



A Retórica sedutora da transformação e a nomeação do novo no Currículo do Ensino Médio Gaúcho

The seductive Rhetoric of transformation and the nomination of the new in the Curriculum of Gaucha Secondary Education
La Retórica seductora de la transformación y el nombramiento del nuevo en el Currículo de la Educación Secundaria Gaucha

ALTAIR ALBERTO FAVERO¹

CARINA TONIETO²

CAROLINE SIMON BELLENZIER³

CHAIANE BUKOWSKI⁴

Resumo: O estudo tem como objetivo identificar a interpretação e a compreensão dos gestores e professores quanto ao poder de mudança da reforma imposta pela Lei 13.415/2017 e as novidades anunciadas pelos formuladores da política. Os dados foram coletados em escolas-piloto do Rio Grande do Sul, no período de 2021 a 2022, a partir de grupos focais e entrevistas semiestruturadas. O estudo está ancorado teoricamente em Ball, Maguire e Braun (2016), Bowe, Ball, Gold (1992) cujo foco é compreender a atuação da política no contexto escolar, partindo da premissa de que toda política, desde a elaboração do texto até a sua implementação, busca promover mudanças nas concepções dos sujeitos e nas práticas escolares. A análise indica que, na visão dos sujeitos escolares, a prescrição da lei não tem força suficiente para a transformação do cotidiano escolar e que o apelo à novidade e o potencial transformador do Novo Ensino Médio propalada pelos reformadores consiste numa retórica falaciosa.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio; Políticas curriculares; Lei 13.415/2017.

1 Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9187-7283>. Universidade de Passo Fundo (UPF), Programa de Pós-Graduação em Educação, Passo Fundo, RS, Brasil.

2 Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9066-9637>. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Ibirubá, RS, Brasil.

3 Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2189-7745>. Universidade de Passo Fundo (UPF), Programa de Pós-Graduação em Educação, Passo Fundo, RS, Brasil.

4 Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4343-2888>. Universidade de Passo Fundo (UPF), Programa de Pós-Graduação em Educação, Passo Fundo, RS, Brasil.

Abstract: *The study aims to identify school administrators' and teachers' interpretations and understandings regarding the transformative potential of the reform introduced by Law 13.415/2017 and the innovations announced by its policy formulators. Data were collected in pilot schools in Rio Grande do Sul between 2021 and 2022 through focus groups and semi-structured interviews. The study is theoretically grounded in Ball, Maguire and Braun (2016), as well as Bowe, Ball and Gold (1992), whose analytical focus is to understand how policy is enacted in the school context, based on the premise that every policy—from the formulation of its text to its implementation—seeks to promote changes in subjects' conceptions and in school practices. The analysis indicates that, from the perspective of school actors, the legal prescription lacks sufficient strength to transform everyday school life, and that the appeal to novelty and the transformative potential of the New Secondary Education promoted by reform advocates constitutes fallacious rhetoric.*

Keywords: *Secondary Education Reform; Curriculum policies; Law 13.415/2017.*

Resumen: *El estudio tiene como objetivo identificar la interpretación y la comprensión de gestores y docentes respecto al potencial transformador de la reforma impuesta por la Ley 13.415/2017 y las novedades anunciadas por los formuladores de la política. Los datos fueron recolectados en escuelas piloto del estado de Río Grande do Sul, entre 2021 y 2022, a partir de grupos focales y entrevistas semiestructuradas. El estudio se fundamenta teóricamente en Ball, Maguire y Braun (2016), así como en Bowe, Ball y Gold (1992), cuyo enfoque analítico busca comprender la actuación de la política en el contexto escolar, partiendo de la premisa de que toda política, desde la elaboración de su texto hasta su implementación, procura promover cambios en las concepciones de los sujetos y en las prácticas escolares. El análisis indica que, desde la perspectiva de los sujetos escolares, la prescripción de la ley no posee fuerza suficiente para transformar la vida cotidiana de la escuela y que el recurso a la novedad y al supuesto potencial transformador del Novo Ensino Médio (Educación Secundaria), difundido por los reformadores, constituye una retórica falaz.*

Palabras clave: *Reforma de la Educación Secundaria; Políticas curriculares; Ley 13.415/2017*

INTRODUÇÃO

A retórica da novidade é charmosa, sedutora e envolvente. É inegável seu impacto no modo de compreender e valorar os fatos pelos sujeitos nas diversas esferas da vida. O apelo à novidade é um dos argumentos falaciosos mais utilizados para justificar toda e qualquer necessidade de mudança quando faltam, obviamente, boas razões para tal (Doro, 2016). O seu charme reside, no entanto, na oposição de sentimentos e sensações que provoca: por um lado, a novidade abre possibilidades, mostra caminhos, permite experimentar algo diferente, inusitado e incorporá-lo ao repertório conceitual, ético e estético de ver e julgar o mundo e aquilo que nele acontece; por outro lado, pode significar medo, apreensão e insegurança, pois foge da rotina e dos padrões estabelecidos e seguros para agir e julgar, o que pode gerar incômodo e resistência. Os dois posicionamentos tomados ao extremo são nefastos, pois um tende a cair na falácia do apelo à novidade, e outro, no apelo à tradição. O charme e a sedução tornam-se, desse modo, armadilhas. Entretanto, se tomados com equilíbrio e razoabilidade, são responsáveis pelo movimento, evolução, inovação, expressam a capacidade criativa e inventiva do ser humano e a sua capacidade de transformar o mundo e a si mesmo. Tais dilemas fazem parte da vida e acompanham

a aventura humana e, por consequência, a educação das novas gerações: por um lado, o desconforto pela angústia de fechar-se para uma grande ideia que pode mudar o mundo ou apostar em algo descabido e insignificante; de outro, a flexibilidade e abertura ou o apego à rigidez e a manutenção dos padrões pré-estabelecidos.

