

FUCAPE PESQUISA E ENSINO S/A

IZAÍDE JOSÉ ZICA

**DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NAS
ESCOLAS PÚBLICAS**

**VITÓRIA
2023**

IZAÍDE JOSÉ ZICA

**DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NAS
ESCOLAS PÚBLICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ciências Contábeis e Administração da Fucepe Pesquisa e Ensino S/A, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração – Nível Profissionalizante

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Juliana d'Angelo

**VITÓRIA
2023**

IZAÍDE JOSÉ ZICA

**DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NAS
ESCOLAS PÚBLICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ciências Contábeis e Administração da Fucape Pesquisa e Ensino S/A, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração – Nível Profissionalizante.

Aprovada em 14 de agosto de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. MÁRCIA JULIANA D'ANGELO
Fucape Pesquisa e Ensino S/A

Profa. Dra. AMANDA SOARES ZABELLI FERRETTI
Fucape Pesquisa e Ensino S/A

Profa. Dra. ELAINE CRISTINA ROSSI PAVANI
Fundação Getúlio Vargas

AGRADECIMENTOS

Agradeço meus familiares, pela compreensão, paciência, cooperação e empenho durante esse período de estudo. Em especial meu companheiro Josemar Lirio da Silva, pela paciência, motivação e amor e minha mãe Isaira José Zica, mesmo estando distante sempre me incentivou e motivou com sua sabedoria e fé.

A minha orientadora, Marcia Juliana d'Angelo, pela orientação eficiente, segura e pelas valiosas informações e sugestões dadas. Gratidão por tudo!

Aos professores da Fucape/Mestrado em Administração – Gestão Escolar, que através de seus ensinamentos e excelência em ensino, permitiram que eu chegasse ao final dessa Especialização. Agradeço, por ajudarem na realização desse sonho.

Aos colegas de curso, pela boa convivência e amizade que jamais esquecerei. Em especial minha colega Maria Júlia, companheira fiel e dedicada em vários trabalhos realizados durante o curso.

Ao meu amigo José Valdivino Amaral (*in memoriam*), por sempre me motivar e incentivar na busca pelo conhecimento e estudos. Gratidão!

RESUMO

A educação é dinâmica, sempre se transformando, e as legislações que tratam das políticas educacionais acompanham esse processo. Essa dissertação estuda os desafios da implementação do novo Ensino Médio nas escolas públicas, a partir da Lei n. 13.415 (2017), tendo como principal objetivo identificar os fatores facilitadores e restritivos referentes à implementação do novo Ensino Médio nas escolas públicas da rede estadual do Espírito Santo. Para essa investigação foi conduzida uma pesquisa qualitativa interpretativa básica, com coleta de dados por meio de entrevista padronizada, sendo definido público das entrevistas: diretores, professores e pedagogos. Além da pesquisa documental, realizada em artigos, leis, decretos, resoluções e portarias, os dados coletados nas entrevistas foram analisados usando técnica de categorização proposta por Flores, García Jiménez, e Rodríguez Gómez (1994), que abrange a criação de categorias e meta categorias, que por sua vez, são agrupadas em temas para cumprir o objetivo da pesquisa. Este estudo identificou seis fatores restritivos que também recaem nos mesmos fatores facilitadores. Ou seja, há seis desafios para os gestores públicos, nessa etapa de implementação do novo Ensino Médio no estado, considerados os pilares dessa proposta de melhoria para esse ensino: estrutura, itinerários, currículo, formação dos professores, políticas públicas e implementação. Assim, esta pesquisa contribui para mudanças nos processos de planejamento, estratégias e gerenciamento a serem adotados nas instâncias de execução da política pública de Educação.

Palavras-chave: educação pública; reforma do Ensino Médio; implementação; fatores facilitadores; fatores restritivos.

ABSTRACT

Education is dynamic and constantly changing, and the legislation that deals with educational policies follows this process. This dissertation studies the challenges of implementing the new High School in public schools, from Law n.13,415 (2017), with the main objective of identifying the facilitating and restrictive factors related to the implementation of the new High School in public schools of the state network of Espírito Santo. For this investigation, a basic interpretative qualitative research was conducted with data collection through standardized interviews, being defined as the public of the interviews: directors, teachers and pedagogues. In addition to the documentary research carried out in articles, laws, decrees, resolutions and ordinances, the data collected in the interviews were analyzed using the categorization technique proposed by Flores, García Jiménez, and Rodríguez Gómez (1994), which includes the creation of categories and meta categories, which, in turn, are grouped into themes to fulfill the objective of the research. This study identified six restrictive factors that fall under the same facilitating factors. There are six challenges for public managers at this stage of implementing the new secondary education in the state, considered the pillars of this proposal to improve this education: structure, itineraries, curriculum, teacher training, public policies and implementation. Thus, this research contributes to changes in planning processes, strategies and management to be adopted in instances of execution of public education policy.

Keywords: public education; high school reform; implementation; facilitating factors; restrictive factors.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| Capítulo 1..... | 7 |
| 1. INTRODUÇÃO..... | 7 |
| Capítulo 2..... | 12 |
| 2. REFERENCIAL TEÓRICO..... | 12 |
| 2.1 INTERPRETAÇÃO DA REGULAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO..... | 12 |
| 2.2 DIFERENÇAS ENTRE ENSINO MÉDIO NO BRASIL E NO EXTERIOR..... | 14 |
| 2.3 IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO ESPÍRITO SANTO..... | 21 |
| Capítulo 3..... | 27 |
| 3. METODOLOGIA..... | 27 |
| 3.1 TIPO DE PESQUISA..... | 27 |
| 3.2 COLETA DE DADOS..... | 28 |
| 3.3 ANÁLISE DE DADOS..... | 30 |
| Capítulo 4..... | 36 |
| 4. ANÁLISE DOS DADOS..... | 36 |
| 4.1. FATORES RESTRITIVOS NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO ESPÍRITO SANTO..... | 36 |
| 4.2. FATORES FACILITADORES NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO ESPÍRITO SANTO..... | 45 |
| 4.3. TENSÃO ENTRE O ANTIGO E O NOVO MODELO DE ENSINO MÉDIO..... | 50 |
| Capítulo 5..... | 52 |
| 5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..... | 52 |
| Capítulo 6..... | 56 |
| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 56 |
| REFERÊNCIAS..... | 58 |
| APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO..... | 64 |

Capítulo 1

1 INTRODUÇÃO

Implantar políticas públicas de educação tornou-se um grande desafio. É importante compreender as instâncias decisórias, quem decide e sobre o que se decide. Sabendo que as políticas ao serem implementadas podem ser alteradas durante o processo existente nas camadas de decisão (Hill & Hupe, 2003).

Com a aprovação da Constituição do Brasil (1988), surgem novas orientações para as políticas públicas. Essas orientações se fundamentam em três objetivos: a ampliação e a universalização; a descentralização e a formação de sistemas de políticas públicas. Esse último, com atribuição de unir e estruturar ações entre estados e municípios, tem sido mais complexo. Essas mudanças trouxeram dificuldades para as relações intergovernamentais na educação, pois a Constituição estabelece coparticipação entre União, estados e municípios (Segatto & Argucio, 2016).

A disposição do Ensino Médio no Brasil, expressa um dualismo histórico, propedêutico ou profissional. Nesse contexto, a reorganização para o Ensino Médio, produzidas por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 9.394(1996) e do Decreto n. 2.208 (1997) do governo federal, afirmam a superação da dualidade, ao apresentar um modelo que inclui habilitação profissional e formação geral. A habilitação profissional por sua vez poderá ser ofertada de maneira complementar e facultativa (Nascimento, 2009).

A Nova Gestão Pública (NGP), foi adotada como modelo de gestão nos anos 1990 na busca por melhores resultados, nos processos de gerenciamento das

políticas públicas. Esse modelo segue referências de gestão empresarial, cujo modo de governar se submete à cultura de resultados, por meio dos quais se intenciona apreciar a eficiência das políticas implementadas (Bresser-Pereira, 2017). Por exemplo, há o movimento de reformas, como a do Ensino Médio, regulamentada pela Lei n. 13.415 (2017), que ocorre no movimento desse modelo da (NGP), em busca de eficiência nos serviços de educação (Lei n. 13.415, 2017).

Contudo, os formuladores das mudanças estão distantes do processo de execução de reformas, como no caso em questão a do novo Ensino Médio. Tem havido dificuldades para dar respostas rápidas que sejam gerais e estratégicas, permitindo um olhar abrangente das reais demandas locais (Lotta et al., 2020).

Nessa dinâmica das mudanças, ao observar a redação da Lei n. 13.415 (2017), é factível encontrar transformações na direção contrária ao proposto e promovido pela LDB (1996). Nela existe uma proposta de formação abrangente, enquanto a proposta da Lei de 2017, apresenta uma formação mais restrita (Ramos & Heinsfeld, 2017).

A literatura nacional disponível sobre a reforma do Ensino Médio, mostra abordagens do contexto sociopolítico em que ela ocorreu. Diversos autores como: Esquinsan (2017), Ramos e Frigotto (2016), Maciel (2019) e outros questionam a maneira autoritária e antidemocrática com a qual o novo Ensino Médio foi organizado, por meio da Medida Provisória (MP) n. 746 (2016), (Bugs et al., 2020).

Esquinsan (2017), discorre sobre as declarações feitas por associações científicas e educacionais, apontando ser a MP, um dispositivo impróprio para tornar obrigatório tantas modificações na educação. Ramos e Frigotto (2016), chamam a atenção que essa MP que possibilitou a reforma de um documento inexistente, a Base Nacional Comum Curricular, para o Ensino Médio (BNCC/EM), que só veio a ter a

versão final, publicada em 4 de dezembro, de 2018. Ou seja, foi aprovada depois que a reforma foi instituída. Para Maciel (2019), a aprovação da Lei n. 13.415(2017), na ausência do documento da BNCC/EM, transpareceu estar dando confiança ao governo federal, para fazer determinadas mudanças em consonância com seus interesses e preferências (Bugs et al., 2020).

São necessárias, portanto, novas pesquisas para compreender no nível da unidade escolar as facilidades e desafios enfrentados por diretores, professores e pedagogos para operacionalizar e implementar o novo Ensino Médio.

A nova lei permite compreender que a formação geral contará com 60% da carga horária e, no caso da formação dos itinerários formativos, serão 40% da carga horária geral, prevista na atual legislação. Essa flexibilização do currículo do Ensino Médio, tem respaldo na limitada qualidade desse ensino no país, na falta de atrativo para estudantes e no alto índice de abandono. Sem contar os índices de reprovação (Ferretti, 2018).

O estado do Espírito Santo, em consonância com a legislação federal, aprovou o novo currículo através da Resolução CEE-ES n. 5.777 (2020). Os artigos 2º, 3º e 4º desse documento apresentam o detalhamento para implementação. É importante observar que o art. 3º dessa resolução apresenta uma novidade desafiadora — a proposição de oito itinerários formativos anualmente, enquanto a lei federal prevê cinco itinerários, o estado do Espírito Santo, instituiu oito itinerários. Importante compreender, que os itinerários abrangem um conjunto de conteúdos, projetos, estudos, oficinas, entre outras situações de investigação, que os educandos têm como opção no novo Ensino Médio, conforme a Lei n. 13.415 (2017) e a Base Nacional Comum Curricular – (BNCC/EM).

As dificuldades na execução dos cinco itinerários formativos indicados pela Lei n. 13.415 (2017) remontam aos problemas enfrentados pela Lei n. 5.692 (1971) que criou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau no Brasil. Para o 2º grau, essa legislação revogou o ensino propedêutico em detrimento ao ensino profissionalizante. E passou por empecilhos em variados níveis, havendo o aumento de despesas e poucos recursos para a realização das atividades, incluindo as atividades de prática profissional (Riguetti et al., 2019).

Os itinerários formativos estarão sob a responsabilidade dos estados, mas uma situação que poderá vir a ocorrer é a oferta de itinerários que não sejam atrativos aos alunos. Os sistemas de ensino, diante de falta de estrutura e recursos, podem vir a ofertar itinerários que os precários recursos permitem. Uma outra situação que se apresenta no contexto das mudanças é a ampliação da carga horária, uma vez que esse acréscimo demanda mais estrutura física e de pessoal. A maioria de nossas escolas, carece de laboratórios e de professores, entre outras faltas que poderiam ser elencadas (Silva & Boutin, 2018).

Desta forma, as escolas em tempo integral, previstas na Lei n. 13.415 (2017) e no Plano Nacional de Educação (PNL), tendem a enfrentar mais dificuldades para serem ampliadas, pois esse modelo exige mais disponibilidade de recurso e estrutura. E essa legislação prevê recurso somente nos dez anos iniciais (Lei n.13.415, 2017).

Diante do exposto, apresenta-se a questão: quais são os desafios da implementação do novo Ensino Médio nas escolas públicas? Assim, esse estudo tem como foco identificar os fatores facilitadores e restritivos referentes à implementação do novo Ensino Médio nas escolas públicas da rede estadual do Espírito Santo. Para a realização da referida investigação, foi conduzida uma pesquisa qualitativa

interpretativa básica. Segundo Creswell (2010, p. 206) “a investigação qualitativa emprega diferentes concepções filosóficas, estratégias de investigação, e métodos de coleta, análise e interpretação de dados”.

