



União
Unidade Acadêmica
de Humanidades,
Ciências e Educação



Criar Educação, Criciúma, v. 14, nº1, jan/jun 2025.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

A REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS ESTADUAIS DE LINHARES/ES

Andréa Scopel Piol¹

Cidimar Andreatta²

Dayane Lima Rodrigues³

Luciane Martins de Oliveira Matos⁴

Yngrid Santos dos Reis⁵

Resumo: O artigo investiga os impactos da manifestação da Lei n. 13.145 (Brasil, 2017), conhecida como a Reforma do Novo Ensino Médio, na percepção da equipe gestora. A pesquisa é exploratória, de abordagem qualitativa, incluindo discussões a partir da legislação oficial e pesquisas envolvendo a temática em questão. Utilizou-se como instrumento de construção de dados questionários aplicados aos gestores de 02 (duas) escolas estaduais de Linhares-ES e a metodologia Análise de Conteúdo em categorias temáticas, definidas *a priori* (Bardin, 2009), a fim de compreender os sentidos e significados da referida reforma. Os resultados demonstram que a materialização da Reforma perpassa por realidades e dificuldades singulares no processo de implementação do NEM, seja na formação dos docentes à prática pedagógica proposta acerca dos Itinerários Formativos.

Palavras-chave: Reforma do Novo Ensino Médio; Itinerários Formativos; Currículo do Novo Ensino Médio; Equipe Gestora.

THE REFORM HIGH SCHOOL IN STATE SCHOOLS IN LINHARES-ES

Abstract: The article investigates the impacts of the manifestation of Law no. 13,145 (Brazil, 2017), known as the Reform of the New Secondary Education, in the perception of the management team. The research is exploratory, with a qualitative approach, including discussions based on official legislation and research involving the topic in question. Questionnaires applied to managers of 02 (two) state schools in Linhares-ES and the Content Analysis methodology were used as a data construction instrument in thematic categories, defined *a priori* (Bardin, 2009), in order to understand the meanings and meanings of said reform. The results demonstrate that the materialization of the Reform goes through unique

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo/UFES. Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ensino Superior de Linhares. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1118-0903>.

² Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul, Campus Liberdade/SP. Professor do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ensino Superior de Linhares. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5807-8896>.

³ Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Ensino Superior de Linhares/ES. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6305-6297>.

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Estácio de Sá. Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ensino Superior de Linhares. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0828-6536>.

⁵ Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Ensino Superior de Linhares/ES. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5562-2323>.



realities and difficulties in the process of implementing the NEM, whether in the training of teachers in the pedagogical practice proposed regarding the Training Itineraries.

Keywords: High School Reform; Training itineraries; School Management team; Management Team.

INTRODUÇÃO

A Reforma do Ensino Médio, aprovada pela Lei nº 13.415, conhecida como “Novo” Ensino Médio (NEM), de 16 de fevereiro de 2017, precede a um conjunto de discursos motivados pela Medida Provisória (MP), nº 746, de 23 de setembro de 2016, que foi objeto de inúmeras críticas e preocupações das escolas públicas brasileiras. Nesse sentido, buscou-se verificar, na efervescência da implementação, como a referida lei vem se materializando nas instituições de Ensino Médio no município de Linhares - ES, sem deixar de lembrar que a dimensão da lei abrange todos os territórios de escolas de Ensino Médio do Brasil.

No desdobramento dos cenários da implementação da Reforma do NEM se pode fazer uma certa ligação com a ficção cinematográfica do filme *Divergente*⁶ (2014), dirigido por Neil Burger, na ótica das contradições vividas tanto na película, quanto no chamado Novo Ensino Médio. Isto porque evidencia-se, em ambos discursos das narrativas, a ideia de vocação para uma área de aprofundamento e escolha “restrita”.

A narrativa do NEM revela como principal mudança a arquitetura curricular na tentativa de fomentar discursos inovadores como o Protagonismo Juvenil, a Flexibilização na escolha dos itinerários e a Autonomia acerca do que os estudantes desejam aprofundar em seus estudos. Estas intenções expressam mecanismos ideológicos pelos quais “atores e forças identificadas com a política de mercantilização e aprofundamento da lógica neoliberal operam como poderosas formas de modelagem cultural” (Queiroz; Azevedo, 2022, p. 311).

⁶ *Divergente* se passa em uma Chicago futurística destruída após uma guerra. Para manter a paz os fundadores construíram uma cerca e dividiram a população em cinco grupos denominados facções, cada uma representa uma qualidade humana são elas: honestidade (Franqueza), generosidade (Amizade), coragem (Audácia), inteligência (Erudição) e altruísmo (Abnegação). No dia de seu teste de aptidão, Beatrice Prior descobre que é uma divergente, ou seja, apresenta uma personalidade para mais de uma facção. Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Divergente_\(filme\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Divergente_(filme)). Acesso em: 07 jun.2024.