No campo das políticas educacionais, tal contexto é perceptível com mais intensidade nas propostas de reformas educacionais, programas e projetos vinculados ao Estado e às tendências político-pedagógicas dos governos. A reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017) e a sua posterior reformulação pela Lei nº 14.945/2024, anunciando novidades constantes, impondo incessantes adequações aos sujeitos e aos agentes escolares, é exemplo notório dos movimentos de um ciclo de políticas cujos desdobramentos e tensões perpassam desde a elaboração do texto da política até a sua atuação no contexto escolar (Ball; Maguire; Braun, 2016; Bowe; Ball; Gold, 1992). O problema de pesquisa que dá origem a este estudo é: a lei tem o poder de mudar a escola e o que havia de novo na proposta do Novo Ensino Médio (NEM) imposta pela Lei nº 13.415/2017 na avaliação dos professores e gestores escolares? O objetivo é identificar a interpretação e a compreensão dos sujeitos escolares (gestores e professores) quanto ao poder de mudança da reforma imposta por esta lei e as novidades anunciadas pelos formuladores da política.

Ao findar a sistematização dos dados da presente pesquisa, já estava em andamento a discussão sobre as alterações necessárias no NEM, processo que culminou com a Lei nº 14.945/2024, que alterou a LDB (Lei nº 9.394/1996) e revogou dispositivos da legislação anterior. Desse modo, surgiu um outro ‘novo’ — Novo Ensino Médio —, cujas alterações e percepções dos sujeitos são objeto de outro projeto de pesquisa. Nessa direção, ressalta-se que pesquisar a implementação de políticas educacionais é deparar-se com um fenômeno dinâmico e em constante processo de atualização, o que não inviabiliza e desatualiza os resultados da pesquisa, por dois motivos: (i) registrou-se um movimento de recepção, tradução e ação dos sujeitos escolares num determinado momento histórico e, por isso, localizado temporalmente; (ii) deu-se voz aos sujeitos escolares a respeito dos acontecimentos que os afetavam no momento da recepção da política, denunciando as incoerências entre o proposto por uma política impositiva, descontextualizada e arbitrária e o vivido no cotidiano escolar. Desse modo, o foco da pesquisa não está na análise da novidade normativa, mas em compreender o deslocamento temporal entre a formulação da política e a sua implementação, com foco no movimento de recepção e tradução dos sujeitos escolares. Além disso, pesquisas que revelem a compreensão dos sujeitos escolares ante o anunciado oficialmente como novidade nas políticas educacionais e sua força para alterar o cotidiano escolar, como é o caso do NEM, são escassas, o que aponta para a relevância da abordagem do estudo, apesar da contingência temporal que atinge as pesquisas que abordam fenômenos em movimento.

A pesquisa consiste num estudo de caso com dez escolas que fizeram parte do projeto piloto, iniciado em 2019, de implementação do NEM na rede estadual do Rio Grande do Sul⁵. É uma pesquisa básica, exploratória e de abordagem qualitativa-quantitativa. A coleta de dados foi realizada no período de 2021 a 2022, durante a execução do projeto piloto, compreendendo, portanto, os desdobramentos da Lei nº 13.415/2017; ocorreu por meio da realização de grupos focais com professores e entrevistas semiestruturadas com gestores escolares de uma Coordenadoria Regional de Educação. Os grupos focais e as entrevistas foram realizados de forma remota e contaram respectivamente com a participação de 40 professores e 24 gestores (diretores, coordenadores pedagógicos e coordenadores do NEM). Para a realização dos grupos focais, os professores foram distribuídos em quatro equipes, de acordo com as áreas do conhecimento. Os encontros e as entrevistas foram gravados e o conteúdo das interações foi transcrito literalmente.

Utiliza-se a técnica de análise qualitativa de conteúdo como procedimento metodológico para elaboração dos quadros, categorias e análises, ou seja, o material é parafraseado a partir de trechos que sejam relevantes para a solução do problema de pesquisa (Flick, 2009). A coleta, organização e análise dos dados estão ordenadas em torno das categorias: impressões a respeito da reforma imposta, novidades percebidas e o poder da lei para mudar a escola. Os excertos utilizados na apresentação e análise de dados são ilustrativos dos posicionamentos dos sujeitos participantes em relação ao tema abordado, no entanto, seguindo a metodologia do grupo focal e entrevista, não representam a totalidade dos sujeitos participantes. A sua relevância, contudo, consiste na precisão e coerência com que elucidam um ponto de vista significativo para a compreensão do problema de pesquisa. A pesquisa tem aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE nº 48056221.2.0000.5342) e, portanto, segue os critérios legais e éticos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Na reforma do Ensino Médio brasileiro (Brasil, 2017), o Estado foi o protagonista por meio de seus atores: os formuladores da política educacional. Aos sujeitos escolares — dentre eles, os docentes e gestores — coube o papel de implementadores diante de relações externas de mudança (Toniato *et al.*, 2023). Entretanto, a política nunca é simplesmente colocada em prática no contexto escolar, visto que ela é interpretada e traduzida pelos sujeitos escolares, ou seja, é atuada (Ball; Maguire; Braun, 2016). Desse modo, soa ingênuo, por parte de formuladores

5 O presente estudo procede de uma pesquisa mais ampla denominada Políticas Curriculares para o Ensino Médio, desenvolvida por pesquisadores vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior/GEPEs/UPF.

e defensores da política, que as novidades anunciadas como forma de resolução dos problemas educacionais serão compreendidas e praticadas de forma unânime e linear, assim como a imposição de uma reforma via instrumentos jurídicos, que por vezes não possui continuidade, garantirá sua efetividade, acesso e permanência dos jovens estudantes do ensino médio (Silva; Jakimiu, 2022; Canci; Cogo; Moll, 2021).