Este estudo tem contribuições teóricas e práticas, ao apresentar as discussões feitas por pesquisadores sobre o referido tema, buscando ampliar os conhecimentos e as discussões realizadas no contexto atual, da educação nacional, internacional e local. Para além, das questões teóricas, os dados empíricos extraídos das entrevistas padronizadas, possibilitaram uma visão prática dos fatores facilitadores e restritivos no contexto da realidade das unidades de ensino no Espírito Santo. Assim, colaborando com dados que permitam, mudanças nos processos de planejamento, estratégias e gerenciamento a serem adotados nas instâncias de execução da política pública de Educação. Além disso, colaborar com novas pesquisas, que possam ampliar os conhecimentos sobre o tema.

Capítulo 2

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 INTERPRETAÇÃO DA REGULAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO

A Lei n. 13.415 (2017), ao realizar alterações na (LDB) de 1996, modifica a estrutura do Ensino Médio. Essa nova legislação apresenta duas, transformações de relevância para o ensino: a primeira é o acréscimo de carga horária e a outra, a alteração curricular. A ampliação da carga horária tem previsão de ocorrer de duas maneiras: nas escolas regulares, a carga horária passa de oitocentas para mil horas durante o ano letivo; e a segunda ocorre nas escolas de ensino de tempo integral, que passa a ter até 1.400 horas anuais. O prazo previsto nessa legislação para os sistemas de ensino cumprirem as novas diretrizes é de 5 anos, começando a contar, em 2 de março de 2017 (Lei n. 13.415, 2017).

Para melhor compreender o novo currículo, ele está sendo organizado da seguinte maneira: a) estudo com formação geral, comum a todos, fundamentada na BNCC/EM, e b) estudo com escolha por itinerários formativos, que será implementado em consonância com a capacidade e os recursos das organizações de ensino. A lei determina a obrigatoriedade em ofertar pelo menos um dos cinco itinerários em cada unidade de ensino. Como apresentado no texto do art.36 da Lei n. 13.415 (2017, p. 3), os itinerários a serem ofertados são os seguintes: “I) – Linguagens e suas tecnologias; II) – Matemática e suas tecnologias; III) – Ciências da natureza e suas tecnologias; IV) Ciências humanas sociais aplicadas; e a V) Formação técnica e profissional”. Assim, a possibilidade de escolha dos estudantes se limita a um e no

máximo dois itinerários, a depender das condições de oferta das escolas (Bugs et al., 2020).

A flexibilização dos componentes curriculares, prevista na Lei n. 13.415 (2017), remove a obrigatoriedade de vários componentes. A exemplo é possível citar a Filosofia, a Educação Física e outros. As únicas disciplinas que serão mantidas em caráter obrigatório nos três anos do Ensino Médio são: Língua Portuguesa e Matemática. Dessa maneira, reduzem-se os conteúdos a serem ensinados, e a formação geral antes prevista na LDB de 1996 terá sua carga horária expressivamente reduzida. Temos apresentado um currículo fragmentado, com oferta de uma formação mínima (Bugs et al., 2020).

O referido art. 35-A da Lei de n. 13. 415 (2017) traz redação:

A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I – Linguagens e suas tecnologias;

II – Matemática e suas tecnologias;

III – Ciências da natureza e suas tecnologias;

IV – Ciências humanas e sociais aplicadas (Lei n. 13.415, 2017, p. 2).

Além da base comum por áreas, a carga horária de 1.800 horas, para os três anos de base comum, contemplará também os componentes do currículo diversificado. Estes por sua vez serão definidos pelo sistema de ensino. Essa parte diversificada conforme o § 1º do art. 35-A da Lei n. 13.415 (2017) “deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural” (Lei n. 13.415, 2017, p.2).

Uma novidade observada na legislação é a instituição de escolas de ensino em tempo integral, formalizadas no art. 13 em seu parágrafo único da Lei n. 13.415 (2017), que prevê o repasse de recursos, somente nos dez anos iniciais, aos respectivos sistemas estaduais de educação. Importante destacar, que a estrutura das unidades de ensino, deverão contemplar o ensino regular e o ensino em tempo integral. A situação que se apresenta é: haverá estrutura para ambos (ensino regular e ensino em tempo integral) ou os sistemas de ensino terão que fazer escolha de um em detrimento a outro (Lei n. 13.415, 2017).

Assim, percebe-se uma modesta expectativa para os estudantes que estão cursando o Ensino Médio. Espera-se que o estudante demonstre: “I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem” (Lei n. 13.415, 2017, p.2).

2.2 DIFERENÇAS ENTRE ENSINO MÉDIO NO BRASIL E NO EXTERIOR

As políticas educacionais têm recebido influências de organismos internacionais desde os anos 1990, como do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial, entre outros. Esses organismos têm acompanhado os índices de aprendizagem por meio de avaliações como o *Programme for International Student Assessment* (PISA). Esse estudo internacional, através dos índices de aproveitamento, tem a capacidade de mensurar os resultados alcançados entre os países participantes. A responsável pela sua realização é a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), essa avaliação acontece a cada três anos, sendo aplicada no Brasil e nos demais países (Campos Neto et al., 2017).

A reforma, ocorrida no Ensino Médio, estabelecida pela Lei n. 13.415 (2017), atrelada à BNCC, tem sustentação em pressupostos, do referido relatório do Banco Mundial. Alegações apresentadas discorrem sobre os resultados insatisfatórios do Ensino Médio em exames externos e a urgência em superar os índices estabelecidos para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica Ideb, vislumbrando melhores resultados entre os trinta e oito países que compõem a OCDE. As informações citadas revelam a preocupação do Ministério da Educação (MEC) em reorganizar as políticas de educação nacional, em conformidade às diretrizes dos organismos internacionais. É relevante afirmar que as influências desses organismos nas propostas e na implementação das políticas de educação no Brasil não são recentes (Gonçalves, 2017).

É relevante destacar as duas avaliações sobre o Ensino Médio realizadas pelo governo federal: o (Ideb), que reúne indicadores de desempenho nas avaliações e de fluxo escolar e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), regulamentado em 1998. Essa avaliação, objetiva mensurar o desempenho dos jovens estudantes, na última etapa da educação básica. Em 2004, esse exame ganhou mais uma finalidade, a de qualificar para o ingresso ao ensino superior.

Outro argumento importante apresentado para a reforma, é a justificativa de que o Brasil se encontra em condição de ofertar um único modelo de educação para o Ensino Médio, sendo o único nessa condição. Essa alegação, não considera os fatores sociais: de desigualdade econômica; de disparidade social; e diversidade cultural do Brasil, em relação aos demais países. A diferença aumenta quando se compara, por exemplo, o ensino escolar brasileiro com o ensino de países da Europa, nos quais a etapa equivalente ao Ensino Fundamental ocorre na modalidade de tempo

integral, e os estudantes que terminam esse percurso para cursar o Ensino Médio, chegam com uma base de conhecimentos bem estruturada nas diferentes áreas de conhecimento, além de domínio mínimo de dois idiomas (Gonçalves, 2017).

Diante de informações sobre reformas de educação no Estado Brasileiro, em específico no Ensino Médio, surge a necessidade de estudo pormenorizado, para melhor conhecer as diferenças existentes entre o sistema de educação brasileiro e a estrutura de educação em outras nações, para servir como parâmetro na compreensão dos baixos índices de aprendizagem no Brasil, apresentados pelo PISA de 2015, conforme Moraes (2017).

Ainda para Moraes (2017), em estudo sobre a educação finlandesa, percebe-se que esta é um direito assegurado a todos, de forma gratuita. Esse direito se estende desde o pré-primário ao ensino superior, e o direito à educação permanente para toda a sociedade. “Os principais objetivos da educação finlandesa estão fundamentados em políticas de desenvolvimento sustentável, liberdade e valorização do aprendizado individual, além de igualdade de oportunidades para todos os estudantes” (Buhler & Ignácio, 2020, p.4)

Segundo Moraes (2017), a Finlândia tem conquistado os melhores índices de desempenho: a) nas avaliações do PISA, desde 2001; b) no desempenho educacional; c) com a menor desigualdade entre escolas, e se destaca em rankings internacionais de maior estabilidade econômica, e competitividade mundial. A educação primária, finlandesa compreende nove anos em séries obrigatórias, que atende estudantes dos sete aos dezesseis anos, e ainda é ofertado uma décima série, voltada ao atendimento de estudantes com baixo rendimento. Os imigrantes também têm direito a essa formação, com objetivo de superar as dificuldades de aprendizado,

assim possibilitando continuar os estudos no ensino secundário. Este por sua vez, segue a seguinte organização:

Ensino secundário, como prosseguimento dos estudos do ensino básico aos alunos na faixa etária entre 16 e 19 anos, está organizado em 3 anos, mas pode ser realizado em 2, 3 ou 4 anos. De acordo com o decreto geral das Escolas Secundárias de 1998, o objetivo desta etapa escolar é proporcionar aos alunos “os conhecimentos e as habilidades necessárias não apenas para os estudos posteriores, mas para a vida, seus interesses pessoais e o desenvolvimento de sua personalidade no mercado de trabalho” (Rantanen, 2014, p. 301). Ao concluírem a escola básica (primária), os estudantes podem optar por ingressar no ensino secundário tradicional ou no técnico-vocacional. Há, no entanto, alunos que cursam o secundário tradicional e, posteriormente, decidem igualmente cursar o técnico (Moraes, 2017, p. 416).

O ensino técnico-vocacional é ofertado aos estudantes entre 16 e 25 anos. Seria equivalente à formação técnica e profissional integrada em nível médio no Brasil. Seus objetivos abrangem, habilidades para desempenho de competência profissional e preparação para continuar os estudos no decorrer da vida. O ensino profissional, na Finlândia, acontece em três anos, os estudos são com formação em tempo integral e existe um planejamento anual das matérias obrigatórias. Esse programa abrange em sequência as áreas de “Ciências Humanas e Educação; Cultura; Ciências Sociais; Negócios e Administração; Ciências Naturais; Tecnologia, Comunicação e Transporte; Recursos Naturais e Meio Ambiente; Serviços Sociais de Saúde e Esportes; Turismo; Hotelaria e Serviços Domésticos” (Moraes, 2017, p. 418).

No contexto desses estudos, o discente tem a oportunidade de fazer estágio em todas as áreas, sendo exigido o mínimo de seis meses de experiência (Moraes, 2017).

A qualidade da educação existente na Finlândia, não é atual. Conquistou o primeiro lugar na primeira edição do PISA e permaneceu nas primeiras colocações em várias edições, ficando em 5º lugar em 2015. Ao buscar informações, constatou-

se que as conquistas existentes foram construídas ao longo dos últimos 50 anos, com prioridade em investimentos governamentais na educação pública e em reformas educacionais (Buhler & Ignácio, 2020).

Importante ressaltar, que a docência é em tempo integral e realizada em uma única unidade de ensino. Os professores possuem autonomia na docência, escolhem as metodologias de ensino, selecionam os livros didáticos, participam da elaboração do currículo e têm poder de decisão na gestão escolar e na política de educação, além de serem selecionados e bem pagos (Moraes, 2017). Na Finlândia todas as crianças devem estudar na escola mais próxima de suas residências, mas os pais podem optar por outras unidades de ensino. E o transporte é ofertado aos estudantes que moram em locais com distância acima de 5 quilômetros, essa oferta é de responsabilidade das instituições de ensino (Buhler e Ignácio, 2020).

Em Portugal, o Ministério da Educação e Ciência mantém a centralidade do ensino, com escassa ou nula autonomia das escolas. O ministério define, coordena, executa e avalia os sistemas de educação ofertados ao Ensino Básico. O currículo é diversificado e a normativa apresenta a seguinte organização do ensino secundário: "cursos científico-humanísticos, vocacionados para prosseguimento de estudos de nível superior, cursos com planos próprios, cursos artísticos especializados, cursos profissionais, curso de ensino recorrente e cursos de ensino vocacional" (Guimarães et al., 2013, p. 560). Este último, antecede o ensino secundário (Guimarães et al., 2013).

Ao observar a realidade dos Estados Unidos da América (EUA), percebe-se que existe uma estrutura educacional diferente da brasileira. A Constituição dos EUA não contempla apoio federal, e não centraliza as políticas de educação. A educação

é descentralizada, os estados e os distritos são responsáveis pelo financiamento, pela escolha do currículo e pela formação de professores. As escolas públicas são administradas pelos distritos escolares que são organizados por região. Em termos gerais, o sistema de educação básica nos EUA abrange 12 anos, que antecedem a entrada no Ensino Superior, e que equivale ao ensino fundamental e o médio no sistema de educação do Brasil (Peralta et al., 2018).

Na Inglaterra, a reforma educacional ocorrida em 1988, ofereceu base para as mudanças posteriores na reestruturação das instituições educacionais. Entre essas mudanças pode-se citar: aplicação de testes de desempenho, com participação de estudantes com idade entre (6 e 16 anos); centralização do currículo; a família tendo a opção de escolha das escolas; ampliação da diversidade escolar, advindo do processo de mercantilização. O currículo secundário é constituído por dois níveis: o inferior, que atende estudantes entre (11 e 14 anos) e o superior, que atende a estudantes entre (14 e 16 anos). A finalidade do programa secundário superior é ofertar competências para oportunizar o emprego, além da formação para completar esse ensino, sem o foco no emprego (Moraes, 2017).

É importante delinear, nessa direção, a proposta curricular definida pelo Ato Educacional de 1988, que permanece até a atualidade e assemelha-se ao currículo do Ensino Médio prescrito na reforma brasileira do governo Temer, que culminou na reforma do Ensino Médio. O Currículo Inglês, definiu dez disciplinas obrigatórias para todos os estudantes até os 16 anos (Young, 2016, p. 25)

Paulatinamente o currículo obrigatório foi reduzido, “duas décadas depois, apenas as disciplinas de: Matemática, Inglês, Ciências e Educação Religiosa permaneceram obrigatórias para todos os alunos até 16 anos” (Moraes, 2017, p.414).