No plano teórico do NEM o estudante é centralizado como Protagonista e propõe a escolha dos Itinerários Formativos (IFs) integrado ao Projeto de Vida. Isto quer dizer que esse componente Projeto de Vida deverá provocar intenções, o desenvolvimento de suas potencialidades e sua preparação e inserção no mundo do trabalho. Esse processo de desenvolvimento do seu futuro será planejado, experimentado e vivenciado no decorrer do seu percurso curricular no Ensino Médio por meio de mais dois componentes curriculares: a escolha de Eletivas que, aliadas ao seu Projeto Vida, buscará aprofundar, ampliar e enriquecer o seu repertório de conhecimento; o componente Estudo Orientado que desenvolverá e aprimorará técnicas de estudo proporcionando condições de reconhecimento de seu protagonismo e orientação do seu itinerário formativo.

O percurso dos IFs está organizado em temáticas curriculares alinhadas às áreas de conhecimento: Linguagem e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação técnica profissional; no entanto, o protagonismo do estudante não sai do texto em face à disponibilidade de oferta em cada escola. No ato da matrícula, por meio do Sistema Estadual de Gestão Escolar do ES (SEGES), a escolha do IF é designada pelo sistema em decorrência do local de moradia do estudante. Ou seja, a alocação automática de matrículas precede às escolas mais próximas da residência do estudante que pode ofertar um percurso educacional diferente do projeto de vida. Outra questão é que a escolha entre as opções ofertadas foi realizada, na maioria dos casos, orientada pelos seus responsáveis (Andreatta; Marques; Matos, 2022).

Este cenário de protagonismo de escolha é algo que se levanta a um questionamento acerca do dilema também enfrentado pelos personagens no filme, pois, trata-se de um mundo distópico no qual a sociedade é cindida em cinco facções. Cada qual é responsável por realizar uma atividade social específica: Abnegação, Amizade, Audácia, Franqueza e Erudição. A personagem principal, Tris, é uma "divergente", ou seja, não se encaixa em uma única facção e não pode ser controlada, se tornando uma ameaça ao sistema instituído na distopia de controle faccional. Em paralelo, os documentos levantados durante a investigação evidenciam o discurso de

que, com a implementação do novo Ensino Médio, os estudantes ganharam maior liberdade e autonomia, ao escolherem as disciplinas segundo a disponibilidade de oferta de cada escola.

Semelhante ao filme "Divergente", Tris, ainda jovem, precisa fazer escolhas e decidir a qual grupo pertencerá, sendo que esta decisão terá consequências permanentes em sua vida. Algo semelhante com nossos estudantes do NEM: os divergentes do mundo real! Como promover protagonismo, autonomia e liberdade de escolher sua trajetória escolar em localidades com apenas uma escola de Ensino Médio? Se não há opção de escolha, que liberdade está sendo prometida ~~está sendo~~ ~~posta~~ aos estudantes? Os critérios de escolha dos itinerários nas escolas refletem aos interesses de todos ou da maioria dos estudantes? Esse cenário de falácias de corrigir a arquitetura curricular das excessivas disciplinas inadequadas ao mundo do trabalho e solucionar os índices de desistência, evasão e a reprovação dos estudantes do Ensino Médio foi a tônica da reforma do NEM. Além disso, a Secretaria Estadual de Educação atribuiu ao Novo Ensino Médio um modo atrativo, criativo e potencializador de conhecimentos de interesse do jovem brasileiro. É notório que o arranjo entre o currículo da formação básica e a concepção de um Ensino Médio atrativo, criativo e potencializador de conhecimentos por meio de itinerários formativos revelam interesses mercadológicos, que aprofundam e acentuam desigualdades na formação da educação básica entre redes de ensino em todo território brasileiro.

A REFORMA NO NOVO ENSINO MÉDIO

A Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016⁷, que antecede a Lei nº 13.415, de 2017, expressa o projeto de formação educacional para os jovens de Ensino Médio. A centralidade da Reforma, imposta pela MP, declara uma forma autoritária de governo, que despreza o “diálogo acadêmico e legislativo, típico de um regime de exceção”, diz Lino (2017, p. 3). Ainda enfatiza que a “alteração da LDB de forma açodada, sem o debate sobre os impactos que a Reforma produzirá a médio e

⁷ Importante considerar que a medida provisória foi implementada um mês após o impeachment da Presidente da época Dilma Houssef, em um período de instabilidade política no Brasil.



longo prazo, pode ser considerada, no mínimo, como irresponsável e inadequada [...]”. A propalada oferta de qualidade e equidade nesta é comprometida e esvaziada de sentidos e de conhecimentos de formação geral na etapa da educação denominada básica. Nota-se a manifestação da ANFOPE acerca da MP nº746:

A pretexto de instituir uma política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral, desorganiza esse nível de ensino, ignorando as discussões anteriores e aquelas em andamento no Brasil sobre os rumos da educação, constituindo grave ameaça à qualidade do Ensino Médio e à formação da juventude brasileira (Anfope, 2016).