A atuação da política pelos sujeitos escolares, como proposto por Ball, Maguire e Braun (2016), é um processo criativo e, como tal, é composto por processos de interpretação e recontextualização, a partir dos quais as políticas são colocadas em práticas ou ignoradas. O poder das políticas em determinar a prática é limitado, já que os textos são produzidos a partir de contextos muito distantes da realidade e do cotidiano escolar e sem a escuta dos sujeitos. No caso do ensino médio no Brasil, o espírito das alterações indica um posicionamento seletivo que aparenta forte interesse na precarização, descredibilização, pouco investimento em uma mudança efetiva e até mesmo retardar a formação nessa etapa de ensino, isso revela uma orientação política que tensiona o sentido público e democrático da escola (Leão, 2018; Silva, 2018; Moll, 2017; Krawczyk, Ferretti, 2017).

Desse modo, o texto da política considera uma realidade escolar ideal, já a implementação acontece no contexto escolar real, o que acarreta a necessidade de tradução do texto para o contexto, uma vez que é impossível simplesmente implementar. Os sujeitos escolares, assim, atuam a partir do texto da política, dos eventos e dos discursos sobre ela: a interpretação é o processo de construção de sentido e é uma incumbência diante das “linguagens da política”, por isso, mais estratégica. Já a tradução é o processo reiterado de criação de um texto e de uma narrativa para agir e trata-se, portanto, do engajamento como as “linguagens da prática”, por isso, requer o uso de “táticas” e construção de “artefatos” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 69). A separação é didática, mas o acontecimento no espaço escolar é simultâneo, já que elas trabalham juntas no esforço de talhar “o discurso na prática” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 72).

Nessa direção, toda e qualquer política passa pelo processo de produção de sentido a partir das possibilidades e potencialidades interpretativas de seus sujeitos e das nuances e dinâmicas próprias da complexidade do contexto escolar. Os sujeitos escolares, imbuídos de fazer acontecer, traçam estratégias de ação a partir de um conjunto de condições epistemológicas, sociais, econômicas e políticas. É por isso que o caráter normativo e impositivo da política sempre tem poder limitado de transformação dos processos escolares. É necessário reconhecer, entretanto, a natureza distinta das inúmeras políticas que afetam o cotidiano escolar, ou seja, algumas delas são meramente operacionais e não demandam muito esforço para

sua interpretação e atuação; outras, pelo contrário, são totalmente dependentes do esforço e da criatividade dos sujeitos escolares, já que vinculadas à construção teórico-metodológica dos processos educacionais.

No caso das políticas operacionais, o esforço maior dos sujeitos está em aplicar a regra, pois ela é simplesmente prescritiva — por exemplo, as regras para elaboração do orçamento. No caso de políticas mais robustas que interferem nos modos de organização estrutural e pedagógico da escola, a regra tem duas dimensões, uma prescritiva e outra orientadora de práticas. Nesse caso, a prescrição precisa ser implementada, mas ela é dependente da interpretação e atuação dos sujeitos escolares, o que exige, desse modo, um esforço maior dos sujeitos, já que precisam traçar estratégias de ação, execução, avaliação e redimensionamento, quando necessário, havendo espaço para criatividade. Além disso, é preciso combinar e contracenar com um conjunto de orientações que emanam de diferentes esferas de poder e da administração estatal, por isso, corre-se o risco de se tornar mera improvisação ou gambiarra. A improvisação, quando tomada como prática espontânea, sem preparo, inventada de repente, arranjada às pressas, pouco contribui para o processo de atuação. Agora, quando tomada em seu caráter positivo e criativo, como no caso da improvisação teatral, é resultado de um longo e exaustivo processo de criação e, portanto, exige formação, disposição e condições concretas para sua realização (Fávero; Toniato, 2015).

Nesse segundo caso, localizam-se as reformas curriculares como a proposta pelo NEM, ou seja, ela é prescritiva quanto à organização do currículo e carga horária (vide que é uma lei) e orientadora/indutora de práticas quanto ao modo de operacionalização e metodologias de ensino (vide a necessidade de elaboração dos referenciais curriculares pelos Estados). O componente curricular Projeto de Vida é um exemplo: foi posto como obrigatório pela força da lei, porém a sua execução é dependente de um conjunto de condições epistemológicas e concretas e da compreensão e disposição dos sujeitos. Os estudos de Fávero *et al.* (2024) e Toniato *et al.* (2025) mostraram que a sua execução está pautada pelo espontaneísmo, já que (i) há um esvaziamento epistemológico do componente curricular; (ii) precarização do trabalho e da formação docente; (iii) e falta de condições estruturais e pedagógicas. Outro exemplo é a execução da flexibilização curricular por meio dos itinerários formativos, protagonismo e escolhas dos estudantes: trata-se de uma obrigatoriedade quanto à arquitetura curricular, entretanto apresenta uma série de contradições na sua execução, entre elas: (i) o esvaziamento epistemológico do currículo, perceptível pela profusão de nomes de componentes curriculares, porém com alto índice de repetição dos conteúdos (Fávero; Centenaro; Santos, 2023; Toniato, Silva; Fávero, 2024); (ii) pseudoprotagonismo juvenil (Toniato; Bellenzier; Bukowski, 2023); e escolhas administradas (Fávero *et al.*, 2022).

