



## REFLEXÕES SOBRE REFORMA DO ENSINO MÉDIO - LEI 13.415/17 NO RIO GRANDE DO SUL

*REFLEXIONS ABOUT HIGH SCHOOL REFORM – LAW 13.415/17 IN RIO GRANDE DO SUL*

*REFLEXIONES SOBRE REFORMA DEL BACHILLERATO – LEY 13.415/17 EN RIO GRANDE DO SUL*

CARVALHO, Isis Azevedo da Silva<sup>1</sup>   
GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira<sup>2</sup> 

### RESUMO

O artigo aborda transformações propostas para as escolas de Ensino Médio, desencadeadas pela Lei 13.415/17. O estudo prima por investigar os movimentos iniciais no estado do Rio Grande do Sul em prol de colocar esta política em ação. Problematicamos esta proposta de implementação nos moldes propostos pelo governo. O Estado impôs alguns critérios a escolha de “escolas-pilotos”, com intuito de que estas sirvam de parâmetro para o restante das escolas implementarem a reforma. A proposta inicialmente indicava autonomia para as escolas organizarem seus currículos, mas ao longo do processo tem se apresentado a imposição das metodologias de discussão e de certa forma os “resultados” esperados.

**Palavras-chave:** Reforma do Ensino Médio; Lei 13.415/2017; Currículo; Escola Pública; Autonomia Escolar.

### ABSTRACT

The article addresses the proposed transformations for High schools, triggered by Law 13,415 / 17. The study prioritizes the investigation of initial movements in the state of Rio Grande do Sul with the aim of putting this policy into action. We problematize this implementation proposal within patterns proposed by the government. The State imposed some criteria and chose “pilot schools”, with the intention that these will serve as a parameter for the rest of the schools when they implement the reform. The proposal initially indicated schools’ autonomy to organize their curriculum, but throughout the process the imposition of discussion methodologies and in a certain way of the expected “results” were given.

**Keywords:** High School Reform; Law 13.415/2017; Curriculum; Public School; School Autonomy.

### RESUMEN

El artículo aborda transformaciones propuestas para las escuelas del Bachillerato, desencadenadas por la Ley 13.415/17. El estudio prioriza la investigación de los movimientos iniciales en el estado de Rio Grande do Sul con el objetivo de colocar esta política en acción. Problematicamos esta propuesta de implementación en los moldes propuestos por el gobierno. El Estado impuso algunos criterios a elección de “escuelas-pilotos”, con la intención de que éstas sirvan como parámetro para el resto de las escuelas al momento de que implementen la reforma. La propuesta inicialmente indicaba autonomía para que las escuelas organicen sus currículos, pero a lo largo del proceso se presentó la imposición de las metodologías de discusión y de cierta forma de los “resultados” esperados.

**Palabras clave:** Reforma del Bachillerato; Ley 13.415/2017; Currículo; Escuela Pública; Autonomia Escolar.

<sup>1</sup> Universidade Federal de Rio Grande – FURG – Rio Grande – Rio Grande do Sul – Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Rio Grande – FURG – Rio Grande – Rio Grande do Sul – Brasil.

## INTRODUÇÃO

Desde 1996, o Ensino Médio passou a integrar a Educação Básica, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e muitas questões relacionadas à sua falta de identidade e finalidade foram aguçadas. Ora entendido como etapa preparatória para o mercado de trabalho e ora voltado para uma formação propedêutica.

Scheibe (2017) assevera que

O ensino médio tem sido alvo de disputas - em seu sentido e finalidade - que se acirraram nos últimos 20 anos. A partir do momento em que é sancionada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) tivemos, em menos de 15 anos, duas diretrizes curriculares exaradas pelo Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CEB 03/1998 e Resolução CNE/CEB 02/2012). Esses textos possuem a finalidade de normatizar a oferta na organização curricular e divergem substantivamente no que propõem quanto à identidade e às finalidades dessa etapa da educação. (p. 21)

Acrescentam-se ainda às divergências quanto à identidade do Ensino Médio, questões como a falta de qualidade, as condições desiguais de oferta, os baixos índices nas avaliações externas, e o grande número de evasão. E não podemos deixar de considerar também que

As deficiências atuais do ensino médio no país são expressões da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública no Brasil ainda inacabado, que sofre os abalos das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX, que transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, com importantes consequências para toda a educação pública. (KRAWCZYK, 2011, p.754)

Diante desta conjuntura, não são vãos os debates acirrados quando o governo surpreende a todos, com uma medida provisória de nº 746, publicada em 22 de setembro de 2016, trazendo mudanças significativas nesta etapa sem possibilitar o diálogo e a discussão sobre essas mudanças junto aos sujeitos inseridos no Ensino Médio. Tal postura antidemocrática do governo nos leva a questionar os objetivos de tal reforma buscando problematizar os interesses em disputa no cenário político contemporâneo.