O aprofundamento das áreas de conhecimento estaria fundamentado, a priori, com as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), nos quatro pilares Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (Consultoria Legislativa, 2016, p. 8). Evidenciando, assim, o enfraquecimento da dimensão pública com fortes tendências vinculadas ao setor privado, como o Instituto Unibanco, Instituto Reúna, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação e Instituto Ayrton Senna, esses são exemplos de como o uso de consultorias privadas estão definindo o currículo do ensino público. Analisando não só essa interferência dos setores privados na educação, mas de uma rede com visões econômicas em detrimento de uma perspectiva da educação para libertação, Laval (2019, p. 17) explica o termo educação neoliberal do ensino público cuja concepção é acima de tudo econômica.

A Reforma é um termo estereotipado alijado das bases de transformação social e na libertação do indivíduo. São diversas propostas inovadoras sem uma visão política clara, só há o tratamento de ideias “inovação”, “protagonismo”, “projeto de vida” para formar que tipo de sociedade? (Laval, 2019). Para além dos documentos norteadores, há grandes debates acerca da oferta do NEM gerados pela efervescência da nova lei e sua forma de concretização e contradições dos documentos norteadores indiferentes aos contextos de realidades locais de cada escola. Silva e Araújo (2021) evidenciam nas recentes pesquisas sobre o tempo de publicação da Medida Provisória. O cenário de implementação apresenta retrocessos analisando as escolas-piloto criadas pelo NEM. “Foram 20 as unidades da federação que aderiram ao Programa criado pela Portaria 649/18” (Silva; Araújo, p. 7). Houve

semelhanças entre as diferentes redes de ensino, principalmente da diminuição de carga horária de filosofia e sociologia encurtados em detrimento de temas como empreendedorismo, educação financeira e projeto de vida.

Ferreira, Santos e Gonçalves (2021) discutem, principalmente, acerca da falsa premissa de escolha e flexibilização na oferta dos Itinerários, pois dependem da realidade de cada comunidade escolar e dos números de escolas vizinhas (Espírito Santo, 2021). Cabe aqui pensar: uma vez feita a escolha dos IF, como a gestão das escolas estão se adaptando nas divergências e nos percalços da realidade? A escolha foi feita de acordo com os critérios evidenciados nos documentos norteadores? As respostas a estes questionamentos são desveladas no cenário de desmonte do esvaziamento do currículo da educação básica prevista nas normativas e nas percepções dos gestores no processo de implementação da Reforma do NEM na esfera da educação pública estadual do ES.

A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 13.145/2017 NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

O processo de implementação do Novo Ensino Médio no estado do Espírito Santo seguiu como base às experiências obtidas no Programa de Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio em Turno Único, conhecido como Programa Escola Viva, aprovado pela Lei Complementar nº 799/2015, que previa a oferta do currículo e a de atividades pedagógicas com foco na formação integral dos estudantes alinhada à formação de competências e valores para o mundo do trabalho.

O Programa Escola Viva contou com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), participando ativamente na parceria entre o Governo do Estado e a ONG Espírito Santo em Ação para sua promoção parceira do governo na elaboração do Programa de Governo ES-2030, cujo objetivo de ampliar as oportunidades educacionais, estimular a participação ativa dos estudantes e fortalecer a relação entre a escola e a comunidade. A Portaria 271-S, de 13 de março de 2020, “institui o comitê operacional para coordenar e acompanhar as ações de implementação do Novo Ensino Médio, no âmbito da educação básica no estado do Espírito Santo” (SEDU, 2020). Já a Resolução CEE-ES nº 5.666/2020, “estabelece as normas para

implantação do Novo Ensino Médio no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo [...]” (Espírito Santo, 2020). O Conselho Estadual de Educação (CEE), por meio da Resolução CEE Nº 5.777/2020, aprovou o Currículo do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo.

Somente no final de 2020, a Secretaria de Estado da Educação do ES (SEDU) retomou a implantação do NEM de forma mais sistemática e abrangente (no sentido de ampliação para todas as escolas de Ensino Médio). No ano de 2021, a carga horária mínima do Ensino Médio em todas as escolas da rede foi ampliada para 1.000 horas anuais, totalizando 3.000h ao término dos três anos do Ensino Médio, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de atividade escolar. Ressalta-se que, do total das 3.000 horas, 1.800 destinam-se à Formação Geral Básica com os conhecimentos previstos na BNCC, e o restante da jornada, 1.200h, aos Itinerários Formativos.