A partir dos exemplos, é possível perceber como o processo de interpretação e tradução é orientador da conduta dos sujeitos escolares, pois, diante da falta, precarização, esvaziamento, pseudoprotagonismo e escolhas administradas, a prática se torna improvisação espontânea. Isto é, o processo de atuação da política é decorrente do contexto e da leitura que dele os sujeitos escolares fazem (Lopes; Cunha; Costa, 2013). Entretanto, cabe ressaltar que tal padrão de ação não é generalizável, pois, mesmo diante de condições adversas, os sujeitos escolares propõem e vivenciam situações de ensino e aprendizagem relevantes e significativas. Ressalta-se, entretanto, que a passagem do texto da política para o contexto escolar não é linear, orgânica e unânime e que, não raras as vezes, a improvisação como forma de fugir da prescrição da norma é que possibilita o exercício da criatividade. Por isso, a pouca efetividade e, por vezes, o fracasso das políticas educacionais estão na desconsideração do cotidiano escolar, negação da escuta dos sujeitos escolares, falta de condições materiais, desvalorização/precarização do trabalho educativo e responsabilização infundada dos docentes diante de situações adversas de formação e exercício da docência. Nesse sentido, a partir da teoria da atuação, sempre haverá um descompasso entre o proposto e o realizado, o que é revelado pela compressão dos professores e gestores das escolas a respeito do poder de transformação da política e o que há de novo no cotidiano escolar a partir dela. Ressalta-se que, no estudo de Fávero *et al.* (2024), evidenciou-se a mesma desarmonia entre o proposto e o vivido na visão dos estudantes.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A teoria da atuação afirma que a chegada de uma política educacional no cotidiano escolar é permeada por um processo de interpretação e tradução. A interpretação está ligada à construção de sentido a respeito da política e a projeção daquilo que é preciso fazer, por isso, ela é tanto “retrospectiva” quanto “prospectiva” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 68). A retrospectiva leva em consideração as experiências anteriores com a implementação de outras políticas e reformas educacionais, o que interfere no nível de confiança dos sujeitos escolares no poder da política em transformar a realidade escolar. A reforma do ensino médio brasileira por meio de uma lei é, nesse sentido, emblemática, pois associa a transformação do cenário educacional à força de uma lei. O posicionamento dos professores, conforme expresso no Quadro 1, é revelador da associação entre o caráter normativo da reforma e o seu potencial de transformação da realidade escolar.

Quadro 1 - Posicionamento dos professores a respeito do questionamento se a reforma por meio de uma lei tem força para mudar a realidade da escola

Posição	Frequência	Justificativas
Sim	8	mas não sei [...] se vai ser positivamente sempre [...] se ela vai suprir tudo aquilo que está no papel
		não sei se ela vai realmente conseguir alcançar todos aqueles objetivos que estão no papel
		não sei se vai ser [...] tão lindo quanto no papel, né, se vai ser tão efetivo quanto está no papel
		ela vai ser imposta e aí a gente vai ter que tentar
		no papel elas são lindas e maravilhosas, mas na prática dependem também da personalidade e do profissionalismo de cada um
		ela pode ser revista com o tempo passando e vendo que as coisas não estão se adequando
		ela modifica, mas ela não dá as ferramentas [...] desde recursos humanos [...] professores que estão aptos a dar essas novas disciplinas, material da escola, tudo
		querendo ou não é lei, então a gente tem meio que engolir, né, de goela a baixo [...] a gente tem que fazer aquilo que é mandado a gente não tem uma segurança de até quando isso vai funcionar
		ela não muda necessariamente pelo lado bom, tem algumas leis que deveriam mudar pelo lado bom, mas acabam mudando pelo ruim
Não	2	é muito difícil, porque a lei não amparada por um processo de longa duração, por um processo que veja tudo como um projeto [...], como outras mudanças que já ocorreram, acaba que a gente cai nos mesmos problemas, que são as condições de trabalho
		não é só a aprovação de uma lei que vai mudar a realidade na escola [...] porque, por exemplo, o politécnico [...] não durou mais muito tempo, né, então a gente não conseguiu ver se realmente ia dar certo ou não
Não sei	4	vai saber se muda governo, se não segue, se segue
		a lei está aí, agora, se vai ser positiva ou negativa, essa é a dúvida
		não sei [se] essa lei vai mudar não, alguma coisa. Ainda não estou confiante
		[...] daqui dois ou três anos ou quatro anos a gente saiba responder melhor se por força de lei isso mudou significativamente

Fonte: Elaborado pelos autores.

Percebe-se, na compressão da maioria dos professores, que a lei-reforma tem poder de mudar a realidade escolar, já que se trata de uma obrigatoriedade e, como tal, precisa ser colocada em prática, queiram eles ou não. Esse seria o seu caráter prospectivo, ou seja, é preciso fazer alguma coisa. Entretanto, as ressalvas mostram que há um nível de desconfiança quanto ao caráter positivo da mudança, alcance dos objetivos, efetividade e recursos ofertados. Já as posições mais pessimistas justificam a falta de confiança amparadas em experiências anteriores que apontam para a falta de processualidade, a qual requer diálogo entre os sujeitos; bem como para a mudança rápida da política, sem tempo suficiente para avaliar sua efetividade, a qual

é característica marcante da falta de tradição brasileira com políticas de Estado e vasta experiência com a alternância de políticas de governo, essas rupturas desencadeiam desafios e limitações tanto no trabalho docente quanto na formação dos jovens estudantes (Silveira; Ramos; Vianna, 2018). Essa seria a dimensão retrospectiva da reforma, isto é, já passamos por isso e sabemos que nem sempre funciona como o esperado. Há, ainda, os professores em dúvida quanto ao poder de mudança da lei, seja por falta de confiança, hesitação quanto ao processo e pouco tempo de experiência com a nova política. O cenário retrospectivo e prospectivo aponta para o processo de interpretação em ação, já que se trata de uma construção de sentido e avaliação a respeito do texto da lei-política, ou seja, o que o texto e o modo como ele chega à escola significam, qual é a relação com as experiências anteriores e o que é preciso fazer a partir dele (Ball; Maguire; Braun, 2016).