Importante ressaltar que toda Medida Provisória no Brasil tem efeito imediato, precisando ser aprovada pelo Congresso Nacional em até 120 dias. Logo, a reforma foi convertida em Lei de nº 13.415 em fevereiro de 2017 e trouxe perspectivas que atendem prioritariamente a lógica empresarial. Conforme afirma Freitas (2013), percebe-se uma modificação no papel do Estado gerando políticas públicas comprometidas com os interesses dos “reformadores empresariais<sup>3</sup>”. Nessa direção, afirma Ball (2014)

---

<sup>3</sup> O autor, com intuito de alertar para os riscos destas políticas no Brasil, analisa algumas características que marcam o discurso dos reformadores empresariais da educação – expressão usada para denominar o grupo que se reuniu em torno do movimento Todos pela Educação. Este movimento foi criado em 2006, resultante de uma série de movimentos que ocorreram desde o governo de Fernando Henrique Cardoso. Instituiu-se, desde o ano de 2014, em uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) e reúne representantes de diversos setores da sociedade. Atua basicamente em três eixos: geração de conhecimento técnico, mobilização e comunicação e articulação política e institucional.

empresas são agora diretamente envolvidas com política educacional em uma série de maneiras diferentes, e esses compromissos são parte de um conjunto mais amplo de processos complexos que afetam a política educacional, os quais incluem novas formas de filantropia e de ajuda para o desenvolvimento educacional, para os processos de mercado de crescimento e expansão de capital e a busca por parte das empresas de novas oportunidades para lucro ( p. 37).

A reforma do Ensino Médio, portanto, integra um conjunto de políticas que afetam a relação público-privado na Educação Básica. Oliveira e Gonçalves (2018, p. 3) afirmam que “as instituições públicas, regidas pela ótica neoliberal, estão envolvidas na lógica de prestação de serviços educacionais para o campo privado, além de incluir novas modalidades e práticas de organização da escola”. A dinâmica social em que esta política educacional foi aprovada, a maneira como foi construída e apresentada e as propensões assumidas, colocam esta reforma em foco na atual conjuntura educacional no Brasil.

Os dados analisados e discutidos neste artigo resultam de um estudo que se pautou na metodologia da análise documental das atuais diretrizes para o Ensino Médio e dos documentos legais anteriores. Trata-se de identificar as alterações em relação as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – 1998; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – 2012, e a Lei nº 13.415/2017 que institui a Reforma do Ensino Médio, a fim de compreender quais os novos direcionamentos para o Ensino Médio a partir da aprovação da reforma. Também se analisou os documentos norteadores do Novo Ensino Médio, disponíveis no site da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul - SEDUC. E, ainda, os documentos orientadores fornecidos pelo Ministério da Educação – MEC e pela SEDUC às escolas de Ensino Médio<sup>4</sup>.

Na sequência do texto, apresentamos aspectos relacionados com a Reforma do Ensino Médio, sua proposição e as discussões que vêm sendo realizadas por pesquisadores desta etapa da educação. Após, apresentamos como no Rio Grande do Sul o Novo Ensino Médio vem sendo organizado pela Secretaria de Educação. Por fim, apresentamos algumas considerações acerca das análises empreendidas até o momento.

## **O NOVO ENSINO MÉDIO: UMA REFORMA PEDAGÓGICA E CURRICULAR**

A reforma do Ensino Médio se constituiu na segunda medida de impacto adotada pelo governo Temer<sup>5</sup>. A primeira foi a proposta de Emenda Constitucional 241, posteriormente Projeto de Lei 55/2016 e, finalmente, PEC 95, por meio da qual se instituiu Novo Regime Fiscal que estabelece uma gama de restrições às despesas primárias do país por vinte anos, a partir de 2017. Consoante esta dinâmica elenca-se questionamentos quanto à intencionalidade e urgência de tal ação.

---

<sup>4</sup> Documentos analisados: “Programa de apoio ao novo Ensino Médio – Documento orientador da portaria nº 649/2018; Guia de implementação do novo Ensino Médio – MEC, vol. 6; Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio – Portarias MEC 649 e 1024/18; Projeto escolas-piloto novo Ensino Médio/RS. Estes documentos orientadores foram disponibilizados pelas escolas de Ensino Médio aos pesquisadores deste artigo.

<sup>5</sup> Michel Temer assumiu a presidência após impeachment da então presidenta Dilma Rousseff, impeachment largamente controverso.

Os dados do censo escolar apontam que as matrículas na última etapa da Educação Básica vêm decaindo paulatinamente desde 2004. No final do século XX o Ensino Médio continha uma média de 3 milhões e 500 mil matrículas (menos de 25% da faixa etária em idade apropriada), mas em 2004 temos um grande avanço com 9 milhões de pessoas matriculadas, o que correspondia a pouco mais de 50% dos jovens entre 15 e 17 anos. A partir desse período, tem-se uma diminuição desse número progressivamente, acarretando, em 2017, um total inferior a 8 milhões. Tal questão é colocada como justificativa para as alterações realizadas nesta etapa da Educação Básica (SILVA, 2020).

O texto da medida provisória argumenta que: “O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do Ensino Médio está estagnado”; “é urgente e necessário melhorar o desempenho dos estudantes brasileiros no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)”; “apenas 10% da matrícula do Ensino Médio é em educação profissional, muito aquém dos países desenvolvidos”; “apenas 16% dos concluintes do ensino médio ingressam na educação superior, portanto, é necessário profissionalizar antes” (FERRETI E SILVA, 2017).

Apesar de muitas dessas justificativas serem problemáticas conhecidas com relação ao Ensino Médio, o texto da reforma insiste na perspectiva de que a solução para o conjunto de problemas presentes no Ensino Médio público está na alteração curricular. O que ainda aponta para uma concepção restrita de currículo que limita o termo à matriz curricular. Ferreti (2018) elenca algumas problemáticas encontradas na última etapa da Educação Básica no Brasil, como: infraestrutura inadequada das escolas, carreira dos professores, incluindo salários, formas de contratação, não vinculação desses a uma única escola; afastamento de muitos jovens da escola e particularmente do Ensino Médio decorrer da necessidade de contribuir para a renda familiar, além de, premidos pelos constantes apelos da mídia e, por extensão, de integrantes dos grupos a que pertencem, buscarem recursos para satisfazer necessidades próprias à sua idade e convivência social.