De acordo com a SEDU (2021), o processo de reconstrução do novo currículo do Estado do Espírito Santo embasou-se nas concepções de formação integral do estudante e no conhecimento elencado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ainda explica que a leitura crítica da versão preliminar do documento “foi realizada em parceria com o Instituto Reúna, que obteve olhares de especialistas sobre o documento, aprimorando ainda mais a escrita” (Espírito Santo, 2021).

A partir do ano de 2021, a rede de ensino estadual do Espírito Santo conduziu-se por normativas necessárias para executar a política do NEM. Os Itinerários Formativos foram definidos pela SEDU e encaminhados para cada escola. Para isso, foi elaborada uma tabela de referência para cálculo da quantidade de IFs por escola segundo critérios básicos, como: número de escolas vizinhas e a quantidade de turmas da escola.

A SEDU, em 2021, realizou um curso de formação continuada de professores no formato virtual, com duração de 1h e 40 min, intitulado “O novo ensino médio chegou: e agora, professor (a)?”, tendo como palestrante principal a coordenadora de políticas educacionais do Instituto Unibanco, Rita Jobim. (Espírito Santo, 2021b). Esses são exemplos de como o uso de consultorias privadas é fortalecido pela política do NEM, destacando que foram realizadas com o setor privado com o objetivo de

garantir o maior número de participantes interessados no processo de elaboração do currículo. A Formação Geral Básica esteve aberta para contribuições no período de 21 de outubro a 11 de novembro. Participaram das consultas 8.715 pessoas e foi registrado um total de 4.675 contribuições. A consulta pública, que contribui na elaboração da versão preliminar dos Itinerários Formativos, foi realizada no período de 23 de novembro a 10 de dezembro de 2020 e contou com 781 participações (Espírito Santo, 2021a). Ressalta-se que neste período as escolas se encontravam em meio à pandemia da Covid-19, restringindo a participação substancial em relação ao conteúdo da Reforma e dos rumos do chamado NEM.

OS SENTIDOS DE CURRÍCULO NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO

A etimologia da palavra “currículo” vem do latim curriculum, “pista de corrida” (Silva, 2021, p.15), um percurso como instrumento norteador dos acontecimentos escolares mensuráveis, perpassando também por situações não prescritas nele. O currículo está no campo teórico, em primeira análise, tal como a realidade se adequa, o currículo dita o que deve ou não ser ensinado. Os currículos oficiais que pretendem impor e visar o controle do que acontece na escola, de certo modo, têm delineado os percursos possíveis para formar o cidadão ideal em determinado período histórico. Entretanto, os currículos não são territórios homogêneos constituídos por um discurso único. Mas, é composto por um emaranhado de discursos que produzem um campo em disputa. O currículo, então, está para além da ilusão neutra do conhecimento que envolve os educandos, a comunidade escolar e a sociedade; envolve “O eu, o outro, o nós” (BNCC, 2017), envolve os sujeitos e suas subjetividades.

Tomaz Tadeu da Silva discursa sobre as teorizações no campo do currículo, que podem ser analisadas a partir de três correntes teóricas: as teorias tradicionais de currículo, as teorias críticas e as teorias pós-críticas. Em síntese, nas teorias tradicionais “o currículo se torna um processo industrial e administrativo” (Silva, 2021, p. 13). A inspiração para o currículo é a fábrica, favorece a disciplina e o controle, a fim de que haja eficiência no processo escolar. Nas teorias críticas o “currículo é capitalista” (Silva, 2021, p. 147), é espaço de poder. O currículo seria uma forma de



controle social na medida em que reproduz a ideologia das classes dominantes. Com as teorias pós-críticas avançam as discussões sobre questões que eram invisibilizadas nos currículos, questionam as certezas fundadas na modernidade e aposta na diferença, na multiplicidade como potência para as criações curriculares.

Silva (2021, p. 15) discursa que o conhecimento presente nas linhas e entrelinhas dos parâmetros norteadores está envolvido no ser, na identidade, na subjetividade dos discentes e de todos os envolvidos nesse processo. O currículo torna-se uma concepção temporal que entrelaça teoria e prática, pensamento e ação, currículo e visão de mundo; não ocorre de maneira idêntica à prescrição, são diferentes realidades. O currículo, no sentido mais amplo do termo, é plural, envolvendo integrantes do processo educativo da escola e para além dela.

A escola é um espaço para pensar currículo para além do prescritivo, para abertura às experiências dos estudantes. Os teóricos de bases fenomenológicas apontaram a necessidade de se pensar currículo como possibilidade de criação. As concepções de currículo defendidas pelos autores do currículo no/do/com os cotidianos (Alves, 2002), o currículo praticado (Oliveira, 2001), os currículos em redes de afetos, conversações e ações complexas (Carvalho, 2009), o currículo realizado (Ferraço, 2008), o currículo real (Sacristán, 1995), nos fazem pensar a perspectiva de currículos pós-crítico, pós-estruturalista, pós-moderno, para além da perspectiva técnica (tradicional). O currículo faz parte ou deveria fazer parte da trajetória do Projeto Político Pedagógico (PPP), dos acontecimentos do dia a dia, das vivências, dos projetos, do plano de aula, da cultura escolar e da identidade histórica e política e das bandeiras de luta no seu entorno. Por isso, pensar o currículo da Reforma do Novo Ensino Médio não é simples e rápido como ocorreu, mas envolve uma micropolítica tecida no cotidiano escolar, para além da macropolítica.