A partir das compreensões dos professores, percebe-se a acentuada desconfiança quanto ao poder de mudança da política do novo ensino médio, o que demonstra, assim, que o poder normativo e impositivo da política sempre tem poder limitado de transformação dos processos escolares. Entretanto, como afirma um professor, trata-se de uma lei e, então, precisa-se fazer o que é mandado e é preciso tentar, pois “trata-se de um processo político institucional” e, como tal, precisa ser inserido na agenda docente e da equipe de gestão escolar (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 69).

Os gestores, nesse caso, têm papel fundamental, contudo, as suas estratégias de comunicação estão permeadas por impressões que interferem no processo de interpretação e tradução. Uma impressão é sempre resultado de uma influência, de uma percepção de algo que está acontecendo e que afeta os sentidos, por isso, é resultado de uma avaliação com maiores ou menores graus de criticidade. No estudo em tela, não se buscou compreender os níveis de criticidade, mas, sim, se as impressões dos gestores expressaram confiança ou desconfiança em relação à política que se anunciava, já que eles estão no grupo de sujeitos que criam a “agenda institucional” (Ball; Maguire; Braun, 2016) e são responsáveis pela comunicação (explicação, esclarecimento, convencimento). Para tal, as impressões relatadas foram agrupadas nos núcleos confiança e desconfiança, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 - Impressões dos gestores diante do anúncio da reforma do ensino médio

Núcleos das impressões	Impressões mais citadas	Impressões menos citadas
Confiança	Boa (3)	Curiosidade (1); desafio (1); esperança (1); previsibilidade (1); válida (1)
Desconfiança	Apreensão (5)	Expectativa (1); inquietação (1); insegurança (1)
	Ceticismo (3)	Ruim (1)
	Preocupação (3)	Complicado (1); dúvida (1); questionamento (1)
	Estranheza (3)	Impactante (1); mudança (1)
	Medo (3)	Imposição (1); receio (1)
	Ansiedade (3)	Mal-estar (1)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Percebe-se, a partir dos resultados, que o núcleo da desconfiança foi predominante na avaliação dos gestores, o que é esperado, pois, queiram ou não, serão eles os interlocutores com as diferentes instâncias administrativas dos governos estaduais e federais e os articuladores dos processos de interpretação e tradução da política no cotidiano escolar. As justificativas para as impressões são de ordem variada: grandiosidade da reforma; mais uma mudança; alterações na matriz curricular e horários; distribuição de carga horária; organização dos professores; entrada de serviços particulares na escola; trabalho por projetos; nova nomenclatura; diminuição da carga horária; operacionalização das escolhas dos estudantes e itinerários formativos; era preciso mudar; a mudança seria para melhorar; resgate do estudante do ensino médio. Tais justificativas, predominantemente suspicazes, estão relacionadas com as dimensões retrospectivas e prospectivas da recepção da política nas diferentes esferas institucionais, assim como com as novidades ou mudanças anunciadas.

A mudança radical da organização curricular, tempo escolar, metodologia e proposta de formação dos estudantes é o grande mote da reforma do ensino médio. Entretanto, ao questionar professores e gestores a respeito do que há de novo no novo ensino médio, há uma profusão de respostas, as quais foram organizadas em nove categorias, conforme o Quadro 3. A mudança mais perceptível está relacionada à metodologia, mas, de forma objetiva, são citadas apenas a aprendizagem por projetos e a interdisciplinaridade, ou seja, as demais estão centradas na ação esperada dos professores e afirmações genéricas acerca da metodologia, novas estratégias e formas de trabalhar. Nota-se, desse modo, a reprodução de discursos que confundem níveis diferentes de mudanças, ou seja, mudanças acarretadas por uma política educacional que altera a forma e o conteúdo do currículo escolar e mudanças metodológicas, ou

seja, na forma de organizar e conduzir as aulas. A mudança metodológica e o modo de relacionamento entre professores e estudantes durante o processo educativo independem a obrigatoriedade de uma lei.

Desse modo, anunciar que a novidade do novo ensino médio está no nível metodológico e na postura do professor denuncia, apenas, a reprodução do velho discurso de que a mudança depende apenas daquilo que o professor faz em sala de aula, além disso, responsabiliza o professor e precariza as suas condições de trabalho (Leão, 2018; Silva, 2018; Moll, 2017; Krawczyk, Ferretti, 2017; Tonieto *et al.*, 2023). Associada a esse cenário está a identificação do aumento de trabalho para a gestão e professores, tendo em vista as novas formas de regulação e controle da ação docente e dos índices de aprendizagem, por exemplo, via plataformas de gestão da aprendizagem, em que os professores precisam usar grande parte do seu tempo de trabalho para preencher planilhas.

Quadro 3 - O que há de novo no novo ensino médio na avaliação dos professores e gestores

Categorias de mudança	Nº de citações	Descrição
Metodologia	19	Metodologia (3); forma de projetos (3); desacomodar o professor (3); professores buscando coisas novas para estudar (2); novas estratégias (1); troca diferente entre professor e aluno (1); planejamento da aula (1); professores buscarem auxiliar os alunos (1); professor deixa de fazer uma coisa tradicional (1); professor ajuda o aluno a descobrir o que ele precisa (1); formato de trabalhar com as novas disciplinas (1); trabalhos mais interdisciplinares (1).
Estrutura curricular	16	Itinerários formativos (5); organização/estrutura curricular (5); nome da parte diversificada/componentes curriculares (2); disciplinas novas (2); flexibilização (1); planejamento curricular (BNCC; RCGEM) (1).
Aluno	13	Escolha dos alunos (7); aluno ser protagonista (4); jovens gostem e terminem de estudar (1); preparação do aluno (1).
Genérico	13	Muitos desafios (2); novo desafio/perspectiva (2); tudo (1); muita coisa (1); bastante novidade (1); ideias (1); inovação (1); muita mudança (1); visualizar algo novo (1); algo diferente (1); algo que veio para melhorar (1).
Não há	9	Nada mudou (4); não vejo muita mudança do politécnico (2); não muda muita coisa (2); não mudou a forma de trabalhar (1).
Sentimento	6	Expectativa (2); imposição (1); esperança (1); vivência (1); disposição (1).
Trabalho	4	Mais trabalho para a gestão e professores (4)
Epistemológico	3	Pensar pedagógico (1); olhar crítico (1); significado do ensino (1).
Carga horária	2	Carga horária (1); diminuição de períodos (1).
Comunidade	2	Envolvimento de comunidade (1); parcerias (1).
Proposta	2	Proposta (2).