A reforma prevê uma flexibilidade na estrutura do Ensino Médio. O currículo que era dividido em 13 disciplinas obrigatórias, agora com a reforma será composto por duas cargas horárias. Uma base comum que ocupará no máximo 1.800 horas, ou 60% de todo o período. E os itinerários formativos, para o restante dos 40% do tempo ou 1.200 horas (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Naturais e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Educação Profissional). Dentre os itinerários formativos, o estudante pode escolher somente um, o que gera grande preocupação, pois como afirma Scheibe e Silva (2017, p.26). tem como “consequência a negação do direito à formação básica comum e pode resultar no reforço das desigualdades educacionais”. A perspectiva que a Lei 13.415 apresenta parece estabelecer o acesso fragmentado aos conhecimentos. Essa formulação visa diminuir a carga de disciplinas que os alunos irão cursar e, ainda, tornar atrativo cada itinerário formativo, estabelecidos, teoricamente, de acordo com os interesses de cada estudante, conjecturando que tais alterações reduziria as reprovações nesta etapa da Educação Básica (FERRETI, 2018).

No que diz respeito aos aspectos curriculares, uma das preocupações mais alarmantes com relação a esta reforma é a obrigatoriedade apenas das disciplinas de Português e Matemática nos três anos do Ensino Médio. Conforme declara Gonçalves (2017, p. 136), “parece-nos uma busca de

preparar os estudantes para a realização dessas provas de desempenho, melhorando assim os indicadores do País”. Ressalta-se que as avaliações internacionais em larga escala, como o Pisa, focam especificamente sobre tais componentes, além dos relativos às ciências. Tais mudanças curriculares não expressam uma simples escolha por determinada disciplina, apresentam uma escolha de projeto de sociedade.

Arroyo (2011, p. 38) retrata o currículo como um campo de disputa

Em toda disputa por conhecimentos estão em jogo disputas por projetos de sociedade. Deve-se questionar os conhecimentos tidos como necessários, inevitáveis, sagrados, confrontando-os com outras opções por outros mundos mais justos e igualitários, mais humanos, menos segregadores dos coletivos que chegam às escolas públicas, sobretudo. Também é preciso repor nos currículos o embate político no campo do conhecimento assumido não como um campo fechado, mas aberto à disputa de saberes, dos modos de pensar diferentes.

É possível perceber que estas mudanças propostas na Reforma do Ensino Médio incidem na formação dos estudantes e na formação dos professores, incluindo a perspectiva do notório saber em um dos itinerários. O currículo que prioriza as competências e comprometido com avaliações externas limita a ação docente e sua qualidade, não valorizando o docente como um profissional que pensa os processos de ensino-aprendizagem no ambiente escolar, correspondendo, assim, a uma perspectiva tecnicista<sup>6</sup>. Evidencia-se que esse caráter reformista e, principalmente tecnicista que o Novo Ensino Médio traz à tona, está intrínseco nas reformas curriculares do Ensino Médio realizadas a partir do início da década de 1990. Ou, ainda, como declara Macedo (2002), esse currículo pautado em competências a serem desenvolvidas integra uma perspectiva funcionalista dos processos de escolarização que se assemelham à pedagogia por objetivos<sup>7</sup> dos anos 60 e 70.

Importante ressaltar que a Lei não é específica com relação ao número de itinerários formativos que cada escola pode ou deve incluir. O Estado do Rio Grande do Sul, através da secretaria de educação – SEDUC, determinou que cada escola escolhesse apenas dois itinerários para ofertar. Ferreti (2018) questiona o fato de apesar do texto da reforma afirmar que o estudante terá poder de escolha dos itinerários, a definição dos itinerários oferecidos está na prerrogativa das escolas e dos Estados de acordo com os arranjos curriculares e infraestrutura dos espaços escolares, entre outras questões. Logo, “os alunos farão, no máximo, escolhas entre os itinerários formativos estipulados pelo sistema público de ensino do referido ente federativo” (FERRETI, 2018, p. 29).

---

<sup>6</sup> O tecnicismo se apresenta sob uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista” (FREITAS, 2012, p. 383), onde se propõe expectativas de aprendizagens com ênfase em testes padronizados, controle pelo processo, bônus e punições. Freitas (2012) denomina que estamos vivendo um “neotecnicismo” (p.383). Segundo ele, esse neotecnicismo se estrutura em torno de três categorias: responsabilização, meritocracia e privatização. E a meritocracia está na base da proposta política neoliberal, atribuindo ao indivíduo, exclusivamente, a responsabilidade pelo êxito ou pelo fracasso nos resultados.

<sup>7</sup> Pedagogia por objetivos de autoria de Bloom tinha que os objetivos de ensino explicitam-se através de ações manifestas e sua descrição minuciosa. Um objetivo útil define-se pelo o que o estudante é capaz de realizar. Os objetivos são hierarquizados em ordem crescente de complexidade e abstração, descrevendo e limitando as ações, que direcionadas à obtenção de resultados, desconsideravam o processo.