As unidades de ensino inglesas, ganharam a liberdade de não ofertar as disciplinas de: História, Geografia, Línguas Estrangeiras e disciplinas isoladas de ciências (Física, Química e Biologia), mas as disciplinas profissionalizantes continuam sendo oferecidas aos estudantes. Nos últimos trinta anos, ocorreram muitas transformações no currículo, cujo objetivo e o foco estão voltados, ao relativismo implícito na distribuição de conhecimento. O ensino com disciplinas escolares voltadas à progressão para a universidade, continuam sendo ofertadas, assim como para a empregabilidade, mas como direito de poucos e não de todos (Moraes, 2017).

Por último, vamos abordar a organização do ensino no Chile, a Lei de n. 20.370 (2009), que regulamenta a educação nesse país, apresenta uma subdivisão em quatro níveis: pré-escola, básica, médio e superior. O nível de Ensino Básico regular tem a duração de seis anos e o Ensino Médio, por sua vez possui a mesma duração. Durante os seis anos previstos para o Ensino Médio, quatro são para formação geral e os dois últimos para formação diferenciada (Amorim & Ferri, 2021).

O currículo chileno, abrange uma formação geral obrigatória e comum a todas as unidades de ensino. Essa base comum compreende as seguintes disciplinas: “Língua e literatura, Língua Indígena, Idioma Estrangeiro-(Inglês), Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia e Ciências Sociais, Artes Visuais, Música, Tecnologia, Educação Física e Saúde, Orientação e Religião” (Amorim & Ferri 2021, p.746). As unidades de ensino possuem a liberdade de ofertar outras disciplinas, isso está previsto para os estabelecimentos de ensino que estão em jornada completa, pois contam com 30% da carga horária do dia letivo como tempo de livre disposição (Amorim & Ferri, 2021).

Assim, o ensino chileno em 2019, passou por uma nova reformulação por meio do Decreto n.193 (2019), sendo aprovadas novas bases, que passam a se orientar a partir da seguinte estrutura:

Plano comum de formação geral, plano comum de eletiva e plano de formação diferenciada. A formação geral abrange as disciplinas de: Língua e Literatura, Matemática, Educação Cidadã, Ciências para a Cidadania, Filosofia e Inglês. No plano eletivo, o estudante escolhe uma entre quatro opções: Religião, Educação Física e Saúde, Artes e História ou Geografia e Ciências Sociais (Amorim & Ferri 2021, p. 747).

Já a formação diferenciada contempla três áreas: a humanístico-científica, a técnico-profissional e a artística. Essa organização compromete a idealização de formação humana integral, sugestionada nas recentes reformas (Amorim & Ferri, 2021).

2.3 IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO ESPÍRITO SANTO

Com a aprovação da Lei n. 13.415 (2017), os sistemas de ensino devem estabelecer um cronograma de implementação das alterações na Lei n. 9.394 (1996). O art. 12 da nova lei traz a seguinte redação: “iniciar o processo de implementação conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (Lei n. 13.415, 2017 p. 5). Esse cronograma, está organizado na Portaria de n. 521 (2021), do Ministério da Educação.

O estado do Espírito Santo, visando cumprir as determinações legais, iniciou o processo de implementação do Novo Ensino Médio. Para tal cumprimento, criou algumas portarias e resoluções, conforme Figura 1.

| |
|--|
| Portaria n. 015-R, de 6 de fevereiro de 2019. Institui e organiza a implementação de escolas-piloto do Novo Ensino Médio na Rede Pública Estadual do Espírito Santo. |
| Portaria n. 176-S, de 08 de fevereiro de 2019. Institui um grupo de trabalho (GT) para coordenar a ação de implementação do “novo ensino médio” e elaborar o Plano de implementação do novo ensino médio. |
| Portaria n. 145-R, de 19 de dezembro de 2019. Dispõe sobre as Diretrizes para as Organizações Curriculares na Rede Estadual de Ensino para o Ano letivo de 2020. |
| Portaria n. 271-S, de 13 de março de 2020. Institui o Comitê Operacional do Novo Ensino Médio para coordenar e acompanhar as ações de implementação do Novo Ensino Médio Capixaba, no âmbito da educação básica no Estado do Espírito Santo. |
| Resolução n. 5.666, de 30 de novembro de 2020. Estabelece as normas para implantação do Novo Ensino Médio no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo e promove alterações na Resolução CEE-ES n. 3.777/2014 para esta etapa da educação básica. |
| Resolução n. 5.777, de 30 de dezembro de 2020. Aprova o Currículo do Ensino Médio, proposto pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU) para a sua rede de ensino. |

Figura1: Portarias e Resoluções do processo de Implementação do Novo Ensino Médio
Fonte: SEDU - ES

Segundo Lotta et al. (2020) para compreender as etapas de implementação de uma política pública, é apropriado analisar as camadas decisórias pelas quais ela perpassa. Esse pensamento vem de um prognóstico de que existe em geral, uma grande distância entre aqueles que formulam as políticas e seus executores. O conjunto de portarias e resoluções apresentados na figura 1 permite observar as iniciativas do estado, no processo de implementação dessa política de ensino, que acontece de maneira singular (Felix et al., 2021).

Para implementar o Novo Ensino Médio, a SEDU-ES primeiro criou um grupo de trabalho (GT) por meio da Portaria n. 176-S (2019), com o objetivo de planejar e coordenar as ações desse processo, incluindo a elaboração de um plano de implementação. Esse GT foi composto por oito membros da Secretaria Estadual de Educação e Superintendência Regional de Ensino (SRE). Participaram desse GT supervisores pedagógicos das seguintes SRE: Carapina, Cariacica e Vila Velha (Portaria n.176-S, 2019).

As atribuições dos membros do GT, são extensas. É possível destacar - realização de reuniões com coordenação e professores das escolas-piloto, levantamento de ofertas de conteúdo para disciplina eletiva, oferta de projetos pedagógicos em desenvolvimento na Rede Estadual de Educação, entre outras funções (Felix et al., 2021).

No início de 2020, foi publicada uma nova portaria pela SEDU-ES. A Portaria n. 271-S (2020), criou o comitê operacional do Novo Ensino Médio, com o objetivo de coordenar as ações do processo de implementação do novo ensino, no estado do Espírito Santo. Esse comitê é composto por 18 membros da estrutura da SEDU-ES, ocupantes de funções de gerência, sendo que as superintendências não foram incluídas, neste comitê (Portaria n. 271-S, 2020).

O art. 4º da Portaria n. 271-S (2020) traz em sua redação as informações concernentes aos membros do comitê operacional, conforme trecho a seguir.

Art. 4º Compete ao Comitê Operacional executar, monitorar e avaliar o desenvolvimento das ações contidas no plano de implementação do Novo Ensino Médio com vistas a discutir, encaminhar propostas, propor estudos, produzir diagnósticos, entre outras ações, que possam subsidiar a implementação do Novo Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Educação (Portaria n. 271-S, 2020, p. 36).

Além das portarias mencionadas, que se apresentam nesse contexto de planejamento para o Novo Ensino Médio, a Portaria n. 015-R (2019), por sua vez, instituiu e organizou a implementação de escolas-piloto do Novo Ensino Médio na Rede Pública Estadual do Espírito Santo. Foram escolhidas 15 unidades de ensino, os critérios para escolha foram: condições adequadas de infraestrutura e estar ofertando ensino em tempo integral (Portaria n. 015-R, 2019).

Os diretores das escolas-piloto participaram de formações ao longo do ano de 2019. Além dos diretores, participaram também técnicos das superintendências como - supervisores administrativos e supervisores escolares. Nesses encontros, os participantes tomaram conhecimento dos documentos norteadores do novo ensino médio, mas a questão central estava na organização curricular, com foco na definição de componentes curriculares para a parte diversificada do currículo (Felix et al., 2021).

A Secretaria Estadual de Educação escolheu três componentes para as atividades diversificadas: Projeto de Vida, Estudo Orientado e Eletiva, esses componentes constituem a base da escola em tempo integral. Essa escolha se fundamentou na experiência do programa Escola Viva, implementado pelo governo anterior (Felix et al., 2021).

O Programa Escola Viva, foi regulamentado por meio da Lei Complementar n. 799/2015, essa estruturação foi realizada em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade Educacional (ICE), entidade privada sem fins lucrativos. Essa parceria público-privada na educação, foi patrocinada pela organização não governamental (ONG), Espírito Santo em Ação. Essa parceria objetivou implementar ações de promoção na qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes nas escolas públicas (Alcântara, 2020).

Em 2020, dando continuidade ao processo de implementação do novo ensino médio, foram publicadas duas resoluções, que são: CEE-ES n. 5.666 (2020), que estabelece normas de implementação do Novo Ensino Médio e faz alterações na Resolução CEE-ES n.3.777/2014 e a CEE-ES n. 5.777 (2020), que aprova o currículo do Novo Ensino Médio. A novidade apresentada pela Resolução n. 5.777(2020), está exposta em seu art.3º com a seguinte redação:

Além da parte concernente à Base Nacional Comum Curricular, definida na legislação vigente, a rede estadual oferecerá anualmente, pelo menos, oito itinerários formativos propedêuticos, a saber: I - aprofundamento das áreas de ciências humanas e sociais aplicadas e linguagem e suas tecnologias; II - aprofundamento da área de ciências da natureza e suas tecnologias; III - aprofundamento da área de matemática e suas tecnologias; IV- aprofundamento da área de linguagem e suas tecnologias; V- aprofundamento das áreas de ciências da natureza e suas tecnologias e linguagem e suas tecnologias; VI- aprofundamento da área de ciências humanas e sociais aplicadas; VII - aprofundamento das áreas de ciências da natureza, linguagens, ciências sociais e matemática; e VIII - aprofundamento das áreas de ciências humanas e sociais aplicadas e ciências da natureza e suas tecnologias (Resolução n. 5.777, 2020, pp. 1-2).

A oferta que se apresenta é de oito itinerários formativos propedêuticos. Além desses, há o itinerário de educação profissional e técnica, com articulação entre escola e mundo do trabalho, podendo ser definido em consonância com a realidade social de cada unidade de ensino. Com relação a esse itinerário o art. 4º da Resolução n.5.777(2020) traz a sua organização curricular, sendo composta por:“I) - componentes integradores; II) - formação para o mundo do trabalho; e III) - aprofundamento” (Resolução n. 5.777, 2020, p.1). O que não ocorre com os demais itinerários propostos.

Assim, com a aprovação Lei n. 13.415 (2017), houve alteração na carga horária geral do Ensino Médio, que passou de 2.400 horas para 3.000 horas a partir de 2022. O estado do Espírito Santo, regulamentou essas alterações por meio da Resolução CEE-ES n. 5.666 (2020). Observe a redação do art. 23:

Art. 23. A carga horária do ensino médio é composta pela BNCC, pelos itinerários formativos e projeto de vida, de acordo com os seguintes critérios: 1.800 horas da BNCC, 1.200 horas de Itinerário formativo, a ser cumprido ao longo de todo o percurso do ensino médio (Resolução n. 5.666, 2020, p. 6).

O Ensino Médio diurno, com duração mínima de três anos, em cada série contará com carga horária anual de 1.000 horas (Resolução n. 5.666, 2020) conforme Figura 2.

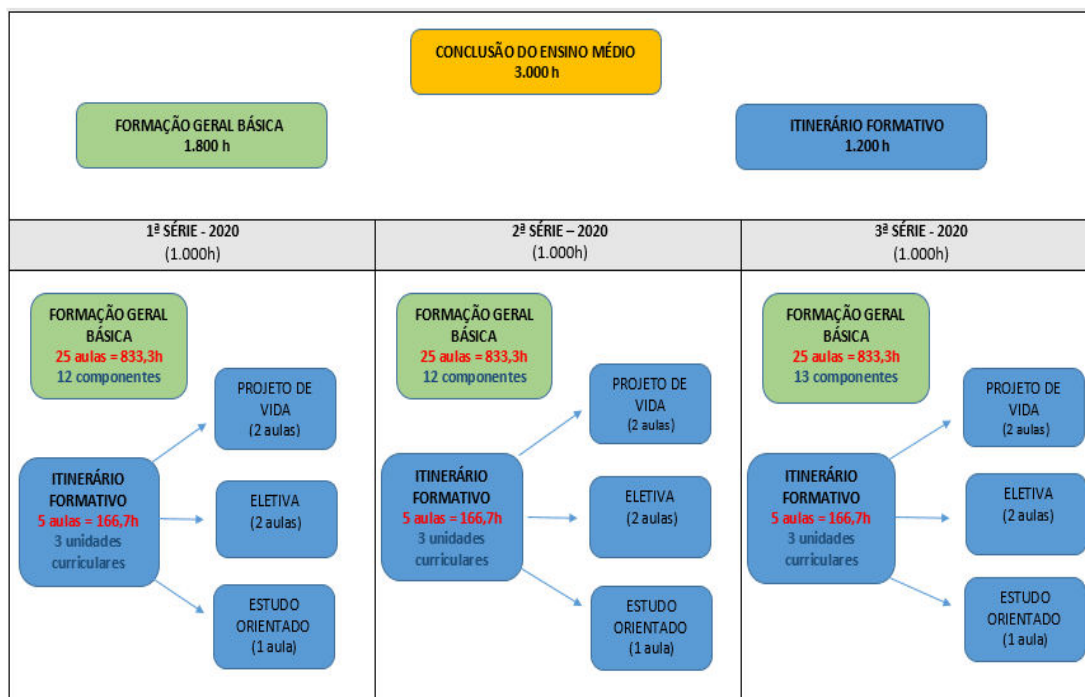


Figura 2: Modelo da estrutura curricular no Novo Ensino Médio no ES
Fonte: Felix et al. (2021).

