum tempo, mas quando se sentem seguros, surge outra reforma (Dias, 2018).

Os professores, em contato com os itinerários do Novo Ensino Médio e algumas disciplinas novas, precisam de adaptação aos conteúdos a ensinar, o que, conseqüentemente, significa uma sobrecarga de trabalho. Para os professores em geral, qualquer ação para dar conta das reformas curriculares e, também o planejamento de aulas, significa uma sobrecarga, pois pelos baixos salários, costumam atuar em várias turmas e escolas (Dias, 2018). Por outro lado, alguns professores, sujeitos desta pesquisa, temem implicações na sua carreira, com redução da carga horária de suas disciplinas.

No sentido de adaptação à reforma, a professora Formadora (PF), que recebeu formação na SEduc/RS e que, por isso entendeu melhor a proposta de reforma, compara o Novo Ensino Médio à reforma do Ensino Médio Politécnico adotado no Rio Grande do Sul, no período de 2012 até 2016, considerando um ponto positivo na atual reforma, quando se refere às orientações recebidas e aos livros didáticos apresentados aos professores e diz que: “[...] a reforma veio mais orientada e até os livros já vieram com mais informações” (PF).

Percebe-se, diante da análise dos dados, a importância do preparo dos professores para qualquer reforma curricular, sendo o que defendem Ball e Bowe (1992), quando se referem à apropriação dos textos da política, pelos gestores e professores que atuam no contexto da prática, pois é ali que ocorre a interpretação e ressignificação do texto da política, para que se transforme em mudanças.

A importância da participação de todos, nos processos de formação, segundo Ball e Bowe (1992), é que uma política, quando chega à escola, é sujeita a ser reinterpretada e a sofrer mudanças significativas de acordo com o contexto daquela comunidade, sendo que, neste caso, nem sequer foi discutida. Ainda assim, Ball



(1994) diz que os textos políticos não trazem significados claros e que os leitores vão interpretá-los de acordo com o contexto social e histórico da comunidade que leem tais textos. Para 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.

Lopes (2019, p. 72) refere que “professoras e professores são também produtores da política e o fazem por meio das comunidades disciplinares”.

Diante do exposto, a interpretação da reforma do Ensino Médio pelos professores, no contexto da prática, tem força se eles puderem assumir o trabalho colaborativo dentro da organização curricular. Para isso, é necessário que seja dada atenção aos tempos e espaços de diálogo, de planejamento e de formação dos professores na escola.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou e discutiu os resultados de uma pesquisa com um olhar para atuação dos professores na escola piloto do Novo Ensino Médio quando se deparam com a proposta. A pesquisa foi fruto de investigação sobre como a reforma se deu em meio às diferentes estratégias desenvolvidas durante os anos de 2019 a 2022.

Para os professores, desde a sua “implementação”, o Novo Ensino Médio acabou gerando muitos questionamentos e ainda irá gerar tantos outros nos próximos anos, caso a proposta se efetive em sua íntegra. Os professores foram descartados em suas opiniões no início da concepção da reforma, sendo que alguns tiveram uma pequena colaboração por meio de questionários, mas não tiveram suas ideias incluídas; outros muito menos foram ouvidos.



Por parte dos governantes, a escola recebeu alguns benefícios estruturais para deixá-la mais aconchegante, mas não proporcionou, por exemplo, estabilidade emocional aos professores com relação às suas cargas horárias ou tampouco uma formação digna que sanasse suas dúvidas. Além disso, não promoveu salários melhores ou ampliou o tempo para realização de planejamentos “integradores”.

As estratégias estabelecidas para os professores foram a FALTA de formação, ou então, o QUASE NADA de formação sobre as novas disciplinas. Compreende-se, a partir da percepção dos professores, o que Dias (2018) aponta, ou seja, a falta de espaço e tempo para planejamento e formação continuada, traduzindo-se em desvalorização docente, sendo que, os mais afetados e com maior prejuízo são os estudantes, configurando um enfraquecimento dos conhecimentos que deveriam ser adquiridos ao longo do ano.

Da análise entende-se que a política chegou de forma imposta, tanto na CRE, quanto aos diretores. A única professora da escola pesquisada, que recebeu formação na SEduc, a qual seria por consequência a formadora na escola, por fatores relacionados ao período pandêmico, somente conseguiu promover diálogos com sua área (Matemática). Os professores só realizaram formação no ano de 2022 através do canal do *Youtube* da Seduc/RS.

Compreende-se, também, diante da análise das estratégias para implementação do Novo Ensino Médio, com base no referencial teórico Abordagem do Ciclo de Políticas, como está sendo trazida essa reforma curricular no contexto da prática, desde o projeto piloto na escola: possibilidades do “notório saber”; alunos iludidos e com prejuízos em sua formação; professores com carga horária menor em suas disciplinas; e sobrecarga de planejamento para colocar em prática as disciplinas novas sem contabilizar na hora atividade.

A política, Lei nº 13.415/17, foi interpretada e contextualizada por cada um dos atores sociais de forma diferente, sofreu influência interna e externa com grandes relações de poder, o que podemos identificar como macropolítica. Quando colocada



em prática, foi reorganizada da maneira possível por cada ator, sendo que as pequenas relações de poder sobre a política podem ser identificadas como micropolítica. A Abordagem do Ciclo de Políticas nos proporciona entender o conceito de micropolítica em abrangência local e no ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BALL, S. J. Some reflections on policy theory: a brief response to Hatcher and Troyna. **Journal of Education Policy**, London, v. 9, n. 2, p. 171-182. 1994.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático ED. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 16 dez. 2020.
- CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique**. Grenoble: La Pensée sauvage, 1991.



DIAS, L. F. **Formação continuada para professores da área de ciências da natureza no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio/Unipampa: "o que se mostra"** da valorização pela formação? Tese (Doutorado em Educação em Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. A.; ANDRÉ, M. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

ISSLER, M.; ESTRADA, A.A. A contribuição do ciclo de políticas como um caminho a percorrer na análise da política educacional. **Temas & Matizes**, [S.l.], v. 16, n. 27, p. 112-125, 2023. DOI: 10.48075/rtm.v16i27.29856. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/29856>. Acesso em: 2 mai. 2023.

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./mai. 2019.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. v. 27 n. 94, p. 47-69, abr. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>. Acesso em: 01 nov. 2021.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, n. 36, p. 3-20, 1995.

SILVA, M. R. da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**. v. 34, p. e214130, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Acesso em: 4 nov. 2021.

Recebido em: 23-05-2023

Aceito em: 23-02-2024