O governo Federal construiu propaganda nas mídias afirmando que a reforma possibilitaria poder de escolha ao estudante do Ensino Médio, sendo esse um ponto positivo para diminuir a evasão escolar. No entanto, demonstra-se que esta escolha será cerceada por uma gama de fatores que irá restringir a escolha do estudante ao itinerário que for disponibilizado pelas instituições, conforme a infraestrutura, questões econômicas de interesse do Estado, entre outros.

Com relação ao itinerário “formação técnica e profissional”, o inciso IV introduz no artigo 61 da LDB 9394/1996 a possibilidade de que postos de trabalho que deveriam ser ocupados por profissionais docentes possam ser ocupados por “profissionais detentores de notório saber”. Tal questão representa uma redução de oportunidades de trabalho para professores concursados e licenciados. Apesar disso, ao se referir ao itinerário de “formação técnica e profissional”, é imprescindível ressaltar que existe a possibilidade de tal perspectiva ser ampliada por governos para disciplinas dos outros itinerários utilizando-se da justificativa da falta de encontrar professores titulados e licenciados que desejem lecionar nesta etapa da Educação Básica.

A reforma do Ensino Médio também traz uma proposta de instituição da escola de tempo integral. Pautada no Plano Nacional de Educação (PNE), a proposta desconsidera a orientação da meta 6 do PNE com relação a esta ser ofertada, até 2024, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da Educação Básica. Importante, como o PNE indica, que a proposta em tempo integral não se restringe apenas ao aumento da jornada, mas na construção de condições para que o aumento da carga horária resulte em melhor educação. Tal questão tem por obstáculo as condições existentes nas redes públicas de ensino brasileiro, tanto em relação à infraestrutura quanto às condições de trabalho e de carreira dos profissionais da educação. Ainda, por conta da desigualdade social que vigora no Brasil, boa parte dos jovens em idade de realizar o Ensino Médio encontram-se trabalhando em prol de suprir carências pessoais e familiares. Este se configura como um dos principais fatores que acarreta em grande número de evasão escolar nesta etapa da Educação Básica.

Com as alterações curriculares promovidas pela Reforma exclui-se a Lei 11.684/2008, que integrava o Art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96). Tal exclusão aponta prejuízo na formação, pois além de retirar disciplinas do currículo, expressa-se que ações em prol da crítica social são vistas como ameaça a uma ordem assentada no arbítrio e no autoritarismo (SILVA, 2018).

A reforma pauta-se numa perspectiva comprometida com o mercado, favorecendo, assim, uma educação instrumental pautada em uma formação limitada à pura adequação. Somam-se, ainda, as alterações no financiamento dessa etapa da Educação Básica. Conforme aponta Silva (2018, p. 6):

Foi incluída a possibilidade de que os sistemas de ensino firmem convênios com instituições de educação a distância com vistas à oferta de cursos que serão integralizados na carga horária total do ensino médio. Neste aspecto se faz presente também a mercantilização da educação básica, que passa a compor não apenas a definição das finalidades e concepções que orientam os processos formativos escolares, mas também o financiamento público para a oferta privada da educação por meio da Educação a Distância (EaD) e da oferta do itinerário de formação técnica e profissional.

Evidencia-se no Brasil um movimento de ampliação de ações neoliberais promovidas pela participação efetiva de Institutos e Fundações ligados ao setor empresarial sobre a oferta pública de educação. Tais entidades se responsabilizam por parte do que antes era atribuição do Estado e atuam tanto no âmbito da produção da legislação e da política educacional, quanto no âmbito da regulação da política educacional, assumindo, assim, o protagonismo no processo de implementação da legislação e das ações por ela promovidas.

Quanto a esse empresariamento da educação, Scheibe e Silva (2017, p. 21) afirmam a subsistência da “defesa da necessidade de adequação do ensino médio a requisitos postos pelo mercado de trabalho e/ou por necessidades definidas pelo setor empresarial”, e que “tal defesa aproxima a última etapa da educação básica a uma visão mercantil da escola pública e adota critérios pragmáticos para definir os rumos das mudanças, tais como o desempenho nos exames em larga escola e o acesso limitado à educação superior por parte dos concluintes do ensino médio”.

Enfim, políticas baseadas em perspectivas tecnicistas, produtivistas, neoliberais e de desconsideração com a formação integral do estudante não são novas com relação ao Ensino Médio. Tais políticas ignoram desigualdades de condições entre os indivíduos e as instituições. Para a política neoliberal o que define os resultados é o “mérito” ou “esforço pessoal” de cada um. Freitas (2012) cita algumas consequências para o campo educacional, como: estreitamento curricular, com a valorização apenas das disciplinas que abordadas na avaliação padronizada; competição entre profissionais e escolas; pressão sobre o desempenho dos estudantes e preparação para os testes; fraudes nas avaliações; aumento da segregação socioeconômica dentro do território; aumento da segregação socioeconômica dentro da escola; precarização da formação do professor, ao ser cerceado de sua ação e submetido a mera reprodução das apostilas; destruição moral do professor; destruição do sistema público de ensino e ameaça à própria noção liberal de democracia. (FREITAS, 2012).

## CONFIGURAÇÕES DO ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO SUL

O Rio Grande do Sul tem, segundo Censo Escolar de 2018<sup>8</sup>, 1.086 escolas de Ensino Médio, dispostas em 30<sup>9</sup> Coordenadorias Regionais de Educação - CRE. O governo do Estado do Rio Grande do Sul aderiu ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio lançado pelo governo federal para incentivar as redes estaduais a implementarem o mais breve possível a Reforma em curso.