Importante observar na Figura 2 a organização da carga horária e os componentes da parte diversificada: Projeto de Vida, Estudo Orientado e Eletiva, sendo contemplados nas três séries do Ensino Médio. A Resolução n. 5.666 (2020) em seu art. 23, § 1º, inciso II - traz a seguinte redação: “a carga horária anual total deve ser ampliada progressivamente para 1.400 (mil e quatrocentas) horas”, isso no que tange ao ensino em unidades de tempo integral (Resolução n. 5.666, 2020, p. 6).

Capítulo 3

3 METODOLOGIA

3.1 TIPO DE PESQUISA

Para realizar a finalidade do estudo, foi conduzida uma pesquisa qualitativa interpretativa básica, para compreender o contexto, os significados e os processos, por meio da perspectiva dos atores envolvidos diretamente no fenômeno organizacional em questão (Merriam, 1998). Neste estudo, tal fenômeno refere-se aos desafios da execução do novo Ensino Médio nas escolas públicas, com foco em identificar os fatores facilitadores e restritivos referentes à implementação do novo Ensino Médio nas escolas públicas da rede estadual do Espírito Santo.

Segundo informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira ([Inep], 2021), em 2019, o Brasil tinha um total de 7,5 milhões de alunos no Ensino Médio. Do montante geral, havia 6,3 milhões de alunos na rede estadual, o que representa 83,9% das matrículas. No Ensino Médio, 1,3 milhão de alunos (17,8%) estudam no período noturno e 934 mil (12,5%) estudam na rede privada. A meta nacional para o Ideb em 2019 foi 5,0, e a média geral alcançada na rede pública foi 4,2, enquanto a rede privada conseguiu nota 6,0. A referência desse índice é dez. O estado do Espírito Santo, participou dessa edição da avaliação com 224 escolas, com destaque, pois 78,6% das escolas que participaram, alcançaram notas de 4,2 a 5,1, no Ideb (Inep, 2021).

Segundo Creswell (2010), no estudo qualitativo a questão central é ampla e pede uma exploração do fenômeno ou conceito central. Esse fenômeno deve estar atrelado a questões específicas da pesquisa.

3.2 COLETA DE DADOS

Foram realizadas entrevistas padronizadas com diretores, professores e pedagogos por meio do formulário no *Google Forms* contemplando 15 perguntas no total. Antes de responder a pesquisa, foi apresentado o Termo de Consentimento e Assentimento Livre Esclarecido (Apêndice A).

Em seguida, a pergunta referente a esse Termo: Em função dos esclarecimentos acima, por gentileza, escolha uma opção: Você aceita participar de forma voluntária desta pesquisa? Os respondentes que aceitaram participar ainda responderam duas perguntas de controle: (i) Qual é a sua função em exercício no Ensino Médio na rede pública do estado do Espírito Santo? (ii) Na escola onde você trabalha, qual o status da implementação do novo Ensino Médio?

Em seguida, foram feitas seis perguntas para cumprir o objetivo da pesquisa: (i) Em qual cidade fica a escola onde você trabalha? (ii) Quais são as dificuldades para implementar o novo Ensino Médio na escola onde trabalha? (iii) Quais são os motivos para essas dificuldades? (iv) O que poderia ser feito para facilitar a implementação do novo Ensino Médio na escola onde você trabalha? (v) Você acha que há alguma tensão entre o antigo e o atual modelo de Ensino Médio? Justifique a resposta. (vi) Você concorda com a proposta da implementação do novo Ensino Médio?

Por último, sete perguntas para traçar o perfil sociodemográfico da amostra – manifestação do sexo biológico, ano de nascimento, estado civil, renda, escolaridade, tempo de atuação no Ensino Médio e cidade onde fica a escola.

A divulgação do *link* do questionário para a população alvo da pesquisa foi feita via correio eletrônico (e-mail) e aplicativo de mensagem (*whatsApp*), em junho de 2023.

O questionário foi acessado por 31 profissionais, sendo que oito não exerciam nenhuma função no Ensino Médio na rede pública do estado do Espírito Santo e um respondente optou por não responder as perguntas, embora fizesse parte da população da pesquisa. Assim, a amostra final contemplou 22 respostas válidas suficientes para obter a saturação de dados. A Tabela 1 mostra o perfil detalhado da amostra.

Ao observar o perfil dos participantes, temos 72,73% do público feminino, 22,72% masculino e um participante que não quis dizer. A renda dos respondentes varia entre R\$ 2.201,00 e R\$ 15.500,00 com destaque para 45,46% com renda entre R\$ 5.501,00 e R\$ 11.000,00. Com relação à idade, temos a concentração de 50% na geração x, são os nascidos entre 1965 e 1979, e a geração z concentra apenas 9,09%, que são os nascidos a partir de 1995. A escolaridade evidencia 36,36% de profissionais com especialização, 31,82% com mestrado, 18,18% com doutorado e 13,64% com formação superior completa. A situação civil dos entrevistados, mostra que 45,45% são casados ou em união estável, que 22,73% estão em condição de divorciado(a) ou separado(a) e os solteiros representam 27,27%. Em relação a atuação desses profissionais no Ensino Médio, temos 63,63% com mais de 10 anos, 27,27% com experiência entre 1 e 5 anos e apenas 4,55% com 1 ano de atuação. Temos a participação de profissionais de seis municípios capixabas: Barra de São Francisco; Cariacica; Ibatiba; Viana; Vila Velha; e Vitória, com evidência para Vila Velha com 45,45% dos participantes e Vitória ficou com 36,35% dos profissionais pesquisados.

TABELA 1: PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

| Dados demográficos | | n | % |
|----------------------------------|--|----|-------|
| Manifestação biológica do sexo | Masculino | 5 | 22,72 |
| | Feminino | 16 | 72,73 |
| | Prefiro não dizer | 1 | 4,55 |
| Renda | Até R\$ 2.200,00 | 0 | 0 |
| | Entre R\$ 2.201,00 e R\$ 4.400,00 | 8 | 36,36 |
| | Entre R\$ 4.401,00 e R\$ 5.500,00 | 3 | 13,63 |
| | Entre R\$ 5.501,00 e R\$ 11.000,00 | 10 | 45,46 |
| | Entre R\$ 11.001,00 e R\$ 15.500,00 | 1 | 4,55 |
| Idade | Até 1964 (Geração <i>Baby-boomers</i>) | 2 | 9,09 |
| | Entre 1965 e 1979 (Geração X) | 11 | 50 |
| | Entre 1980 e 1994 (Geração Y) | 7 | 31,82 |
| | A partir de 1995 (Geração Z) | 2 | 9,09 |
| Escolaridade | Ensino Superior (completo) | 3 | 13,64 |
| | Pós-Graduação (Especialização/MBA (completo) | 8 | 36,36 |
| | Mestrado (completo) | 7 | 31,82 |
| | Doutorado (completo) | 4 | 18,18 |
| Estado civil | Solteiro(a) | 6 | 27,27 |
| | Casado(a) ou em união estável | 10 | 45,45 |
| | Divorciado(a) ou separado(a) | 5 | 22,73 |
| | Viúvo(a) | 1 | 4,55 |
| Tempo de atuação no Ensino Médio | 1 ano | 1 | 4,55 |
| | Entre 1 e 5 anos | 6 | 27,27 |
| | Entre 5 e 10 anos | 1 | 4,55 |
| | Mais de 10 anos | 14 | 63,63 |
| Cidade onde fica a escola | Barra de São Francisco | 1 | 4,55 |
| | Cariacica | 1 | 4,55 |
| | Itatiba | 1 | 4,55 |
| | Viana | 1 | 4,55 |
| | Vila Velha | 10 | 45,45 |
| | Vitória | 8 | 36,35 |

Fonte: Dados da pesquisa.

3.3 ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados foi realizada usando a técnica de categorização, segundo Flores et al. (1994), que abrange a criação de categorias e meta categorias, que por sua vez, são agrupadas em temas para cumprir o objetivo da pesquisa.

O tema 1 abrange as dificuldades de implementação do novo ensino médio. Foram identificadas 40 categorias que, por sua vez, foram agrupadas em seis

metacategorias: falta de estrutura adequada, implementação desorganizada, políticas públicas desarticuladas, itinerários desarticulados, formação inadequada dos professores, currículo desarticulado. A Figura 3 detalha essa categorização.

O tema 2 diz respeito aos fatores facilitadores para implementação do novo Ensino Médio. Foram identificadas 28 categorias que, por sua vez, foram agrupadas em cinco metacategorias: estrutura adequada, itinerários articulados, formação adequada dos professores, currículo articulado, e revisão da proposta do novo Ensino Médio. A Figura 4 detalha essa categorização.

O tema 3 se refere aos pontos de tensão entre o antigo e o atual modelo de Ensino Médio e abrange duas metacategorias a partir de 22 categorias: currículo (BNCC e itinerários) e resistência dos atores sociais. A Figura 5 detalha essa categorização.

| TEMA 1: DIFICULDADE DE IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO | |
|---|---|
| Metacategorias e categorias | |
| Falta de estrutura adequada | <ul style="list-style-type: none"> • Espaço físico inadequado. • Falta de recursos e material de apoio. • Falta de recursos humanos e financeiros. • Espaço físico insuficiente. • A escola não possui espaço para a quantidade de estudantes. • Falta de material e espaço físico. • O tamanho do espaço físico da escola e o fato de a escola ter um turno médio regular. • Falta de laboratórios, materiais e professores. • Falta de professores. • Sem espaços adequados. |
| Implementação desorganizada | <ul style="list-style-type: none"> • Falta de planejamento governamental. • Falta de organização. • Implementação forçada. • Falta de equipamentos e recursos. • Falta de planejamento e execução da SEDU. • Despreparo de todos os órgãos envolvidos. • Falta de conhecimento a respeito do novo Ensino Médio. • Falta de informação. |
| Itinerários desarticulados | <ul style="list-style-type: none"> • Oferta de itinerários que sejam de interesse dos estudantes. • Itinerários formativos confusos para estudantes e professores, bem como desconhecimento e despreparo para lecionar novas disciplinas do currículo. • Dificuldade em entender coisas básicas, como por exemplo, o que acontece se o estudante resolver trocar de itinerário no meio do percurso, principalmente se não houver a oferta desejada na escola em que estuda. • Itinerários formativos limitados e que deixam de oferecer uma base sólida de conteúdo para os estudantes. • Itinerários indisponíveis para determinadas escolas. • Falta de organização do currículo dos itinerários. • Poucas opções de itinerários formativos. • O novo Ensino Médio deixou a escola mais distante da realidade e tem como proposta uma aprendizagem que desfavorece o estudo para o ENEM assim os estudantes estão mais distantes de ter opções que ofereçam autonomia. • A escola está em reforma da quadra e houve confusão por parte da comunidade quanto à carga horária de alunos e professores. |
| Formação inadequada dos professores | <ul style="list-style-type: none"> • Formação inadequada. • Falta de especialização. • Formação de professores. • Professores lecionam disciplinas para as quais não possuem formação. • Falta de informação e formação para tal projeto (Novo Ensino Médio). • Falta de formação sobre a aplicabilidade dos novos componentes. • Falta de formação qualificada. • Quando há formação para o novo Ensino Médio, é muito fraca. • Mapa de oferta definido pela rede. • Formação inicial. • Falta de consciência crítica. • Falta de tempo para preparar as aulas. • Falta de formação do corpo pedagógico e docente. |

Figura 3: As dificuldades e motivos para implementar o novo Ensino Médio

Fonte: Dados da pesquisa.

| TEMA 1: DIFICULDADE DE IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO | |
|---|--|
| Metacategorias e categorias | |
| Políticas públicas desarticuladas | <ul style="list-style-type: none"> • Desmonte da educação por questões políticas inerentes aos objetivos primeiros de se ensinar. • Gerência. • Orçamento insuficiente para a educação. • Baixos salários. • Condições adversas de trabalho. • Compreender o atual cenário da Educação e seus objetivos. • Políticas públicas equivocadas. |
| Currículo desarticulado | <ul style="list-style-type: none"> • Escolha não democrática dos itinerários. • Curso técnico sem Biologia e Química também na 3ª série. • Alteração da carga horária dos professores vigentes (efetivos). • Oferta de disciplinas generalistas que não condizem com a especialidade dos professores. • O modelo do novo Ensino Médio é incompatível com as cobranças do ENEM e de avaliações externas. • A falta e o esvaziamento de conteúdo de formação geral no Ensino Médio. • Entendimento de que essa reforma representa precarização do ensino. • Estudantes perderam as quantidades de horas/aulas de algumas disciplinas. • Muitos não concordam com essa mudança. • Necessidade de se adaptar ao novo modelo. • Conteúdos desarticulados. • Horário excessivo de aula. • Disciplinas mal estruturadas de eletivas. • Livros que não correspondem ao conteúdo do currículo vigente etc. • Organização curricular - para incluir o itinerário e o técnico diminuíram a carga horária de Humanas, Linguagens e Ciências da Natureza. • Falta de Apropriação dos descritores tanto dos componentes curriculares como dos itinerários. • Dificuldade de o docente diferenciar itinerário com conteúdo do componente curricular que leciona. • Falta de tempo para preparar as aulas. • Certas unidades curriculares deixaram de ser obrigatórias para determinadas séries do Ensino Médio. • As disciplinas de aprofundamento dos itinerários formativos não condizem com a formação dos professores. • Pouco conhecimento sobre o novo Ensino Médio. |

Figura 3: As dificuldades e motivos para implementar o novo Ensino Médio (Continuação)