Pensar no novo currículo na tônica de modelagem cultural e econômica é pensar na ideia de currículo defendida pelos reformadores. Para evidenciar como a reforma pensa o currículo: os Itinerários Formativos (IF) carregam o peso de maior novidade denominados como unidades curriculares (o estudante escolhe uma unidade curricular) para aprofundar os conhecimentos e para preparar-se para prosseguir nos estudos (depois da conclusão do Ensino Médio) ou para o mundo do

trabalho (Espírito Santo, 2021). Alinhado a isso, o Guia do estudante (material disponível on-line pela Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo) defende os Itinerários Formativos como possibilidades de o estudante construir e desenvolver o projeto de vida; integrar de maneira autônoma e consciente na sociedade e no mercado de trabalho favorece e desenvolve o Protagonismo Juvenil.

Nessa perspectiva, sublinha um marco de regressão da educação de prática social articulado às necessidades das classes sociais à percurso individual escolar, na qual o indivíduo é responsável pelas suas conquistas imerso em contextos de contradições e desigualdades sociais. A direção política-pedagógica dos itinerários formativos evidencia princípios da teoria do capital humano que condiciona o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes socioemocionais como tônica da capacidade de trabalho e de produção. Esta visão economicista de currículo potencializa o dualismo de educação que comunga a formação de trabalhadores em conformidade com as exigências do desenvolvimento econômico e do consumo.

Os Itinerários Formativos são ofertados por Área de Conhecimento ou entre Áreas de Conhecimento: Linguagem e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Formação Técnica Profissional. Na área de conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias é ofertada a área afins: Mídias Digitais: Linguagem em Ação que propala o ensino de idiomas, tendo em foco dar prosseguimento no curso superior (letras, arte, teatro, publicidade).

Os referenciais curriculares nacionais para elaboração dos itinerários formativos (Brasil, 2018) trazem nos estritos acerca da formação básica geral: são 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) previsto na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) para aprofundar e consolidar conhecimentos essenciais do Ensino Fundamental com carga horária total máxima de 1.800 horas. Já o Itinerário Formativo com carga horária total mínima de 1.200 horas visa aprofundar e ampliar aprendizagens na Área de Conhecimento (do interesse do estudante) e/ou Formação Técnica e Profissional.

Com base nos critérios dos documentos norteadores, para escolha dos IF, a Secretaria Estadual de Educação (SEDU) orientou as escolas a partir da realidade da comunidade escolar, aliado com a preferência dos estudantes (Espírito Santo, 2021b). Pesquisas realizadas por Andreatta; Marques e Matos (2022) em escolas da rede estadual de ensino médio, no município de Linhares, elucidam que estudantes matriculados (as) na 1ª série

Embora as disciplinas Projeto de Vida e Estudo Orientado tenham sido estudadas na rede estadual, 51,9% afirmam que não se sentiam preparados para escolherem o IF, enquanto 41,1% responderam preparados. 54,4% afirmam que a escolha do IF foi definida na área de conhecimento de interesse em se aprofundar. No entanto, 45,6% tiveram influências distintas: 19,6% escola de preferência, 11,6% família, 9% por outras pessoas e 5,3% o professor. Nota-se o número expressivo de escolhas que não foram articuladas ao Projeto de Vida. A construção do Projeto de Vida, nos discursos oficiais, restringe aos interesses dos estudantes, alijados das contradições de envergadura desigual de possibilidades, equidade e da qualidade social de educação (p. 4).

Verifica-se que os educandos passaram por um processo de adaptação sem as devidas informações das mudanças e propósitos da reforma. Assim, os estudantes se submetem a um bloco de itinerários formativos restrito à realidade da escola alijados de Protagonismo Juvenil, Flexibilização e Autonomia. Nesses moldes de arquitetura curricular, há uma forte tendência de acirrar desigualdades educacionais, sociais e econômica, já que estudantes oriundos da escola pública estão submetidos a uma mesma formação. Por outro lado, há um descompasso do preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) que blinda uma formação sólida e ampla para as jovens brasileiros e as intenções político-pedagógicas do chamado novo ensino médio que restringe e direciona uma formação para empregabilidade e a precariedade do empreendedorismo. Soma-se a este cenário, a prevaricação da formação e do trabalho docente.