Entre as ações do programa, foi previsto que cada Coordenadoria indicasse 10 escolas de Ensino Médio de suas regiões. Estas foram denominadas pelo governo estadual como escolas-piloto, por serem as primeiras a colocarem a política da reforma em ação para, assim,

---

<sup>8</sup> O Censo Escolar é realizado a cada 2 anos e fica disponível no site do governo no link: [https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/estatisticas\\_2017.pdf](https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/estatisticas_2017.pdf)

<sup>9</sup> O Censo Escolar de 2018 apontava 39 coordenadorias. No entanto, 9 CREs foram fundidas e não constam mais na estrutura administrativa da SEDUC-RS. Assim, atualmente, o Estado do Rio Grande do Sul dispõe de 30 CREs, conforme informação no site do governo no link: <https://educacao.rs.gov.br/coordenadorias-regionais-de-educacao>

serem utilizadas como referência para as demais. No ano de 2019 estas escolas-piloto começaram a se organizar e planejar a estrutura e o currículo do Novo Ensino Médio para, em 2020, colocá-lo em funcionamento. Conforme documento da Secretaria de Educação – SEDUC, a escolha das escolas-piloto seguiram os seguintes critérios: Escola participante do fomento ao EMTI<sup>10</sup>; Escola participante do ProEMI<sup>11</sup>; Escola de Tempo Integral com jornada, em média, de 7 horas; e, Escolas com jornada, em média, de 5 horas. Ao final do ano de 2018, as escolas indicadas acenaram positivamente ou não acerca de sua participação junto ao Programa. Após a seleção das escolas-piloto, foram criados grupo de trabalho junto à Secretaria Estadual de Educação com intuito de acompanhar e liderar o processo de implementação junto às escolas; foi proposto que as escolas-piloto seguissem as orientações indicadas para a construção do novo currículo do Ensino Médio e se comprometessem com o início das aulas com a nova matriz curricular em 2020.

O Programa de Apoio iria oportunizar um financiamento por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE<sup>12</sup> – para as escolas-piloto. A princípio, cada uma receberia o valor de R\$ 20.000,00 e mais R\$ 170,00 por estudante matriculado no Ensino Médio ofertado pela escola, via PDDE, dividido em cotas: 20% em dezembro de 2018, 40% após aprovação do planejamento de estudo da Proposta de Flexibilização Curricular – PFC da escola – e 40% ao concluírem o planejamento e entregarem a PFC. É importante registrar que até o final de 2019, as escolas-piloto não haviam conseguido utilizar o recurso. Inicialmente, o site do PDDE não dava acesso para o preenchimento das informações necessárias. A SEDUC informou, ao longo do ano de 2019, que o dinheiro seria liberado posteriormente, mas o cronograma indicado inicialmente não foi cumprido. Estes valores seriam dedicados, conforme documento do MEC, especificamente, para material pedagógico, adequação de infraestrutura e formação docente. No entanto, de acordo com o coordenador de Educação Básica da SEDUC, Clark Sarmento<sup>13</sup>, o projeto da Reforma previa repasses diretos a escolas para adaptação dos currículos, porém, esses recursos foram congelados pelo Ministério da Educação (MEC) com as medidas de contingenciamento. Sarmento ainda

---

<sup>10</sup> No estado do Rio Grande do Sul a SEDUC indicou 12 escolas para participarem do Programa de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral (PFEMTI). A primeira lista de indicações foi divulgada pelo Ministério da Educação (MEC) no final de 2016. No entanto, após resistência das escolas, uma nova lista de indicações foi divulgada em 2018 com substituição de 6 escolas que resistiram ao PFEMTI. As escolas que participam deste programa recebem recursos do MEC de R\$ 5,2 milhões para, segundo a secretaria de Educação, aquisição de equipamentos (laboratórios, material esportivo, adequações dos espaços físicos), formações de professores e projetos culturais das escolas.

<sup>11</sup> ProEMI é um programa do MEC denominado Ensino Médio Inovador – EMI. Foi instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, no contexto da implementação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. A edição atual do Programa está alinhada à reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória 746/2016 e é regulamentada pela Resolução FNDE nº 4 de 25 de outubro de 2016.

<sup>12</sup> Criado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira para as escolas, em caráter suplementar, a fim de contribuir para manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica, com consequente elevação do desempenho escolar. Também visa fortalecer a participação social e a autogestão escolar.

<sup>13</sup> Esta fala do coordenador de Educação Básica da SEDUC encontra-se no site do jornal Gaúcha ZH, em entrevista concedida à jornalista Taís Seibt, datada em 06/10/2019 e disponível no link: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/10/como-as-escolas-gauchas-se-preparam-para-implementar-o-novo-ensino-medio-ck1fb485g03hr01n3d5b5w48.6.html>



declara que o Estado busca alternativas em programas como o RS Jovem Conectado no Futuro<sup>14</sup>, no qual escolas são instigadas a criar projetos voltados para inovação e empreendedorismo.

Ao abordar a precariedade das escolas de Ensino Médio é bom salientar que, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 36,5% dos brasileiros de 19 anos não concluíram o Ensino Médio em 2018, sendo que 62% deles não frequentam mais a escola. O Rio Grande do Sul está abaixo da meta do Plano Nacional de Educação (PNE), que é ter 85% dos jovens de 15 a 17 anos matriculados nessa fase em 2024. Um estudo recente das secretarias estaduais da Fazenda e do Planejamento aponta que seria preciso um aumento médio de 93 mil estudantes por ano em sala de aula para alcançar esse patamar.