Fonte: Dados da pesquisa.

| TEMA 2: FATORES FACILITADORES PARA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO | |
|--|--|
| Metacategorias e categorias | |
| Estrutura adequada | <ul style="list-style-type: none"> • Uma melhor estrutura física. • Estruturas e espaços físicos adequados à proposta do Ensino Médio. • Melhores condições de trabalho e salários. |
| Itinerários articulados | <ul style="list-style-type: none"> • Escolha de itinerário de acordo com o interesse da comunidade local. • Possibilidade de escolha do aluno. • Mais oferta de itinerário. • O correto seria se todas as escolas oferecerem todos os itinerários disponíveis. • A possibilidade de acrescentar um ano ao Ensino Médio, deixando o itinerário e o técnico para as séries finais. • Nas 1ª e 2ª séries, a prioridade seria a BNCC; e na 3ª e 4ª séries itinerários e o técnico. O estudante teria 2 anos para se decidir. |
| Formação adequada dos professores | <ul style="list-style-type: none"> • Formação em serviço. • No mínimo, formação adequada e continuada. • Cursos presenciais. • Mais formações. • Debates e mais instruções nas escolas para os profissionais de ensino. • Reuniões com professores e equipe escolar para explicar, sobre as novas metodologias • Orientação. • Preparação adequada da equipe pedagógica e docente. |
| Currículo articulado | <ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidade da carga horária. • Mais tempo para planejamento. |
| Revisão da proposta do novo Ensino Médio | <ul style="list-style-type: none"> • Revogar o novo Ensino Médio. • Reorganização do programa. • Considerar a adequação do programa. • Discussão, tempo para o entendimento e a revogação de alguns itens que precarizam o ensino e o dirigem a uma escola barata para formação de mão de obra barata. • Volta do curso acadêmico. (formação geral). • Revogação do novo ensino médio. • Rever toda a proposta e verificar se realmente é válida. • Voltar o verdadeiro olhar para a realidade. • Consulta pública se é desejo da comunidade escolar esse novo formato de Ensino Médio. |

Figura 4: Fatores Facilitadores para implementação do novo Ensino Médio

Fonte: Dados da pesquisa.

| TEMA 3: PONTOS DE TENSÃO ENTRE O ANTIGO E O ATUAL MODELO DE ENSINO MÉDIO | |
|---|---|
| Metacategorias e categorias | |
| Currículo (BNCC e Itinerários) | <ul style="list-style-type: none"> • Algumas disciplinas importantes estão praticamente fora do novo currículo, como História, Geografia e Biologia. • O novo Ensino Médio acentua as desigualdades entre os estudantes, já que as escolhas dos alunos em cursar este ou aquele itinerário depende da oferta de cada escola. Além disso, as disciplinas eletivas, por vezes, não atendem às necessidades de formação dos educandos, e variam de escola para escola, de estado para estado. • Não houve debate, e não há boa perspectiva quanto ao enxugamento de conteúdo das disciplinas. • Os alunos não veem sentindo nas novas disciplinas e horários (carga h). • Os conteúdos e as novas demandas burocráticas; • Houve uma regressão do que entendemos como educação republicana para uma educação barata, com cortes de disciplinas fundamentais à formação humana. • Falta um pouco de diálogo, por exemplo, entre os itinerários, muitas vezes, o professor confunde e acaba por continuar a explicar um conteúdo da disciplina. • Estudantes sem o conhecimento necessário para escolher o itinerário que mais lhes atende. Na verdade, a maioria entra no técnico que tem sete horas por que não encontra vaga no Ensino Médio regular de 6 tempos. • Há componentes curriculares para a 3ª série que estão no currículo antigo e que não vão acontecer no seguinte devido às turmas de 2ª série já estarem no Novo Ensino Médio. • Mudança na carga horária de professores na escola (redução) podendo tornar necessário dar aulas em outra unidade escolar para atingir a carga horária mínima. |
| Resistência dos atores sociais | <ul style="list-style-type: none"> • A comunidade não aceita o novo Ensino Médio. • Fazer o que já está posto requer menos gasto de energia, a mudança sempre gera mais gasto energético, portanto, incomoda, mas é necessária. • O novo gera tensão. Esclarecimentos, estímulos e apropriação de material podem ajudar. • Acredita-se que não houve uma discussão mais aberta com toda a comunidade escolar sobre o tema. Muitos não concordam com essa implementação. • Descrença na nova proposta do Ensino Médio, por entender que a inclusão das disciplinas diversificadas, é desnecessária, podendo ter uma carga horária bem menor se fossem mantidas. • Profissionais e estudantes ainda não conseguem entender a importância do novo modelo, ainda não faz sentido • Querem tirar cada vez mais o conteúdo do ensino público. • Tudo depende da adequação de finalidades. • Não que o antigo fosse perfeito, mas o novo modelo foi feito para atender a uma ideologia política que, na prática fragmenta ainda mais o conhecimento e aumenta o abismo social. • É importante o retorno das disciplinas do currículo básico. • O antigo modelo era falho, porém os professores estavam adaptados. • Todos estão expostos às mudanças. |

Figura 5: Pontos de tensão entre o antigo e o atual modelo de Ensino Médio
 Fonte: Dados da pesquisa

Capítulo 4

4 ANÁLISE DE DADOS

4.1 FATORES RESTRITIVOS NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO ESPÍRITO SANTO

Um dos fatores relatados pelos respondentes diz respeito à falta de estrutura apropriada, ou seja, falta ou insuficiência de espaço físico adequado, de recursos humanos, (inclusive professores) e financeiros, materiais de apoio e laboratórios. Segundo, Silva e Boutin (2018), aumentar a quantidade de horas dos estudantes nas escolas, sem melhorias na estrutura desses estabelecimentos, e sem o número suficiente de docentes, significa enfraquecer o ensino. “Temos vivenciado há tempos em nosso país, problemas emergenciais como falta de merenda escolar e de professores, além de espaço físico insatisfatórios, e antes de resolver problemas básicos como estes” (Silva & Boutin, 2018 p. 528). Atualmente, a proposta é de ampliação de 800 para 1000 horas como previsto na Lei de n. 13.415 (2017).

Os formuladores dessa política de educação desconhecem a realidade dos estudantes e das unidades de ensino. É importante, pensar no perfil dos educandos de Ensino Médio brasileiro levando em consideração problemas socioeconômicos desse público, posto que muitos deles, contribuem com a renda familiar. Um estudante trabalhador terá empecilhos para concluir os estudos nesse novo formato, como proposto por Silva e Boutin (2018). Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – (PNAD Contínua) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) feita em 2018, o principal motivo para o afastamento da escola foi a necessidade de trabalhar para 41% dos estudantes que cursam o Ensino

Médio. Desse total, temos 50,5 % de homens e 30,5% de mulheres (Barroso, 2019).

Outro fator apresentado pelos respondentes refere-se aos itinerários desarticulados, ou seja, à falta de itinerários que sejam de interesse dos estudantes; itinerários confusos para estudantes e professores; falta de conhecimento e despreparo dos professores para lecionar os conteúdos propostos nos itinerários; falta de organização do currículo dos itinerários; itinerários formativos limitados, dificultando uma base sólida de conteúdo aos estudantes; poucas opções de itinerários formativos nas unidades de ensino; dificuldade por parte de estudantes e professores em compreender as mudanças realizadas na carga horária; itinerários indisponíveis para determinadas escolas; impossibilidade de os estudantes trocarem de itinerário durante o percurso, pois não existem muitas ofertas nas unidades de ensino; a proposta do Novo Ensino Médio desfavorecendo, os estudos para o ENEM, e a desarticulação de conteúdos que favoreçam a autonomia dos estudantes.

Entre as principais alterações previstas na Lei n. 13.415 (2017) para o Ensino Médio, há a ampliação da carga horária para o período integral. A legislação prevê cinco itinerários formativos, conforme a relevância local e a possibilidade dos sistemas de ensino. Assim, poucos municípios brasileiros apresentam a estrutura necessária para oferecer todos os itinerários formativos no contexto da reforma atual, tendo em vista as próprias limitações de infraestrutura para suportar não só os locais de prática, mas o próprio horário em tempo integral (Riguetti et al., 2019).

O que se observa é uma maneira de excluir os estudantes do seu campo de possibilidades. A marginalização ocorre de diversas formas, desde uma questão geográfica de distância dos centros culturais e econômicos até a falta de infraestrutura

para o transporte coletivo, pode levar o estudante à escolha dos itinerários formativos, ofertados nas unidades de ensino mais próximas de onde reside (Riguetti et al., 2019).

A situação autoritária em que ocorreu a reforma do Ensino Médio, imposta sem debates públicos e sem a participação efetiva de docentes, estudantes e responsáveis, contrasta com o suposto discurso de flexibilização e de escolha dos itinerários formativos, ou seja, a propalada flexibilização é, no limite, retratada em perda de direitos, é veiculada como “maior liberdade”, possibilidade de escolha para os estudantes, mas na prática, isso não ocorre (Riguetti et al., 2019, p. 7).

Mais um dos fatores apresentados pelos respondentes foi a implementação desorganizada. Nessa categoria, aparece a falta de: organização, planejamento e execução governamental; equipamentos e recursos; informação; e conhecimento sobre o Novo Ensino Médio. Além desses aspectos, foi mencionado que a implementação se deu de maneira forçada, além do desespero dos órgãos envolvidos.

Os respondentes também pontuaram políticas públicas desarticuladas, neste contexto apresentaram: condições adversas de trabalho; baixos salários; orçamento insuficiente para a educação; desmonte da educação por questões políticas, que vão além dos objetivos de ensinar; dificuldade de compreender o atual cenário da educação e seus objetivos; políticas públicas de educação equivocadas e falta de gerência.

O Ensino Médio compõe a educação básica, desde a regulamentação da LDB, em 1996. A partir desse período discute-se sobre a identidade desse ensino, tendo em vista esses debates, muitas vezes foi compreendido como preparação para acesso ao ensino superior ou como responsável por ofertar uma formação profissional (Gonçalves, 2017).

A formação profissional no âmbito do EM é um ponto de grande tensionamento no debate educacional, pois a visão preparatória para o mercado de trabalho sempre revela o “embate histórico de caráter político-ideológico que expressa

relações de poder” (FRIGOTTO, p.1130, 2007), em que temos de um lado o setor público e o setor privado, bem como o desejo do empresariado por mão de obra. Nesse sentido, desde 1996 temos debatido o sentido formativo e educativo do EM compor a educação básica (Gonçalves, 2017, p. 133).

Diante das evidências de alguns problemas no Ensino Médio, entre os quais podemos mencionar a ausência de qualidade, baixos índices nas avaliações nacionais e externas e desigualdade na oferta deste ensino, começou-se a argumentar sobre uma mudança para essa etapa da educação (Gonçalves, 2017).

A reforma do ensino médio proposta pelo governo surpreendeu a todos, pois foi por meio da Medida Provisória n. 746, publicada em 22 setembro de 2016, que a sociedade brasileira tomou conhecimento das mudanças que estavam sendo pensadas para essa etapa da Educação Básica. O fato de a proposta ter sido por meio de MP evidenciou a postura antidemocrática do governo, pois não foi dada a oportunidade de diálogo e discussão, uma vez que a Medida Provisória tem efeito imediato, precisando ser aprovada pelo Congresso Nacional em até 120 dias (Gonçalves, 2017, p.134).

Ao planejar a Reforma do Ensino Médio, o MEC evitou estabelecer parcerias com as universidades, pesquisadores, professores e estudantes. E concretizou parcerias com empresários por meio de organizações de interesse privado como: “Instituto Alfa Beta, Sistema S, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Fundação Itaú, entre outros” (Gonçalves, 2019, p. 241).

Fica evidente que o currículo do novo Ensino Médio, ocorre em um cenário mercadológico e utilitarista, com foco em resultados quantitativos e não se atenta em questionar sobre uma educação de qualidade, para a formação integral dos discentes. Enquanto educandos secundaristas ocupavam as escolas, contrários à reforma, os empresários continuam empenhados para legitimá-la (Gonçalves, 2017).

O Plano de Implementação do Novo Ensino Médio Capixaba SEDU-ES, organizado em consonância com as orientações da Portaria n. 176-S (2019), traz em seu texto os parceiros privados que irão atuar nesse processo. Entre eles podemos

citar: a Fundação Telefônica, a Fundação Itaú Educação e Trabalho, ambas com o objetivo de atuar com formação. Essas informações reforçam os argumentos mencionados (PLI, SEDU-ES).

O Estado do Espírito Santo, ao definir os itinerários formativos, estabeleceu a oferta de oito itinerários formativos propedêuticos, além desses, temos o itinerário de educação profissional e técnica, com articulação entre escola e mundo do trabalho, conforme já detalhado no referencial teórico, pelas informações contidas na Resolução CEE n. 5.777 (2020). Todavia a realidade que se observa pela chamada pública para o ano de 2022, conforme o do Plano de Implementação do Ensino Médio Capixaba SEDU-ES, com dados de 272 escolas (o que representa 93% das escolas da rede estadual de Ensino Médio), é que se ofertam pelo menos (dois) itinerários formativos (Resolução CEE n. 5.777, 2020).

Outro fator indicado pelos respondentes diz respeito à formação inadequada de professores. Os aspectos apresentados envolvem falta de: especialização; formação de professores; formação inicial; formação qualificada; informação e formação para o projeto do Novo Ensino Médio; formação para o corpo pedagógico e docente; e formação para aplicabilidade dos novos componentes, como projeto de vida, estudo orientado e eletiva. Soma-se a isso que quando há formação para o Novo Ensino Médio, é de baixa qualidade; o mapa de oferta de formação é definido pela rede estadual; além de questões de consciência crítica; falta de tempo para preparar aulas e professores tendo que lecionar disciplinas, nas quais não têm formação.