O PERCURSO DA PESQUISA

A abordagem qualitativa deste trabalho busca apresentar discussões a partir das legislações oficiais e referências de estudiosos e pesquisadores no campo

educacional. Para a construção dos dados optou-se pela utilização de questionários com perguntas abertas e fechadas, aplicados aos Gestores das escolas participantes da pesquisa, no segundo semestre de 2023. Segundo Gil (2002), as pesquisas qualitativas têm o objetivo de trazer uma visão geral de um determinado fato a fim de estabelecer, desenvolver e modificar ideias e conceitos. Esta pesquisa foi aplicada a 5 (cinco) profissionais da equipe gestora de duas (02) escolas públicas de Ensino Médio da rede estadual de educação do ES, identificadas como escolas A e B, sendo 3 (três) gestores da escola A e 2 (dois) da escola B.

A análise dos dados coletados, por meio de questionários, busca aproximar o contexto e problemática da pesquisa de forma a traduzir e inferir as comunicações dos gestores. Propomos analisar os questionários em categorias temáticas definidas como: a) “As percepções da equipe gestora no processo de implementação do NEM; b) “Os Itinerários Formativos: o que pensam os gestores”; tendo em vista que as categorias podem ser rubricas ou classes, as quais se reúnem um grupo de elementos, unidades de registros, no caso de análise de conteúdo, sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos (Bardin, 2009).

AS PERCEPÇÕES DA EQUIPE GESTORA NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO

A Reforma do NEM reconfigura os ideais perseguidos de formação humana integral da educação básica, ancorada em princípios emancipatórios e de desenvolvimento da autonomia. Assim, faz-se necessário analisar e refletir as concepções de formação que subjazem no âmbito das legislações e das diretrizes curriculares do NEM. Dos entrevistados, apenas um gestor participou de formação específica do currículo, da pedagogia e da gestão do NEM. As capacitações realizadas pelos demais gestores, até o momento, inclinam-se às práticas no contexto de seus cargos e atribuições. Esse resultado destoa entre o estabelecido pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) por meio da Resolução nº 5.666, de 30 de

novembro de 2020, que sugere a Secretaria de Estado da Educação (SEDU) um plano de formação continuada para docentes e técnicos/as pedagógicos e a oferta restrita ao gestor escolar. O caminho encontrado pelos gestores e docentes foi assumir a responsabilidade individual e coletiva em estudar e compreender as perspectivas teórico-metodológicas propostas nos referenciais curriculares dos itinerários formativos do NEM de conhecimentos amplos e pouco esclarecidos. Assim, evidencia-se a ausência de investimento na formação continuada com vistas a subsidiar às mudanças na formação do estudante e na prática docente.

No processo de implementação do NEM, todos os gestores relatam que as escolas executam as orientações sem autonomia de alterar as diretrizes da SEDU. Apontam como principais dificuldades a falta de formação inicial dos docentes em relação ao objeto de conhecimento e as práticas teórico-metodológicas dos Itinerários de Aprofundamentos, pautados em eixos estruturantes como investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. Os objetivos, as competências e as habilidades a serem desenvolvidos no percurso destes eixos, exigem estudos e aperfeiçoamentos. Com isso, o tempo de planejamento foi reduzido, já que o ensino e a aprendizagem requerem formas distintas de planejamentos nas dimensões de formação geral básica, nos IFs e nos componentes integradores. Verifica-se nos cenários das duas escolas pesquisadas que a maioria dos docentes lecionam disciplinas da parte diversificada como Projeto de Vida, Eletivas e Estudo Orientado, unidades curriculares dos IFs e a disciplina da formação geral básica correspondente a sua formação inicial.

Todos os gestores participantes da pesquisa relatam a disparidade entre o que está no texto dos documentos normativos e a realidade da escola. Há um consenso em apontar outras dificuldades como a falta de professores habilitados em licenciatura para lecionar as disciplinas dos IFs e da parte diversificada e o esvaziamento de conhecimentos científicos na organização curricular do NEM. Soma-se a este fator os significados difusos das destas disciplinas e a decisão, ainda prematura, dos alunos em escolher um percurso formativo no Ensino Fundamental. Esta percepção coaduna com as pesquisas de Andreatta; Marques e Matos (2022) mencionada na seção anterior. Por fim, um dos gestores ressalta o discurso ideológico

que as disciplinas de Projeto de Vida, Eletivas e Estudo Orientado efetivam o Protagonismo, a Autonomia e a Flexibilidade de escolha, já que a escolha do Itinerário Formativo ocorre de acordo com a oferta da escola e o direcionamento da matrícula do estudante pelo sistema de gestão – SEGES a sua localização de moradia.