Fonte: Elaborado pelos autores.

As mudanças na estrutura curricular são, de fato, as mais observáveis, como a introdução de novas disciplinas e nomenclaturas, assim como a escolha dos alunos, por isso, aparece como a segunda mais citada pelos professores e gestores. As mudanças relacionadas aos alunos figuram dentre as três mais citadas, apesar de que “gostar” e “terminar os estudos” e a “sua preparação para o futuro” já foram anunciadas em reformas anteriores e, portanto, não são novidade. Porém, uma das grandes novidades da lei-reforma é a escolha dos alunos, porém pouco citada pelo grupo escutado. Isso revela que não se trata de uma das partes mais importantes da reforma para aqueles que estão diretamente envolvidos na organização e condução do processo, e como Krawczyk e Ferretti (2017) evidenciaram, “estamos mais uma vez frente a uma equação economicista para pensar a educação, com análises reducionistas e propostas imediatistas”, uma grande falácia baseada em um discurso de liberdade de escolha (Krawczyk; Ferretti, 2017; Silveira; Ramos; Vianna, 2018; Bellenzier; Fávero; Tonieto, 2024). Talvez, isso aconteça pelo modo gerencialista como chega à escola, já que a formatação e o engessamento estabelecidos comprometem o seu significado, ou seja, as escolhas são tão administradas que se anula o seu potencial e diferencial (Fávero *et al.*, 2022; Fávero; Centenaro; Santos, 2023; Tonieto; Bellenzier; Bukowski, 2023; Tonieto; Silva; Fávero, 2024).

A dificuldade de nomeação do novo é expressa nas quartas, quintas e sextas categorias. As categorias ‘genérico’ e ‘sentimento’ agrupam o número de menções que incidem na falácia do apelo à novidade, ou seja, justificar a novidade por ela mesma, ao anunciar que mudou muita coisa, porém elas não conseguem ser nomeadas, e associar as justificativas relacionadas a uma dimensão subjetiva, essa avaliação feita pelos profissionais vem sendo denunciada em estudos acadêmicos ao longo dos anos, inclusive desde a então aprovação da MP 746/2016, a qual demonstrou ser “apenas uma atualização da histórica disputa pela hegemonia em relação ao ensino médio” (Ferretti; Silva, 2017, p. 400). Para esses sujeitos, a novidade não consegue ser dita, o que reflete que ela não foi percebida no cotidiano escolar e que os níveis metodológicos, estrutura curricular, carga horária e escolhas dos alunos dizem muito pouco do cotidiano escolar a partir da reforma. Essa visão é reforçada na sexta categoria, por meio da expressão de que nada mudou, ou que não mudou a forma de trabalhar, ou seja, os discursos e as narrativas mudaram, mas as práticas tendem a permanecer as mesmas. É o processo de interpretação e tradução que acontece no cotidiano escolar por meio de estratégias discursivas e tentativas, ou não, de execução daquilo que é normatizado.

Tais constatações revelam o limite do poder da lei-política na indução de compreensões e práticas, de modo a corroborar que, entre os modos como uma política é recepcionada e atuada na escola, está a sua desconsideração, ou seja, algumas políticas fazem sentido e outras são ignoradas (Ball; Maguire; Braun, 2016). Quais as razões

para uma política ser preterida? As relações externas de mudança, desconsideração da vida real escolar, precarização e falta de valorização do trabalho docente, estrutura física precária e ausência de recursos financeiros são algumas delas (Tonieto *et al.*, 2023).

As quatro últimas categorias são as menos citadas e revelam a visão da mudança relacionada ao aumento de trabalho para a gestão e professores; uma aproximação tênue com a compreensão epistemológica das ações educativas; a evidente mudança na carga horária, que, apesar de bem expressiva, é pouco citada; a relação com a comunidade e as potenciais parcerias para enriquecer o currículo; e a menção genérica quanto à proposta — o que se infere ser a proposta formativa. Tais visões associadas às supracitadas revelam a complexidade da interpretação e tradução da política no contexto escolar. O conjunto de manifestações, por vezes contraditório, ilustra o cenário complexo em que se inscreve o contexto da prática e da avaliação das políticas educacionais, no qual há o esforço para a construção de uma narrativa coerente em torno da “promessa de realização e de melhorias”, com vista à mobilização dos sujeitos para a ação e, ao mesmo tempo, é preciso lidar com as contradições, recusas, sobrecarga e decepções (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 102). O contexto escolar, desse modo, é um todo combinado que congrega esforços para o seu funcionamento coerente. No entanto, entrelaçam-se, no seu acontecer, os esforços hercúleos para adequar-se aos critérios legais e de avaliação, bem como as incombináveis exigências, as inverossímeis exigências laborais, os ímpetus pessoais e as irrealizáveis ambições difundidas pelos reformadores de gabinete. Os processos e contextos negligenciados pelos formuladores das políticas reforçam a dualidade estrutural e as desigualdades. Enfraquecem os movimentos escolares que fomentam a subjetivação dos jovens de forma ética, crítica e reflexiva, influenciando a garantia do acesso e permanência dos estudantes na escola, quase que demonstrando um projeto que descaracteriza e dificulta as compreensões e formação humana e integral, além de descredibilizar o trabalho dos sujeitos escolares — professores e gestores — (Bernardim; Silva, 2017; Kuenzer, 2007; Silveira; Ramos; Vianna, 2018; Silveira; Pinto, 2026), sob a lógica perversa da necessidade de adaptabilidade para a lógica do mercado, do mundo produtivo, um grande jogo de interesses que só tem a prejudicar aqueles que mais precisam, jovens estudantes da escola pública.