A nova Lei de n. 13.415 (2017), que reformou o Ensino Médio, trata sobre formação, apenas em seu art. 62, observe a redação - “Os currículos dos cursos de

formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (Lei n. 13.415, 2017, p. 5).

A BNCC, objetiva adequar a formação de professores, visto que estão ancorados na perspectiva da formação por competências. Esse documento é utilizado como base.

A proposta é justificada pelos baixos resultados das escolas brasileiras nos exames nacionais e internacionais, a baixa qualidade da formação docente, a importância da atuação dos professores na determinação do desempenho dos alunos e a necessidade da implantação da BNCC (Albino & Silva, 2019, p. 146).

Na atualidade uma base de formação para estudantes e professores, ganha um lugar de formulário para solucionar os problemas educacionais no país. As intenções mercadológicas, camufladas em uma linguagem técnica e científica, representam a possibilidade de mudanças na educação, na perspectiva de qualidade, a partir da matriz de aprendizagem e por meio de controle e avaliação (Albino & da Silva, 2019).

O retorno a um modelo de formação por competências no contexto de produção de Base para formação discente e docente no Brasil insiste na lógica de produção de saberes pelo caminho objetivista em que, alunos e professores são pensados como receptores de modelos educacionais pensados por “especialistas”. O texto da BNCC (2018, p.14) para formação discente é justificado pelas exigências da OCDE e de avaliações como Pisa. A OCDE é uma das grandes propositoras da educação baseada em competências com fornecimento de modelos de manuais e estratégias de avaliação (Albino & da Silva, 2019, p 150).

A matriz de competências que constituem a BNCC traz em sua redação as três dimensões de competência profissional dos docentes, que são: “o conhecimento profissional; a prática profissional; e engajamento profissional” Resolução CNE/CP n. 2, (2017, p. 1). Importante compreender que esse documento, estruturado por meio de competências, norteia todas as etapas da Educação Básica.

A regulamentação da etapa do Ensino Médio, se deu por meio da Resolução CNE/CP n. 4 (2018), que:

Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017 (Resolução CNE/CP n. 4, 2018, p. 1).

Estudos já mencionados nesta análise como o de Ramos e Frigotto (2016), chamam atenção para o fato da reforma do Ensino Médio, ter ocorrido a partir de um documento inexistente, pois a (BNCC/EM), só veio a ser publicada em 4 de dezembro de 2018, depois que a reforma foi instituída. Para Maciel (2019), a aprovação da Lei n. 13.415(2017), na ausência do documento da BNCC/EM, transpareceu estar dando confiança ao governo federal, para fazer determinadas mudanças em consonância com seus interesses e preferências.

Ainda, outro fator apresentado pelos respondentes está ligado ao currículo desarticulado. Entre as respostas temos: o modelo de Ensino Médio é incompatível com as cobranças do ENEM e avaliações externas; entendimento de que essa reforma representa a precarização do ensino; não ter conhecimento sobre a proposta do novo ensino médio; conteúdos desarticulados; a organização curricular – para incluir os itinerários e ensino técnico, diminuiu-se a carga horária das áreas de Humanas, Ciências da Natureza e linguagens; livros didáticos que não correspondem ao conteúdo previsto nas diretrizes curriculares; esvaziamento de conteúdos de formação geral no Ensino Médio; escolha não democrática dos itinerários formativos; alteração de carga horária de professores efetivos (com a redução de carga horária de algumas disciplinas, os docentes que antes atuavam em uma única unidade de ensino terão que lecionar em mais de uma escola, para fechar as horas obrigatórias);

oferta de disciplinas genéricas, que não condizem com a formação dos docentes; os alunos perderam carga horária de alguns disciplinas (exemplo: nas primeiras séries não há aulas de Geografia e História); cursos técnico sem os componentes de Biologia e Química; dificuldade por parte dos professores em desenvolver os novos conteúdos; muitos profissionais da educação não concordam com as mudanças do Novo Ensino Médio, necessidade de se adaptar ao novo modelo; falta de estrutura para eletivas (currículo diversificado); dificuldade por parte de professores em diferenciar o conteúdo de itinerário e o conteúdo do componente que leciona; tempo de planejamento suficiente para preparar as aulas; certas unidades curriculares deixaram de ser obrigatórias em determinadas séries do Ensino Médio; falta de apropriação dos descritores tanto dos itinerários quanto do componente curricular em que atua; acréscimo no número de aulas.

A Portaria n. 1.432 (2018), do MEC, estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários. E apontam que os componentes dessa etapa devem ser:

Formação Geral Básica: Conjunto de competências e habilidades das Áreas de Conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) previstas na etapa do Ensino Médio da Base Nacional Comum Curricular- BNCC, que aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais do Ensino Fundamental, a compreensão de problemas complexos e a reflexão sobre soluções para eles, com carga horária total máxima de 1.800 horas. (p. 1).

Itinerários Formativos: Conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional, com carga horária total mínima de 1.200 horas. (p.1).

A Lei n. 13.415 (2017) apresenta modificações em várias estruturas de funcionamento do ensino. Essas mudanças começam pela LDB de 1996 no que tange aos aspectos pedagógicos e de organização do currículo. Outra questão importante

que se apresenta é a forma de financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB. Essa interferência no fundo traz consequências para formação dos docentes em seus estados e para quem irá ingressar no Ensino Superior. Esse último aspecto tem sido ponto de questionamento, pois uma lei de educação básica, fazendo interferência no Ensino Superior (Lei n. 13.415, 2017).

A proposta do “novo” ensino médio, como vem sendo denominada, estabelece no inciso 2o do artigo 3o que as únicas disciplinas obrigatórias nos três anos será o Português e a Matemática. Esta proposição parece-nos uma busca de preparar os estudantes para a realização dessas provas de desempenho, melhorando assim os indicadores do País. Além disso, parece assumir uma posição de valorização de duas áreas do conhecimento em detrimento das demais no currículo escolar (Gonçalves, 2017, p. 136).

O currículo anterior à reforma contemplava 12 componentes curriculares obrigatórios, em oferta nas três séries do Ensino Médio. Essa obrigatoriedade no novo currículo, foi reduzida à (dois) componentes curriculares - Língua Portuguesa e Matemática. Os currículos inglês e chileno, também passaram por esse reducionismo de componentes curriculares, como mencionado nas pesquisas de Moraes (2017) e Amorim e Ferri (2021). Segundo Moraes (2017), o currículo inglês em duas décadas reduziu sua parte obrigatória a quatro componentes: Matemática, Inglês, Ciências e Educação Religiosa, antes a oferta era de 11 componentes obrigatórios.

4.2 FATORES FACILITADORES NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO ESPÍRITO SANTO

Diante do exposto, os fatores facilitadores também recaem nos mesmos aspectos, o primeiro fator diz respeito à estrutura adequada, no qual aparece a necessidade de uma melhor estrutura dos espaços físicos para melhor atender às demandas o novo Ensino Médio e de melhores condições de trabalho salários.

Com o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio Capixaba, SEDU-ES. Considerando, que esse novo programa teve início em 2019, com a experiência que se deu nas 15 escolas-piloto. Essas escolas foram submetidas a uma mudança em sua carga horária, que passou a ser de 1.000 horas. Outra interferência ocorrida nessa dinâmica foi a inserção dos componentes integradores. E são três: Projeto de Vida, Estudo Orientado e Eletiva (Felix et al., 2021).

Os estados receberam recursos para execução da implementação do Novo Ensino Médio. Nesse documento podemos visualizar o cronograma físico-financeiro, dos investimentos do Espírito Santo entre 2018 e 2021. Os investimentos realizados foram os seguintes: em 2018 - R\$ 26.319.148,98; em 2019 - R\$ 30.019.314,92; em 2020 - R\$ 28.936.585,79; e em 2021 - R\$ 36.141.038,45. Esses valores foram utilizados para manutenção, reformas, ampliação, construção e reparo de equipamentos para práticas esportivas (PLI, SEDU-ES).

Outro fator que aparece nas respostas, é o itinerário articulado. Entre os pontos levantados, temos: possibilidade de escolha do itinerário pelo aluno; escolha do itinerário, respeitando interesses da comunidade local; mais ofertas de itinerários; o correto seria todas as escolas ofertar, todos os itinerários disponíveis; sugestão de aumentar o Ensino Médio em um ano e oferecer o técnico e os itinerários, nas séries finais; ofertar a BNCC na 1ª e na 2ª série e na 3ª e na 4ª série, dar a opção de técnico e itinerário, assim o estudante teria dois anos para pensar na escolha.

A organização dos itinerários, segue matriz de referência da Portaria n. 1.432 (2018), do Ministério da Educação. Esse documento apresenta as habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas pelos estudantes durante essa formação. Essas habilidades devem estar relacionadas a quatro eixos de base que são os seguintes:

“1- investigação científica, 2- processos criativos, 3- intervenção sociocultural e 4- empreendedorismo” (Portaria n. 1.432, 2018, p.1). Essa matriz se apresenta como documento norteador aos estados, em seus processos de elaboração e planejamento da referida formação (Portaria n. 1.432, 2018).

Dando sequência, o próximo fator apresentado pelos respondentes é a formação adequada de professores, em que aparecem as seguintes respostas: preparação adequada da equipe pedagógica e docente; formação/cursos presenciais; formação dentro da carga horária de serviço; formações de qualidade e continuadas; formação/reuniões com professores e equipe escolar para explicar sobre novas metodologias; debates e mais instruções nas escolas para os profissionais de ensino; e mais formação.

Com objetivo de promover formações, o estado criou em sua estrutura um Centro de Formação de Profissionais da Educação (CEFOPE). Entre as formações ofertadas, foram disponibilizados cursos que contemplam o novo currículo do Ensino Médio capixaba, foram ofertadas formações específicas para disciplinas de Projeto de Vida, Estudo Orientado e Eletiva. Além dessas formações específicas aconteceram outras formações como: do novo currículo do Espírito Santo, em conformidade com a Resolução n. 5.666 (2020) e formação inicial do modelo pedagógico de educação em tempo integral (PLI, SEDU-ES).

De acordo com o plano de ações para implementação do Novo Ensino Médio no Espírito Santo, as formações ocorreram desde 2019. Inicialmente elas aconteceram em formato de workshops formativos, contemplando o público da estrutura das superintendências de ensino e gestores escolares. Dando sequência a essas formações, foi contemplado o público dos docentes, com formações sobre o

novo currículo e componentes integradores. Em 2022, os professores foram convidados a uma oferta de formação continuada com foco em itinerários formativos (PLI, SEDU-ES).

Também existe entre os fatores relatados pelos respondentes, o currículo articulado, as respostas expressas são as seguintes: flexibilidade de carga horária e mais tempo para planejamento.

A flexibilidade é parte do currículo. Ela permite a organização de arranjos formativos, estes devem estar atrelados ao currículo e às propostas pedagógicas. Mas isso ocorre dentro da possibilidade financeira e de estrutura do respectivo sistema de ensino. Dessa maneira, objetiva-se atender às demandas da comunidade local. Essa flexibilização está prevista na lei de n. 13.415 (2017) e está sendo executada no currículo da Rede Estadual do Espírito Santo em consonância com as resoluções: CEE n. 5.666 de (2020) e CEE n. 5.777 de (2020).

Ter tempo para planejamento é uma das questões recorrentes entre os docentes, a Lei n. 11. 738 (2008), regulamenta o planejamento dos professores. Apesar da existência da legislação estudos apresentados por Bueno e Zambon (2020), evidenciam que o tempo para atividades de planejamento é insuficiente. Considerando aspectos de variedade de turmas e estudantes, falta de ambiente que ofereça recursos e espaços adequados, no local de trabalho. Na inexistência dessa estrutura adequada, os professores realizam esse planejamento em suas residências, preenchendo parte do seu tempo destinado ao descanso. Isso não é contabilizado em suas remunerações. Assim, tratar de planejamento docente compreende uma complexidade de ações que compõem essa função (Bueno e Zambon, 2020).

Ainda entre os fatores levantados pelos respondentes, temos a revisão da proposta do Novo Ensino Médio. As respostas apresentadas versam sobre questões como: revogar o Novo Ensino Médio; considerar a adequação do programa, com alterações; reorganização geral do programa; retorno do programa com formação geral; rever toda a proposta do programa; consulta pública para verificar a aceitação pela comunidade, desse Novo Ensino Médio; revogação parcial do programa do Novo Ensino Médio; e discussão e entendimento do tema antes, de revogar itens que precarizam a educação, pois estes levam a um ensino precário, barato e que forma mão obra barata (de qualidade inferior).

A Constituição Federal de 1988, garante a participação da sociedade civil ao estabelecer a gestão democrática, como um dos pilares da organização da educação. Pensando nesse princípio é que faz sentido realizar as Conferências de Educação com participação de todos os segmentos do setor, para que possam contribuir na construção de propostas para possíveis mudanças que sejam necessárias (Constituição do Brasil, 1998).

Apesar de surgir de forma autoritária, a reforma do ensino médio foi convertida em lei e transformou-se em política pública educacional que tem movimentado as comunidades escolares e acadêmicas, seja criticando, aceitando ou negando suas proposições. Porém, irremediavelmente, essas comunidades devem atender à normatividade da lei e construir sua implementação, cuja responsabilidade é de cada Estado, no âmbito de seus sistemas de ensino. Esta situação oferece a possibilidade de que diferentes modos de implementação sejam realizados, bem como diferentes arranjos curriculares para o ensino médio (Bugs et al., 2020, p.87).