Diante dessa realidade, como afirma Maria Beatriz Luce (UFRGS) em entrevista ao jornal Gaúcha ZH: “O novo Ensino Médio pode levar a um agravamento do abandono escolar desses jovens, principalmente nas escolas públicas, que atendem à população mais exposta a vulnerabilidades sociais, cujas famílias têm menos condições de estudo, cultura e lazer” (2020).

Essa problemática atinge todo o país. Conforme revelam os resultados do Ensino Médio no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2015, o país está estagnado, de acordo com as últimas quatro avaliações, em um patamar abaixo da meta desejada. E que apenas duas redes estaduais ultrapassaram a meta prevista. Além disso, o país ainda tem 1,7 milhão de jovens, de 15 a 17 anos, fora da escola.

Sobre o documento fornecido pelo MEC<sup>15</sup> para pensar a reformulação curricular é importante ressaltar a necessidade primordial de uma discussão conceitual sobre educação, formação humana, currículo e políticas curriculares. Esses elementos conceituais são fundamentais para sustentar análises e argumentos. Entende-se que as decisões sobre currículo não se esgotam na definição de determinados conteúdos ou numa ordem previamente estabelecida para que sejam abordados nas escolas. Logo, o documento produzido pelo MEC não possui suficiência no que se propõe, haja vista ter negligenciado justamente essa discussão e recaído na mais pragmática formulação: a definição de listagens de conteúdos travestidos de “direitos e objetivos de aprendizagem”.

O Estado do Rio Grande do Sul organizou um site denominado “Novo Ensino Médio/Portal Educacional”, disponibilizado no link: <http://portal.educacao.rs.gov.br/novo-ensino-medio>. O site tem por intencionalidade orientar as escolas de Ensino Médio na adequação a este novo ordenamento legal e comunicar o andamento deste processo no Estado junto à comunidade. Inicialmente as informações dispostas no site estão voltadas a evidenciar o desenvolvimento do processo para colocar a política em ação junto às coordenadorias regionais de Educação, organizadas como “últimas notícias” no site. Apesar do esforço em mostrar o desenvolvimento do processo, percebe-se que, por uma gama de questões, os prazos estão aquém do que havia sido

---

<sup>14</sup> Programa lançado em 04/09/2019 pelo Governador do estado do Rio Grande do Sul, Eduardo Leite, que defende que “a educação tem de estar sintonizada com os novos tempos”. O Programa **Jovem RS Conectado no Futuro** é pautado nos conceitos de inovação e o empreendedorismo, conta com parcerias públicas e privadas para financiar projetos existentes nas 2,5 mil escolas estaduais.

<sup>15</sup> Analisou-se o documento encaminhado para as escolas denominado “PROGRAMA DE APOIO AO NOVO ENSINO MÉDIO – DOCUMENTO ORIENTADOR DA PORTARIA N° 649/2018”.

estipulado. Muito, inclusive, pela falta de recursos e suporte ofertado pelo MEC, como afirmou o coordenador de Educação Básica da SEDUC, Clark Sarmento, em entrevista concedida ao jornal Gaúcha ZH<sup>16</sup>.

Ainda na página inicial do site encontramos alguns pontos importantes demarcados como: Marcos legais; Principais Mudanças; BNCC; Percursos Formativos; Unidades Curriculares; Formação Técnica e Profissional no Ensino Regular; Ampliação e Distribuição da Carga Horária. Nestes constam apenas um pequeno resumo buscando dar conta do entendimento destes pontos considerados cruciais nesta reforma. As superficialidades das informações podem sinalizar intencionalidades significativas e alarmantes, no que se refere, por exemplo, em não deixar claro como será realizada a adequação curricular e organizacional do Ensino Médio no Rio Grande do Sul. Muitos dados utilizados por este estudo para compreender o processo de implementação não estão disponibilizados de forma pública. Foram documentos que os pesquisadores tiveram acesso a partir das escolas-piloto que forneceram os documentos. A complexidade deste processo e as grandes alterações provocadas pela reforma pedem informações mais consistentes para a população.

Nos documentos disponibilizados para as escolas<sup>17</sup> foi indicado que durante o ano de 2019 estas deveriam: 1. Fazer formação sobre o Novo Ensino Médio com os profissionais das escolas; 2. Levantar interesse de jovens por itinerários; 3. Elaborar de novo currículo, contendo itinerários para escolas; e 4. Alterar o Projeto Político Pedagógico. Nas primeiras reuniões com as direções das escolas-piloto foi informado que as escolas teriam autonomia para definir seu cronograma e a metodologia de trabalho, ainda que posteriormente todo o trabalho seria validado pela SEDUC. Com este processo, cada escola deveria organizar uma Proposta de Flexibilização Curricular.

Para as formações, as escolas puderam organizar a dinâmica que consideram mais adequadas. A SEDUC, porém, indicou as temáticas para as formações Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil; Base Nacional Comum Curricular; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Referenciais para a elaboração dos Itinerários Formativos; Práticas de gestão e organização de sala de aula; Flexibilização Curricular. O fato de a SEDUC ter indicado os temas para as formações não impedia das escolas proporem outras temáticas. Foi um processo importante quando se pensa na necessidade de todas as professoras e professores terem conhecimento das mudanças curriculares em curso.