Em relação as contribuições para melhorar a prática pedagógica dos docentes e a aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio, percebe-se que um dos gestores busca utilizar a tecnologia como meio de circulação da informação na instituição, visando otimizar o fluxo burocrático. Os 4 (quatro) gestores ressaltam o comprometimento em participar de cursos ofertados pela SEDU, a fim de aprimorar metodologias aplicadas à formação dos estudantes no NEM. No entanto, a participação em cursos e capacitações nem sempre são ofertadas em serviço, ou seja, o aperfeiçoamento é realizado em horário distinto ao de serviço. Ressalta-se que os moldes como ocorrem as formações implicam em jornada de trabalho não remunerada, desvalorização do trabalho docente e falta de incentivo à formação continuada dos profissionais da educação do ES.

Na busca de minimizar os impactos da prática pedagógica dos professores que lecionam os IFs, a escola A promoveu uma formação docente intitulada “Os Itinerários de Aprofundamentos do Novo Ensino Médio”, cujo foco pedagógico é conhecer e utilizar conceitos fundantes da pesquisa científica como procedimento de ensino e de aprendizagem do eixo estruturante investigação científica dos IFs. Além de formação, busca incentivar professores efetivos da escola a lecionarem os componentes de aprofundamentos e da parte diversificada. Em sua maioria, os professores que lecionam tais disciplinas são contratados e não estabelecem vínculos de pertencimento à comunidade escolar e suas respectivas práticas educacionais. Assim, a formação dos profissionais da educação é uma preocupação das escolas e dos gestores com os desafios do Novo Ensino Médio, o que impactam na qualidade dos processos formativos dos jovens.

Um dos gestores ressalta a importância de promover a gestão de pessoas em um ambiente de respeito e tolerância e aplicar de forma efetiva e eficaz os recursos financeiros em prol de melhorias na infraestrutura física da escola e na utilização de tecnologias educativas, visando atender às necessidades e interesses dos



estudantes. A implementação do Novo Ensino Médio demanda esforços para além do compromisso, dedicação e competências dos gestores das escolas A e B, pois se trata de uma proposta ideológica de formação destoante das bases estruturais em que se assentam as escolas. Assim, percebe-se que o NEM distanciou ainda mais dos ideais de uma educação de qualidade social, inclusiva, democrática, participativa e permanentemente alinhada às demandas contemporâneas. A situação das escolas públicas de Ensino Médio é preocupante. Como assegurar o Ensino Médio integrado diante das condições existenciais das escolas?

OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS: O QUE PENSAM OS GESTORES

Em 2020, durante a pandemia, a SEDU elaborou um questionário online destinado aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e a comunidade escolar, a fim de informar as mudanças no Ensino Médio. Vale lembrar que para essa escuta a comunidade escolar foi movida em tempo de pandemia e que o acesso online impacta com a realidade dos estudantes da rede pública.

Quanto à escolha dos IFs, um dos gestores esclarece que, teoricamente, os estudantes escolheram os itinerários formativos que haveria na escola no ato da matrícula, sem nenhum conhecimento e informações acerca dessas escolhas. Nesse contexto, uma escola pesquisada expõe que os critérios de escolha dos IFs foram colocados pela equipe gestora a partir do contexto da escola. E a outra escola esclarece que os critérios foram definidos com base na formação dos professores existentes na instituição.

Os aspectos citados evidenciam grande preocupação, por um lado, quanto ao distanciamento entre escola e estudantes frente à escolha dos IFs, à discussão, ao movimento de conhecimentos; por outro, quanto à ausência da participação dos estudantes, dos professores, da família e da comunidade no processo de critérios de escolha e formação. Daí, não basta apenas a implementação de uma nova política educacional sem a perspectiva de educação democrática e participativa.

A questão continua comprometendo a qualidade do ensino, sonogando o acesso a conhecimentos e saberes, ora pelo estreitamento do currículo do Ensino

Médio com a retirada de disciplinas formativas importantes, ora excluindo os estudantes do processo formativo (Lino, 2017).

As unidades curriculares de aprofundamento por área de conhecimento são complexas, encontrando suas limitações na prática escolar. O objetivo, então, é conhecer as maneiras singulares que cada escola se organizou e evidenciar os percalços não explanados nas mudanças da reforma, analisando os discursos dos documentos norteadores e os discursos dos participantes.

As escolas entrevistadas organizaram os IFs selecionados de acordo com os critérios da SEDU, definidos para cada escola. A escola A oferta os Itinerários Formativos de Educação Financeira e Fiscal; Terra, Vida e Cosmo; Mídias digitais: Linguagem em Ação; Modernização, Transformação e Meio Ambiente; Formação Profissional e Técnica (Ensino Médio Integrado em Química e Informática). A escola B compõe os Itinerários Formativos de Narrativa Socioliterária, Esporte, ciências e suas linguagens e a formação técnica em Ensino Médio Integrado em Análises Clínicas.