CONCLUSÃO

O contexto de reforma do Novo Ensino Médio tece sua história em meio a divergências significativas entre o que é aprovado e o que é visto como necessário pelos sujeitos escolares, bem como especialistas da área, isso é evidenciado em todo o processo político de aprovações, normativas, projetos de leis e definições — há uma grande polarização de ideias (Krawczyk; Jacomini, 2025). Grande parte da literatura especializada tende a apresentar uma discussão teórica e análise das políticas públicas educacionais partindo do texto. Nosso estudo buscou compreender mais especificamente as concepções dos sujeitos escolares, as compatibilidades e incompatibilidades daquilo que é proposto na força dos discursos e o que tem sido compreendido pelos profissionais. Nossa contribuição assinala a importância de dialogar com os professores e gestores de modo a identificar e sinalizar os contextos de interpretação e recontextualização e materialização das políticas. O que pode ser inferido do cotidiano escolar quanto ao nível de confiança no poder transformador da lei-reforma e a dificuldade de anúncio do novo pelos professores e gestores? Pode ser inferido que a estratégia de impor a mudança pela força da lei, sem a escuta ativa dos sujeitos escolares e ao desconsiderar a complexidade do contexto escolar, é falha. Apesar da força e do peso da lei, o cotidiano escolar é permeado por diversas camadas de interações, interpretações e traduções que escapam da normatividade. Desse modo, o poder da lei-reforma está na formatação das dimensões operacionais de organização do trabalho escolar. Ele induz as ações dos sujeitos, mas essas, por sua vez, são permeadas por processos de interpretação e tradução. As diversas críticas dos profissionais da educação a respeito da condução e recepção da reforma no cotidiano são evidências de que algo não vai bem com a reforma. Entretanto, o discurso dos reformadores a respeito da novidade e de seu potencial de transformação não arrefece. Já no cotidiano escolar, por sua vez, há hesitação no apontamento das novidades e de seu potencial transformador.

As novidades reconhecidas pelos professores e gestores estão relacionadas à nomenclatura, arquitetura curricular, escolha dos alunos e metodologia, as quais são evidentes. Contudo, o que chama atenção é a dificuldade de anúncio da novidade por um grupo significativo de professores, de tal maneira que se incorre na falácia do apelo à novidade, negação das mudanças e a sentimentos. Tais constatações são indicativas de que tais mudanças, na visão desses sujeitos, não alteraram o *modus operandi* escolar, ou seja, as ações e o potencial formativo do ensino médio continuam os mesmos apesar da adoção de um novo vocabulário e de um novo discurso em torno da formação dos jovens. É o limite do charme e da sedução do apelo à novidade como principal argumento do novo ensino médio.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa/PR: Editora UEPG, 2016.

BELLENZIER, Caroline Simon; FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. O discurso retórico sobre o protagonismo juvenil na escolha dos itinerários formativos no Rio Grande do Sul. **Cadernos de Educação**, n. 68, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/caduc.vi68.26058>. Acesso em: 28 fev. 2026.

BERNARDIM, Márcio Luiz; SILVA, Monica Ribeiro. Juventude(s) e ensino médio: da inclusão escolar excludente aos jovens considerados nem-nem. **Revista Contrapontos**, v. 17, n. 4, p. 688-704, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v17n4.p688-704>. Acesso em: 28 fev. 2026.

BOWE, Richard; BALL, Stephen John; GOLD, Anne. **Reforming Education and Changing Schools:** case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 fev. 2026.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm . Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em: 23 fev. 2026.

CANCI, Chanauana de Azevedo; COGO, Janaína Raquel; MOLL, Jaqueline. O ensino médio e o dilema da descontinuidade das políticas. **Reflexão e Ação**, v. 29, n. 3, p. 126-140, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/rea.v29i3.16540>. Acesso em: 28 fev. 2026.

DORO, Marcelo. **Guia ilustrado das falácias**: 34 maus argumentos a serem evitados. Passo Fundo: Sapo Morra, 2016.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. Criatividade não é improvisação: crítica a uma concepção equivocada de docência universitária. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; ODY, Leandro Carlos. (Org.). **Docência universitária**: pressupostos teóricos e perspectivas didáticas. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2015. p. 17–36.

FÁVERO, Altair et al. A Desarmonia ou o Descompasso entre o Currículo Vivido e o Futuro Esperado para os Jovens no Novo Ensino Médio. **Currículo sem Fronteiras**, v. 24, p. 1-19, 2024. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v24.1137>. Acesso em: 28 fev. 2026.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon; SANTOS, Antonio Pereira dos. A liberdade de escolha no Novo Ensino Médio: a percepção de gestores escolares quanto à proposta de flexibilização curricular. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 30, e14414, p. 1–17, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14414>. Acesso em: 10 set. 2023.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; BELLENZIER, Caroline Simon; BUKOWSKI, Chaiane. A colcha de retalhos do Projeto de Vida no Ensino Médio Gaúcho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 42, n. 4, p. 1-20, out./dez. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/98517>. Acesso em: 26 out. 2024.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; BELLENZIER, Caroline Simon; BUKOWSKI, Chaiane; CONSÁLTER, Evandro; CENTENARO, Junior Bufon. O protagonismo dos estudantes na reforma do ensino médio: de que protagonismo estamos falando? In: KÖRBES, Cleci; FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Monica Ribeiro da; BARBOSA, Renata Peres (Org.). **Ensino médio em pesquisa**. Curitiba: CRV, 2022. p. 215-228.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no Contexto da Medida Provisória N o 746/2016: Estado, Currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 385-404, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176607>. Acesso em: 28 fev. 2026.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1153-1178, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300024>. Acesso em: 28 fev. 2026.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 33-44, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.757>. Acesso em: 28 fev. 2026.