Em fevereiro de 2023, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), emitiu a Nota Pública n. 1/2023, em defesa do Novo Ensino Médio, afirmando o seguinte:

O Novo Ensino Médio é uma construção coletiva, cuja implementação tem sido liderada pelas redes estaduais de ensino. Pelas mãos dos técnicos das

secretarias, em colaboração com as equipes das escolas, especialistas de entidades parceiras e sindicatos, foram construídos os novos currículos, que estão sendo implementados desde 2022. Aprimoramentos e ajustes, próprios de qualquer processo, podem e devem ser discutidos. No entanto, a revogação do Novo Ensino Médio não é o caminho para tornar essa etapa mais atrativa ao estudante (Consed, 2023, p. 1).

Já no mês de março, o Ministério da Educação regulamentou a Portaria n.399 (2023) que objetiva consultar a sociedade sobre a reestruturação e avaliação da política nacional do Ensino Médio. O conteúdo do seu art. 1º diz o seguinte:

Instituir a consulta pública para avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio, com objetivo de abrir o diálogo com a sociedade civil, a comunidade escolar, os profissionais do magistério, as equipes técnicas dos sistemas de ensino, os estudantes, os pesquisadores e os especialistas do campo da educação para a coleta de subsídios para a tomada de decisão do Ministério da Educação - MEC acerca dos atos normativos que regulamentam o Novo Ensino Médio (Portaria n. 399, 2023, p. 1).

A consulta pública com tempo previsto de 90 dias, sendo aceita a possibilidade de prorrogação. A redação do art. 3º apresenta os instrumentos que serão utilizados para implementação dessa consulta, que são os seguintes: “I – audiências públicas; oficinas de trabalho; seminários e; IV - pesquisas nacionais com estudantes, professores e gestores escolares sobre a experiência de implementação do Novo Ensino Médio nas 27 (vinte e sete) Unidades da Federação” (Portaria n. 399, 2023 p.1). Essa portaria foi regulamentada em um contexto de várias manifestações, que ocorrem em todo o Brasil, pedindo a revogação do Novo Ensino Médio. Manifestações de diversos segmentos: estudantes, pais, comunidade acadêmica e profissionais da educação básica.

4.3 TENSÃO ENTRE O ANTIGO E O NOVO MODELO DE ENSINO MÉDIO

A pesquisa em questão apresenta dois pontos de tensão entre o antigo e o novo modelo de Ensino Médio, que são os seguintes: currículo (BNCC) e Itinerários, e a implementação do Novo Ensino Médio.

O primeiro aspecto de tensão apresentado refere-se à currículo - BNCC e Itinerários. É importante esclarecer que os componentes curriculares da BNCC, formam a base comum do ensino. Os respondentes trazem as seguintes respostas: algumas disciplinas importantes estão praticamente fora do currículo como: Geografia, História e Biologia; o Novo Ensino Médio acentua as desigualdades entre os estudantes, já que a escolha em cursar este ou aquele itinerário depende da oferta da escola; as disciplinas eletivas não atendem às demandas de formação dos educandos, pois variam de escola para escola; não há boa perspectiva quanto ao esvaziamento de conteúdo dos componentes curriculares; os alunos não veem sentido nas novas disciplinas e no acréscimo de carga horária; estudantes sem o conhecimento necessário para escolher o itinerário que mais lhe atende; houve regressão do que se entende como uma educação republicana para uma educação barata (de baixa qualidade); muitos estudantes estão optando pela formação técnica por falta de vaga no Ensino Médio regular; novos conteúdos e mais burocracias; cortes de disciplinas fundamentais à formação humana; e redução de carga horária de determinados componentes, trazendo dificuldades aos profissionais da educação.

Esse primeiro ponto de tensão refere-se às questões relacionadas ao currículo no que tange à BNCC e aos Itinerários. Todas as questões apresentadas pelos respondentes, coadunam dos fatores restritivos exposto em informações anteriores

neste estudo. Esses pontos reafirmam os problemas apresentados em pesquisas aqui mencionadas, como as de Albino e da Silva (2019), Silva e Boutin (2018), Rigueti et al. (2019), Nascimento (2009) e Bugs et al. (2020).

O segundo fator de tensão exposto na pesquisa pelos respondentes trata da implementação do Novo Ensino Médio. Entre as respostas, temos os seguintes pontos: a comunidade não aceita o Novo Ensino Médio; mudar sempre gera mais gasto de energia, pois o novo traz tensão; profissionais da educação e estudantes não conseguem entender a importância do novo modelo; pensa-se que a inclusão das disciplinas diversificadas é desnecessária, podendo ter uma carga horária bem menor se forem mantidas; o fato de quererem tirar cada vez mais os conteúdos do ensino público; tudo depende de adequações e finalidades; não houve uma discussão aberta com a comunidade sobre o programa; é importante o retorno das disciplinas básicas de formação geral; esse modelo foi criado para atender a uma ideologia política; descrença na proposta de EM; esclarecimentos e informações são necessários; falta de adequações e finalidades; o antigo modelo era falho, mas já existia uma adaptação a ele.

O segundo ponto de tensão discorre sobre a implementação do Novo Ensino Médio. O conjunto de respostas apresentadas pelos entrevistados também se relaciona aos fatores restritivos. Estudos citados nesta pesquisa asseguram os aspectos evidenciados nas respostas apresentadas, como os de Campos Neto, Lima e Rocha (2017), Lotta et al. (2020), Hill e Hupe (2003), Gonçalves (2017) e Bugs et al. (2020).

Capítulo 5

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Por que é desafiador implementar o novo ensino médio nas escolas públicas?

As evidências indicam que ainda há seis desafios para os gestores públicos ao se implementar o Novo Ensino Médio no estado do Espírito Santo. Desafios estes que podem ser considerados os pilares desta proposta de melhoria para essa modalidade de ensino: 1) estrutura; 2) itinerários; 3) currículo; 4) formação dos professores; 5) políticas públicas e 6) implementação.

As questões relacionadas à estrutura ainda estão distantes de serem resolvidas, apesar das iniciativas do governo estadual referentes a investimentos nesse segmento, como exposto anteriormente. Curiosamente, esta pesquisa corrobora análises realizadas por Silva e Boutin (2018) e Rigueti et al. (2019). Os trabalhos desses autores reafirmam que os problemas de infraestrutura são anteriores à reforma do Ensino Médio e ficaram mais evidentes diante das novas demandas com a mudança.

Em relação ao desafio de estrutura, é importante mencionar os dados da operação de educação realizada pelos auditores do Tribunal de Contas do Estado do Espírito Santo (TCE-ES) em abril deste ano, foram visitadas 42 escolas, entre elas 20 (47,62 %) possuem inadequações dentro das salas de aula, onde há mais impacto para o ensino dos estudantes. Também foram identificadas outras inadequações como: problemas nos banheiros; inexistência de biblioteca e sala de leitura; falta de acessibilidade; inexistência de auto de vistoria da corporação dos bombeiros; falta de

extintores; inexistência de licença da Vigilância Sanitária; mobiliário quebrado; ausência de laboratório de informática e coleta de esgoto, entre outras. Essa operação ocorreu em todos os estados federais e a identificação das escolas foi feita por meio do Censo Escolar (TCE-ES, 2023).

Os estudos relacionados ao currículo, mencionados neste trabalho remontam a discussões que antecedem à reforma do Ensino Médio. Para Nascimento (2009), a organização do Ensino Médio no Brasil expressa um dualismo histórico, propedêutico ou profissional, e esse dualismo, não foi superado, ele está presente no contexto das camadas de decisão.

Com as mudanças decorrentes da reforma, a formação geral do currículo do Ensino Médio, prevista na LDB de 1996 foi reduzida, e muitos componentes da formação geral perderam o status de obrigatoriedade, permanecendo com esse status nas três séries do ensino, apenas os componentes de: Língua Portuguesa e Matemática. Conforme mostrado nas pesquisas de Ramos e Heinsfeld (2017), Ferretti (2018) e Bugs et al. (2020), essa redução cria empecilhos para os estudantes que têm objetivos de continuar os estudos e almejam uma formação superior, além de reforçar as desigualdades entre o ensino público e o privado.

Pesquisas desenvolvidas em outros países, como Inglaterra e Chile, mostram-nos que esse movimento de reforma na estrutura curricular do ensino secundário não ocorre somente no Brasil, como evidenciado nos estudos de Moraes (2017) e Amorim e Ferri (2021). A Inglaterra, por exemplo, em duas décadas teve seu currículo obrigatório progressivamente reduzido a quatro componentes curriculares.

Na Finlândia, a situação é bem diferente da mencionada na Inglaterra, no Chile e no Brasil. Nesse país, existe uma prioridade de investimentos, na educação pública.

Os professores têm autonomia na docência (que acontece em tempo integral), escolhem as metodologias, participam da elaboração do currículo, têm poder de decisão na gestão e são selecionados e bem pagos, como se confirma em estudo de Moraes (2017).

Um dos desafios que emergem deste estudo, são os itinerários formativos. Eles aparecem como uma novidade dentro da mudança curricular imposta para o Ensino Médio. A legislação apresenta uma proposta de cinco itinerários, eles devem ser executados em observância à realidade local e a capacidade do sistema de ensino, com exigência mínima de um itinerário por unidade de ensino (Lei n. 13. 415, 2017).

O que se confirma a partir dos estudos de Rigueti et al. (2019), Silva e Boutin (2018), Ferretti (2018) e Bugs et al. (2020) é uma desconformidade do campo de possibilidades dos estudantes, como a oferta de itinerários que não sejam de interesse deles, até questões geográficas, e a existência de poucas unidades de ensino em oferta do Ensino Médio, no local onde reside, o que reduz a possibilidade de escolhas, pois elas inexistem.

O estado do Espírito Santo, em cumprimento às legislações federais, como a: Lei n. 13. 415 (2017); e a Portaria n. 1.432, (2018) e às resoluções estaduais, como a CEE n. 5.666 de (2020) e a CEE n. 5.777 de (2020), oferta oito itinerários formativos propedêuticos. Além desses, temos o itinerário de educação profissional e técnica, com articulação entre escola e mundo do trabalho, podendo ser definido em consonância com o panorama social de cada escola.

Na realidade das unidades de ensino, conforme o Plano de Implementação Capixaba, (SEDU-ES), no ano de 2022, a quantidade de unidades de ensino que ofertavam o Novo Ensino Médio era de 291, de um total de 292 unidades com essa

etapa de ensino. Desse total, viu-se que 93% delas, ofertam pelo menos dois itinerários, o que representa 272 escolas. Então, o que se confirma é que na prática cada unidade de ensino tem ofertado 2 itinerários (PLI, SEDU-ES).

Outro desafio evidenciado é a formação dos professores. A legislação que reformulou o Ensino Médio, menciona apenas que os cursos de formação de docentes terão por preferência a BNCC. Dessa maneira, resolve-se o problema para os futuros docentes e os professores que estão em atuação nas escolas e não tiveram uma formação pautada em habilidades e competências como prevê a BNCC. O retorno desse modelo de formação discente e docente por competências é fundamentado pelas demandas da OCDE e de exame externo, como o Pisa, como se confirma nos estudos de Albino e Da Silva (2019) e Gonçalves (2017).

A rede estadual do Espírito Santo, como mostra o Plano de Implementação Capixaba SEDU-ES, iniciou a formação continuada para professores em 2021 sobre o novo currículo do Ensino Médio, incluindo formação geral básica, componentes integradores (Projeto de Vida, Estudo Orientado e Eletiva), itinerários formativos e aprofundamentos, o que nos confirma que muitos docentes tiveram de assumir componentes integradores em 2019, sem uma formação para tal disciplina (PLI, SEDU-ES).

Por último vamos tratar do desafio das políticas públicas e de implementação. As evidências contribuíram para mostrar o que os estudos apresentados por Campos Neto et al. (2017), Lotta et al. (2020), Hill e Hupe (2003), Gonçalves (2017) e Bugs et al. (2020), Gonçalves (2017), Ramos e Heinsfeld (2017), Segatto e Abrucio (2016) e Barroso (2019), afirmam sobre os fatores restritivos expostos neste trabalho.

Capítulo 6

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao mostrar que ainda há seis desafios para os gestores públicos para se implementar o Novo Ensino Médio no estado do Espírito Santo, que são os seguintes: 1) estrutura; 2) itinerários; 3) currículo; 4) formação dos professores; 5) políticas públicas; e 6) implementação, este estudo contribui para uma investigação empírica, pois *a priori*, existem poucas pesquisas nessa temática que envolvem, diretores, pedagogos e professores, que são os profissionais em atuação direta nas unidades de ensino.

No que concerne às contribuições teóricas, ao apresentar as discussões feitas por pesquisadores sobre o referido tema, possibilita ampliar os conhecimentos e as discussões realizadas no contexto atual da educação local, nacional e no exterior. Ressalta-se uma limitação de estudos sobre o tema, no que tange ao estado do Espírito Santo, por esse motivo, foi necessário o uso constante de documentos oficiais como leis, resoluções e portarias para fundamentar este trabalho.

As contribuições práticas evidenciadas neste estudo apresentam seis fatores restritivos que podem receber atenção dos gestores. Essa atenção deve estar voltada para a formulação de novos processos de planejamento, de estratégia e de gerenciamento de ações, que têm o objetivo de melhorar a realização da política pública de educação do Novo Ensino Médio no Espírito Santo, adotada nas instâncias organizacionais.