No que se refere à necessidade das escolas em mapear o interesse de jovens por itinerários, pode-se considerar que houve por parte da Secretaria de Educação um redirecionamento no processo. Inicialmente, foi informado que as escolas teriam liberdade de escolher a forma como fariam este levantamento. Porém, em junho de 2019, os diretores receberam os questionários de escuta com a comunidade prontos pela SEDUC. Os questionários foram elaborados para serem aplicados com alunos do 8º e 9º Anos do Ensino Fundamental, alunos do Ensino Médio, Professores, Pais e Comunidade. Este procedimento trouxe muita preocupação,

---

<sup>16</sup> Entrevista concedida à jornalista Taís Seibt, datada em 06/10/2019 e disponível no link: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/10/como-as-escolas-gauchas-se-preparam-par-a-implementar-o-novo-ensino-medio-ck1fb485g03hr01n3d5b5w486.html>

<sup>17</sup> Documento denominado “PROJETOS ESCOLAS-PILOTO NOVO ENSINO MÉDIO/RS” encaminhado para as escolas do Rio Grande do Sul.

pois dependendo da forma como fosse respondido, poderia distorcer a realidade das escolas. Como, por exemplo, perguntar para jovens se o Ensino Médio atual ajuda o estudante a alcançar seus objetivos de vida, ou se o estudante percebe significado naquilo que é estudado hoje no Ensino Médio. Tais questões, se analisadas fora de contexto, podem desqualificar o trabalho realizado por algumas escolas. Ou, ainda, quando questiona: “Qual área do conhecimento você acha mais importante que o estudante deva se aprofundar?”, colocando como alternativas: Matemática e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Formação Técnica e Profissional; limitando as respostas em no máximo 3, pode parecer que os alunos estão escolhendo qual itinerário desejam cursar. Todavia, a resposta não dá a oportunidade do aluno escolher todas. Além disso, ao definir as mais importantes, não intuem que as demais não são importantes. Sousa, Pimenta e Machado (2012, p. 35-36) alertam quanto à prioridade de determinadas disciplinas em detrimento de outras: “há indícios de uma redução curricular que se consolida, pouco a pouco, com a valorização dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática”.

Após essas etapas, a SEDUC ainda propôs um jogo aos estudantes do Ensino Médio e do oitavo e nono ano do Ensino Fundamental das escolas, do tipo “Maratona Criativa”. Nesta maratona, os alunos seriam divididos em grupos onde escolheriam uma temática, fariam uma discussão, reflexão e pesquisa sobre o tema, depois organizariam uma proposição de atividades ou projetos para o tema, que seria apresentado à escola. Do conjunto, dois projetos seriam escolhidos. A partir dos resultados da pesquisa realizada com os questionários e dos dois temas dos projetos da maratona, a Secretaria da Educação do Estado iria assessorar a escola na indicação dos seus itinerários. Neste processo de “escolha dos itinerários” ficou muito evidente a ação da Seduc em estabelecer dois itinerários por escola e não em oportunizar a estas optarem por um itinerário integrado ou mais de dois itinerários. Além disso, a dinâmica acabou direcionando a discussão e a análise dos questionários não ficou a cargo das escolas. Nesse processo, percebeu-se que a autonomia das escolas foi sendo diminuída a cada etapa.

Por fim, é importante destacar que a elaboração do novo currículo ficou a cargo da Secretaria de Educação que entregou pronto para cada escola as disciplinas que deveriam constar no currículo, bem como a carga horária e o modo como cada itinerário deveria ser implementado. Tal processo evidenciou que a participação das escolas-piloto na escolha e direcionamento da organização curricular do Ensino Médio em sua instituição foi boicotada pela Secretaria da Educação, que ao final apresentou para escola a proposta pronta. A atuação das escolas no desenvolvimento da política ficará mais evidente no momento de colocação em prática do “Novo Ensino Médio”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Reforma do Ensino Médio propõe mudanças significativas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, ainda, traz mudanças em outras leis. Alterações que afetam a organização curricular do Ensino Médio, a organização pedagógica e o financiamento dessa etapa educacional.

Tais mudanças trazem ainda “repercussão para a formação de professores nas universidades e para a forma de ingresso no ensino superior” (GONÇALVES, 2017, p. 136).

Com as mudanças na última etapa da Educação Básica, observa-se o compromisso do Ministério da Educação, apoiado pelas Secretarias Estaduais de Educação, com as demandas do mercado financeiro e com o empresariado. Tais questões se contrapõem à concepção exposta na LDB onde o Ensino Médio é colocado como última etapa da Educação Básica e deve estar comprometido com uma formação voltada ao exercício da cidadania, buscando oportunizar condições do estudante progredir no trabalho e em estudos posteriores.

No Estado do Rio Grande do Sul, nos anos de 2018 e 2019, a SEDUC fez um movimento de implementação do Novo Ensino Médio, a partir de escolas-piloto. Inicialmente, havia um discurso de que as escolas-piloto do Ensino Médio teriam autonomia para desenhar os seus currículos, mas ao longo do processo, a SEDUC-RS foi direcionado procedimentos, discussões e conteúdos. Destacamos que os documentos orientadores do Novo Ensino Médio construídos pelo MEC e pela SEDUC-RS para as escolas-piloto no Rio Grande do Sul não estão públicos no site da Secretaria de Educação do Estado, o que exigiu dos pesquisadores um movimento maior para conseguir. Tais documentos foram disponibilizados pelas escolas-piloto aos pesquisadores.