KRAWCZYK, Nora; JACOMINI, Márcia Aparecida. Ensino médio: O que está em jogo na reforma da Reforma? **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782025300097>. Acesso em: 28 fev. 2026.

LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro?. **Educação em revista**, v. 34, p. e177494, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698177494>. Acesso em: 28 fev. 2026.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Erika; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 392-410, 2013. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/lopes-cunha-costa.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2026.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 61-74, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.771>. Acesso em: 28 fev. 2026.

SILVA, Monica Ribeiro. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, v. 34, p. e214130, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 27 fev. 2026.

SILVA, Monica Ribeiro; JAKIMIUI, Vanessa Campos de Lara. Direito à educação e universalização do ensino médio no Brasil: Ações do poder legislativo federal (2009-2016). **Education Policy Analysis Archives**, v. 30, p. (6)-(6), 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6135>. Acesso em: 28 fev. 2026.

SILVEIRA, Éder da Silva; RAMOS, Nara Vieira; VIANNA, Rafael de Brito Vianna. O “novo” ensino médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o reforço da dualidade estrutural. **Revista Pedagógica**, chapecó, v. 20, n. 43, p. 101-118, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v20i43.3992>. Acesso em: 28 fev. 2026

SILVEIRA, Adriana da Silva Oliveira; PINTO, Heverton Eustáquio. Evasão escolar como fenômeno social: desigualdades, territórios e fragilidades da escola brasileira. **Cadernos Cajuína**, 11(1), e1610, 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.52641/cadcajv11i1.1610>. Acesso em: 28 fev. 2026.

TONIETO, Carina et al. O penduricalho do Projeto de Vida no Novo Ensino Médio Gaúcho: o proposto pelo Referencial Curricular Gaúcho e o vivido pelos estudantes. **Revista Diálogo Educacional**, v. 25, n. 84, p. 173-191, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.084.DS10>. Acesso em: 28 fev. 2026.

TONIETO, Carina; SILVA, Diocelia Moura da; FÁVERO, Altair Alberto. O engodo da flexibilização e diversificação curricular do ensino médio gaúcho: um estudo dos itinerários formativos de matemática e ciência da natureza. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S. l.], v. 18, e94135, p. 1–20, 2024. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/94135/52407>. Acesso em: 6 ago. 2024.

TONIETO, Carina; FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon; BUKOWSKI, Chaiane; BELLENZIER, Caroline Simon. Os professores diante do novo ensino médio: relações externas de mudança e trabalho docente. **Educação**, [S. l.], v. 48, n. 1, e62, p. 1–27, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644469995>. Acesso em: 17 jun. 2024.

TONIETO, Carina; BELLENZIER, Caroline Simon; BUKOWSKI, Chaiane. As concepções dos estudantes em relação ao protagonismo juvenil no Novo Ensino Médio. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, e14398, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i1.14398>. Acesso em: 26 out. 2024.

SOBRE OS AUTORES

Altair Alberto Fávero

É pesquisador de produtividade do CNPq. Possui pós-doutorado (UAEMéx), doutorado em Educação (UFRGS) e mestrado em Filosofia do Conhecimento (PUC/RS). É especialista em Epistemologia das Ciências Sociais (UPF) e graduado em Filosofia (UPF). Professor e pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF, é coordenador do GEPES/UPF e do projeto “Política Educacional do Novo Ensino Médio: Avaliação dos Impactos das Inovações Curriculares na Formação do Jovens”, financiado pelo Universal CNPq.

E-mail: favero@upf.br

Carina Tonieto

Possui Pós-Doutorado em Educação, Doutorado em Educação e Mestrado em Educação, pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Especialista em Gestão Educacional pela Universidade de Santa Maria (UFSM) e Graduação em Filosofia pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Diretora de Ensino, professora e pesquisadora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *campus* Ibirubá. Líder do grupo de pesquisa Ensino, Trabalho e Sociedade (IFRS) e vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES – UPF/RS). Pesquisadora do projeto “Política Educacional do Novo Ensino Médio: Avaliação dos Impactos das Inovações Curriculares na Formação do Jovens”, financiado pelo Universal CNPq.

E-mail: tonieto.carina@gmail.com

Caroline Simon Bellenzier

É Doutoranda em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF) com bolsa Capes. Possui Mestrado em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). É Especialista em Supervisão Educacional e Graduada em Letras - Português e Inglês e Respectivas Literaturas pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES – UPF/RS) e pesquisadora do projeto “Política Educacional do Novo Ensino Médio: Avaliação dos Impactos das Inovações Curriculares na Formação do Jovens”, financiado pelo Universal CNPq.

E-mail: carolsimon@hotmail.com

Chaiane Bukowski

Possui Doutorado em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul - *Campus* Chapecó/SC. Especialização em Educação Integral pela Universidade Federal da Fronteira Sul - *Campus* Erechim/RS. Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anglicana de Erechim. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES – UPF/RS) e pesquisadora do projeto “Política Educacional do Novo Ensino Médio: Avaliação dos Impactos das Inovações Curriculares na Formação do Jovens”, financiado pelo Universal CNPq.

E-mail: chaiane_bukowski@yahoo.com.br

Recebido em: 02/03/2025

Aprovado em: 13/03/2026