Recomenda-se para estudos futuros a aplicação desta pesquisa em outras unidades da federação, para se ter uma percepção de como se deu esse processo

em outros estados, além de outras pesquisas que possam abranger os estudantes em questões como: de desempenho de aprendizagem; de fluxo escolar; e de índices de evasão, após a implementação do Novo Ensino Médio. Outra sugestão é verificar se houve melhoria na infraestrutura das unidades de ensino em tempo integral, pois como definido em legislação, essas escolas receberão benefícios orçamentários durante dez anos, além de análises, que poderão ser realizadas, para continuar explorando o fenômeno estudado.

REFERÊNCIAS

- Albino, Ângela C. A., & da Silva, A. F. (2019) BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. *Retratos Da Escola*, 13(25), 137–153. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.966>
- Alcântara, A. B., Matos, L., & Costa, R. (2020). Programa Escola Viva no Estado do Espírito Santo: reflexões acerca da gestão educacional. *Roteiro*, 45, e 23378. <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.23378>
- Amorim, R., & Ferri, C. (2021). Formação humana integral no ensino médio: um estudo das legislações e orientações curriculares nacionais no Brasil, Chile e Argentina. *ETD Educação Temática Digital*, 23(3), 739-756. <https://doi.org/10.20396/etd.v23i3.8657657>
- Barroso, L. R. (2019). A Educação Básica no Brasil: Do atraso prolongado à conquista do futuro. *Revista Brasileira de Direitos Fundamentais & Justiça*, 13(41), 117-155. <https://doi.org/10.30899/dfj.v13i41.812>
- Bresser-Pereira, L. C. (2017). Reforma gerencial e legitimação do estado social. *Revista de Administração Pública*, 51(1), 147-156. <https://doi.org/10.1590/0034-7612166376>
- Bueno, L. D. C., & Zambon, L. B. (2020). Organização e realização do trabalho docente: prescrições e ações para o planejamento didático. *Revista Educação em Questão*, 58(55). <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n55id18822>
- Bugs, J. D. V., Tomazetti, E. M., & Oliari, G. (2020). A Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017): um estudo de revisão bibliográfica. *Políticas Educativas – PolEd*, 14(1), 86-97. <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/PolEd/article/view/109579>
- Buhler, J., & Ignácio, P. (2020). Políticas públicas educacionais implicadas no bom desempenho em ciências no PISA: um estudo comparativo Brasil, Singapura e Finlândia. *Olhar De Professor*, 23, 1–18. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.23.2020.15593.209209229632.0720>
- Campos, E., Neto, Lima, E. M., & Rocha, A. C. (2017). Breve reflexão acerca da reforma do ensino médio e seus impactos na formação do estudante [Apresentação de trabalho]. *Anais do IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividades e Educação – Educere*. Curitiba, PR, Brasil. https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23840_12892.pdf
- Conselho Nacional de Secretários de Educação. (2023). *Nota Pública 1/2023: Em defesa do Novo Ensino Médio*. Consed. <https://www.consed.org.br/storage/downloads/wi84vVveftW7wWGfl2Z9yP8s9v3R5xr3sIVwLASy.pdf>

- Constituição da República Federativa do Brasil. (1998). Casa Civil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Artmed.
- Decreto n. 2.208 de 17 de abril de 1997 (1997). Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Casa Civil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm
- Decreto Supremo de Educación nº 193, de 17 de junho de 2019 (2019). Establece Bases Curriculares para 3º y 4º medio. Ministerio de Educación de Chile <https://bit.ly/3asB3FI>
- Devens, N. (2023). *Operação Educação: Em quase metade das escolas visitadas pelo TCE-ES há problemas aparentes nas salas de aula*. Tribunal de Contas do Estado do Espírito Santo. <https://www.tcees.tc.br/operacao-educacao>.
- Esquinsan, R. S. S. (2017). As manifestações públicas como esforço intelectual de resistência. *ETD: Educação Temática Digital*, 19(19), 96-108. DOI: 10.20396/etd.v19i0.8647832
- Felix, A.P., Ferreira, E.B., & dos Santos, K. C. (2021). O “novo ensino médio” no Espírito Santo. *Revista Trabalho Necessário*, 19(39), 36-57. <https://doi.org/10.22409/tn.v19i39.47157>
- Ferretti, C. J. (2018). A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação [Versão eletrônica], *Estudos Avançados*, 32(93), 25-42. <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152508>
- Flores, J., García Jiménez, E., & Rodríguez Gómez, G. (1994). El análisis de los datos obtenidos en la investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza*, 12, 183-199. <https://idus.us.es/handle/11441/16830>
- Frigotto, G. (2007). A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educação & Sociedade*, 28, 1129-1152. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300023>
- Gonçalves, S. da R. V. (2017). Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. *Retratos da Escola*, 11(20), 131-145. <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.753>
- Guimarães, E. R., Pacheco, J. A., & Seabra, F. (2013). Políticas de educação profissional em Portugal e no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 38, 557-574. <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/issue/current/showToc>

- Hill, M., & Hupe, P. (2003). The multi-layer problem in implementation research. *Public Management Review*, 5(4), 471-490. <https://doi.org/10.1080/1471903032000178545>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2018). *Educação 2018*. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: PNAD Contínua. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2021). *Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2019: Resumo técnico*. Inep. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resultados_indice_desenvolvimento_educacao_basica_2019_resumo_tecnico.pdf
- Lei Complementar n. 799, de 12 de junho de 2015. (2015). Cria o Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único, denominado “Escola Viva”, no âmbito do Estado do Espírito Santo. <https://leisestaduais.com.br/es/lei-complementar-n-799-2015-espírito-santo-altera-a-lei-complementar-n-7992015-e-a-lei-complementar-n-818-2015>
- Lei n. 11.738 de 16 de Julho de 2008 (2008). Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Casa Civil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm
- Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Casa Civil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm
- Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. (2017). Altera as Leis n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Casa Civil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm
- Lei n. 20.370, de 28 de julho de 2009. (2009). Ley General del Educación. Ministerio de Educación do Chile. <https://bit.ly/2VpmpL9>
- Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971. (1971). Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências [Versão eletrônica]. Casa Civil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm

- Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [Versão eletrônica]. Casa Civil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Lotta, G. S., Bauer, M., Jobim, R., & Merchán, C. R. (2020). Efeito de mudanças no contexto de implementação de uma política multinível: Análise do caso da Reforma do Ensino Médio no Brasil. *Revista de Administração Pública*, 55(2), 395-413. <https://doi.org/10.1590/0034-761220190159>
- Maciel, C. S. F. D. S. (2019). Uma Avaliação da Lei nº 13.415/17 a partir da Legística e das Metas do PNE. *Educação & Realidade*, 44. <https://doi.org/10.1590/2175-623684925>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from "Case Study Research in Education."*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St, San Francisco, CA 94104.
- Moraes, C. S. V. (2017). O ensino médio e as comparações internacionais: Brasil, Inglaterra e Finlândia. *Educação & Sociedade*, 38, 405-429. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177657>
- Nascimento, M. N. M. (2009). Ensino médio no Brasil: determinações históricas. *Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas*, 15(1), 77-87. <https://revistas.uepg.br/index.php/sociais/article/view/2812>
- Peralta, D. A., Dias, A. L. B., & Gonçalves, H. J. L. (2018). Educação profissional nos EUA: traços históricos, legais e curriculares. *Educação & Realidade*, 43, (3), 969-987. <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/66866>
<https://doi.org/10.1590/2175-623666866>
- Portaria n. 015-R, de 06 de fevereiro de 2019. (2019). Instituí e organiza a implementação de escolas-piloto do Novo Ensino Médio na Rede Pública Estadual do Espírito Santo. <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/Portarias%20e%20Editais/2020-03-16%20-%20edital%20de%20chamada%20p%C3%BAblica%20001-2020.pdf>
- Portaria n. 145-R, de 19 de dezembro de 2019 (2019). Dispõe sobre as Diretrizes para as Organizações Curriculares na Rede Estadual de Ensino para o Ano letivo de 2020. Secretaria da Educação do Espírito Santo. <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/PORTARIA%20n%C2%BA%20145-R%20-%20Organiza%C3%A7%C3%B5es%20Curriculares%20-%202019.12.2019%20-%20Anexos%20-%20Final%20-%202019.pdf>
- Portaria n. 176-S, de 08 de fevereiro de 2019. (2019). Institui um grupo de trabalho (GT) para coordenar a ação de implementação do “novo ensino médio” e elaborar o Plano de implementação do novo ensino médio. Secretaria da Educação do Espírito Santo. <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/Portarias%20e%20Editais/2020-03-16%20-%20edital%20de%20chamada%20p%C3%BAblica%20001-2020.pdf>

- Portaria n. 271-S, de 13 de março de 2020(2020). Institui o Comitê Operacional do Novo Ensino Médio para coordenar e acompanhar as ações de implementação do Novo Ensino Médio Capixaba, no âmbito da educação básica no Estado do Espírito Santo. Secretaria da Educação do Espírito Santo <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/Portarias%20e%20Editais/2020-03-16%20-%20edital%20de%20chamada%20p%C3%BAblica%20001-2020.pdf>
- Portaria n. 399, de 08 de março de 2023. (2023). Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. Ministério da Educação. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-399-de-8-de-marco-de-2023-468762771>
- Portaria n. 521, de 13 de julho de 2021. (2021). Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Ministério da Educação. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769>
- Portaria n.º 1.432, de 28 de dezembro de 2018. (2018). Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Ministério da Educação. <https://central.to.gov.br/download/209833>
- Ramos, F. R. O., & Heinsfeld, B. D. D. S. S. (2017). Reforma do Ensino Médio de 2017 (Lei nº 13.415/2017): Um estímulo à visão utilitarista do conhecimento. *Anais do IV CONEDU - Congresso Nacional de Educação*, 18284-18300. Curitiba, PR, Brasil.
- Ramos, M. N., & Frigotto, G. (2016). Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. *Revista HISTEDBR On-line*, 16(70), 30-48. <https://doi.org/10.20396/rho.v16i70.8649207>
- Resolução CNE/CP n. 02, de 22 de dezembro de 2017. (2017). Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo
- Resolução CNE/CP n.4, de 17 de dezembro de 2018. (2018) - Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNEC
- Resolução n. 5.666, de 30 de novembro de 2020. (2020). Estabelece as normas para implantação do Novo Ensino Médio no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo e promove alterações na Resolução CEE-ES n. 3.777/2014 para esta etapa da educação básica [Versão eletrônica], Diário Oficial dos poderes do

Estado do Espírito Santo.
<https://educacao.sedu.es.gov.br/Media/EducacaoSedu/Arquivos/Legisla%C3%A7%C3%B5es/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CEE-ES%205666-2020-Implanta%C3%A7%C3%A3o%20do%20Novo%20Ensino%20M%C3%A9dio%20no%20ES-1.pdf>

Resolução n. 5.777, de 30 de dezembro de 2020. (2020). Aprova o Currículo do Ensino Médio, proposto pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU) para a sua rede de ensino [Versão eletrônica], Diário Oficial dos poderes do Estado do Espírito Santo.
<https://cee.es.gov.br/Media/cee/Resolu%C3%A7%C3%B5es%20Normativas%202021/res5777%20-%20SEDU%20-%20Aprova%C3%A7%C3%A3o%20do%20Curr%C3%ADculo%20do%20EM.pdf>

Riguetti, M. A. M., Castro, V. C., & Silva, R. S. (2019). O novo ensino médio como ferramenta reprodutora do capital cultural. *Scientia Vitae*, 7(24),1-9.
<http://www.revistaifpsr.com/v7n24p01a09.pdf>

Secretaria da Educação do Espírito Santo. (s.d.). *Plano de Implementação: Novo Ensino Médio Capixaba*. Sedu.
<https://novoensinomedio.sedu.es.gov.br/Media/NovoEnsinoMedio/Arquivos/PLANO%20DE%20IMPLEMENTA%C3%87%C3%83O%20ES.pdf>

Secretaria da Educação do Espírito Santo. (s.d.). *Plano de Implementação: Novo Ensino Médio Capixaba* [Versão MEC].
<https://novoensinomedio.sedu.es.gov.br/Media/NovoEnsinoMedio/Arquivos/PLI%20NOVO%20ENSINO%20M%C3%89DIO%20VERSAO%20MEC.pdf>

Segatto, C. I., & Abrucio, F. L. (2016). A cooperação em uma federação heterogênea: O regime de colaboração na educação em seis estados brasileiros. *Revista Brasileira de Educação*, 21(65), 411-429.
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/GgFJfHJLdjYnG3TQMJfK8pH/abstract/?lang=pt>

Silva, K.C.J.R. & Boutin, A.C. (2018). Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. *Educação*, 43(3), 521-534.
<http://dx.doi.org/10.5902/1984644430458>

Young, M. F. (2016). Por que o conhecimento é importante para as escolas no século XXI? *Cadernos de Pesquisa*, 46(159), 18-37.
<https://doi.org/10.1590/198053143533>

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO

Caro diretor, professor e pedagogo,

Vocês estão sendo convidados a participar desta pesquisa acadêmica, que é parte do meu Mestrado Profissional em Ciências Contábeis e Administração - linha de atuação: Gestão Escolar, na Fucape Business School, Vitória - ES.

A sua participação nesta pesquisa é voluntária e somente na etapa de coleta de dados por meio deste questionário com a finalidade exclusiva de colaborar com o sucesso da pesquisa. Também não há despesas nem quaisquer incentivos para você. Os riscos são baixos e referem-se à indecisão quanto à escolha da melhor resposta.

Também não há necessidade de se identificar. Você pode desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo. As respostas serão tratadas de forma totalmente anônima e servirão exclusivamente para fins acadêmicos.

Muito obrigado por seu apoio!

Em caso de alguma dúvida, por gentileza, entre em contato com:

[Nomes, e-mail, link do CV Lattes, endereço e telefone da pesquisadora responsável e da orientadora].