Diante dos dados encontrados, acreditamos que é fundamental que os docentes conheçam as reformas em curso, pois por menor que seja o espaço de proposição, no chão da escola são os professores e as professoras que irão dar o tom da implementação, fazendo o que Ball irá chamar de atuação da política. Assim, o prescrito nunca é vivido tal qual, mas sofre traduções, interpretações, ganhando novas configurações a partir do contexto em que se insere. Tal perspectiva nos dá esperança com relação a uma escola pública de qualidade e socialmente referenciada.

## REFERÊNCIAS

1. ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: vozes, 2011.374p.
2. BALL, Stephen John. **Educação Global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
3. BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação:** Uma introdução à teoria e aos métodos. 4 ed. Porto: Porto, 1994.
4. BRASIL. 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 06de junho de 2020.
5. BRASIL. 1997. **Presidência da República**. Decreto 2.208/97, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2o do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro

- de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/DF2208\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/DF2208_97.pdf). Acesso em: 10 de julho de 2020.
6. BRASIL. **Medida Provisória n. 746** de 22 de setembro de 2016. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm)> Acesso em: 10 de maio de 2020.
  7. BRASIL. Ministério da Educação. **Exposição de Motivos n 00084/2016/MEC. 2016**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf) Acesso em: 03 de junho de 2020.
  8. BRASIL. **Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 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: 10 de maio de 2019.
  9. BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 3/2018 Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2018.
  10. BRASIL. MEC/INEP. **Censo Escolar 2018**. Notas Estatísticas. Brasília, jan. 2019 BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2020**, de 20 de dezembro de 2019. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, p.115-119, 23 de dezembro de 2019.
  11. BRASIL. **Novo Ensino Médio**. Disponível em: < <http://portal.educacao.rs.gov.br/novo-ensino-medio>> Acesso em: 08 de julho de 2020.
  12. FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr. jun. 2012.
  13. FERRETTI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro. Dos embates por hegemonia e resistência no contexto da reforma do Ensino Médio. **Trabalho Necessário**, v. 17, p. 114-131, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/28305/16437>> Acesso em: 20 de julho de 2020.
  14. FERRETTI, Celso João. A Reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de educação. **Estudos Avançados**, vol.32 n. 93 São Paulo Mai/Ago, p. 25-42, 2018.
  15. GARCIA, Maria Manuela Alves. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v15. n.45, set./dez. 2010. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/04.pdf>> Acesso em: 06 de fevereiro de 2020.

16. GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o “*novo*” ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/753>> Acesso em: 21 de maio de 2019.
17. HOSTINS, Regina Célia Linhares; ROCHADEL, Olívia. Contribuições de Stephen Ball para o campo das políticas educacionais. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 1, p. 61-84, jan./abr., 2019. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11947>> Acesso em: 04 de abril de 2020.
18. HOWLETT, Michael; RAMESH, M.; PERL, Anthony. Política Pública: seus ciclos e subsistemas – uma análise de políticas públicas a partir das relações. **Estado e Sociedade**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/pensamentoplural/article/view/5696/4265>> Acesso em: 05 de abril de 2020.
19. KRAWCZYK, Nora. Reflexões sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil Hoje. **Cadernos de Pesquisa**. V. 41 n. 144, p.752-769, Set/Dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf> Acesso em: 10 de maio de 2019.
20. OLIVEIRA, Caroline Terra, GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. **Um debate acerca da Reforma Curricular do Ensino Médio pautada pela Medida Provisória nº 746/2016**.
21. Anais do IV SIPASE: Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação: a construção da profissionalidade docente: a pessoa em formação. Porto Alegre: **EDIPUCRS**, 2018. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/> Acesso em 26 de maio de 2019.
22. SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769>> Acesso em: 26 de maio de 2019.
23. SCHEIBE, Leda; SILVA, Mônica Ribeiro. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 14 de julho de 2020.
24. SILVA, Mônica Ribeiro. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: O resgate de um empoeirado discurso. **EDUCAÇÃO EM REVISTA (ONLINE)**, v. 34, p. 1-15, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e214130.pdf>> Acesso em: 10 de junho de 2020.

25. SILVA, Mônica Ribeiro. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? Ensaio. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, p. 1-20, 2020. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362020000200274](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362020000200274)> Acesso em: 02 de agosto de 2020.
26. SOUSA, Sandra Zakia; PIMENTA, Cláudia Oliveira; MACHADO, Cristiane. Avaliação e Gestão Municipal da Educação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 14-36, set./dez. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/jb7dGkQwkFc8SyJqZMQwkMy/?lang=pt>> Acesso em: 04 de abril de 2020.
27. SOUSA, Mauricio de. Apontamentos teórico-metodológicos: contribuições de Stephen J. Ball para as pesquisas de políticas educacionais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, p. 1-22, 2018. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/13446>> Acesso em: 13 de julho de 2020.

### Isis Azevedo da Silva Carvalho

Mestranda em Educação no programa de pós-graduação PPGEDU na universidade federal do Rio Grande - FURG.

### Suzane da Rocha Vieira Gonçalves

Presidente da ANFOPE – biênio 2021-2023. Diretora do Instituto de Educação na FURG. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Mestre em educação e doutora em Educação Ambiental.

### Como citar este documento:

CARVALHO, Isis Azevedo da Silva; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. REFLEXÕES SOBRE REFORMA DO ENSINO MÉDIO – LEI 13.415/17 NO RIO GRANDE DO SUL. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 3, p. 190-204, set. 2021. ISSN 1982-9949. Acesso em: \_\_\_\_\_.  
Doi: 10.17058/rea.v29i3.16405.