Os gestores são unânimes em ressaltar que as unidades curriculares de aprofundamento por área de conhecimento produzem um nível de complexidade ao requerer atividades teórico-práticas de investigação, criação, intervenção sociocultural e empreendedorismo que vem se restringindo aos limites da sala de aula. Pensando na conciliação da orientação da SEDU e nas limitações não prescritas, pesquisadores afirmam, analisando essa disparidade, que o protagonismo juvenil é limitado em face da disponibilidade da escola (Ferreira, B. L.; Santos, Calegari, K. dos S.; Gonçalves, T., 2022).

Em relação à formação continuada sobre os Itinerários Formativos ofertados pela SEDU, ficou a critério dos professores e gestores participarem ou não. A formação continuada e o engajamento dos professores acerca das mudanças oriundas de força maior precisam ser discutidos e organizados. Toda prática de formação continuada corrobora para resolução de problemas, para transformação da prática e no cotidiano de sala de aula (Alvarado-Prada, Freitas e Freitas, 2010), desenvolvendo práticas democráticas e intencionais por meio de seminários, fóruns de discussão e pesquisas.

Os estudantes das duas escolas pesquisadas receberam orientações acerca das mudanças no curso do Novo Ensino Médio e a escolha dos IFs. Os estudantes da 1ª série, matriculados no ano letivo de 2022, responderam a um questionário elaborado pelas escolas, a fim de conhecer o interesse do estudante em permanecer ou trocar de IFs escolhidos no ato de matrícula. A partir dos dados coletados, a escola organizou as turmas com os respectivos IFs apontados pelos estudantes. A formação técnica foi escolhida no ato de matrícula e o curso inicia desde a 1ª série do Ensino Médio.

Diante dos sentidos e significados extraídos das comunicações dos gestores, constata-se que a concretização da Reforma, nas entrelinhas da realidade escolar desde as limitações da realidade local, dos recursos internos e externos que a escola já enfrenta, agora precisa encarar o desafio de gerar condições de trabalho para os docentes em interface ao chamado de “Novo” Ensino Médio.

Em suma, o direito à formação humana e à educação são desconsiderados e frontalmente ameaçados com uma pretensa flexibilização curricular da Lei nº 13.415/17, anulando a concepção de um Ensino Médio como etapa da educação básica (Lino, 2017). Resta, pois, a luta, a mobilização em defesa de conquistas, resistências dos profissionais que atuam com jovens nesse processo de formação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas participantes da pesquisa vêm enfrentando desafios singulares na adequação e organização curricular, planejamento e formação continuada requeridos pelo NEM. Mudanças de força superior aligeiradas evidenciam uma organização escolar aligeirada na forma de seleção e escolha dos IFs alijada do discurso ideológico do Projeto de Vida do jovem estudante. Cada escola enfrenta o currículo real (Sacristan, 1995) adverso do proposto nos documentos oficiais e, também no Currículo Oculto. Nos cotidianos das escolas percebe-se mobilizações dos gestores para adequar as mudanças estruturais que permeiam a atividade escolar como os

planejamentos que requerem novas propostas metodológicos, tempos e espaços de realização.

A atuação da gestão da escola tem se posicionado de forma crítica à Reforma, levantando indagações curriculares acerca dos interesses mercadológicos da formação da juventude, da ausência de formação dos docentes frente às novas demandas de ensino e de aprendizagem das unidades temáticas do novo currículo do Ensino Médio. A escola, a gestão e a Secretaria Estadual de Educação, envolvidos no processo de implementação do NEM necessitam de tempo de qualidade para refletir sua práxis e a nova identidade do currículo escolar. Mesmo com o aligeiramento dos acontecimentos, da limitação da realidade e da incoerência dos documentos norteadores, os gestores vêm buscando minimizar os impactos produzidos e refletidos na formação dos estudante, adotando em sua atuação diretrizes pautadas em princípios de equidade, inclusão e de respeito à diversidade, de modo a promover qualidade social da educação. Isso, as escolas participantes da pesquisa estão buscando fazer!

As mudanças na estrutura curricular do NEM compromete o acesso a conhecimentos e saberes de formação geral básica com a redução de disciplinas e de carga horária em detrimento da fragmentação do curso motivados pelos IFs. O estreitamento do currículo do ensino médio ao mínimo é uma falácia de um currículo flexível e de sentidos para o estudante. Em contrapartida, as unidades curriculares de aprofundamentos, denominados de Itinerários Formativos, propõem perspectivas de ensino e de aprendizagem distintas da formação inicial do professor, promovendo a desprofissionalização docente. Diante dos ataques à qualidade da educação pública, a formação igualitária de conhecimentos básicos a todos e todas e dos profissionais da educação, resta-nos permanecer em posição de luta e em defesa das conquistas históricas da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, L. E; FREITAS, T. C; FREITAS, C. A. Formação Continuada: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ**, Curitiba, v.10, n. 30, p. 367-387, maio/ago.2010.



ALVES, N. et al. (Org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.
ANDREATA, C.; MARQUES, T. C.; MATOS, L. M. de O. O novo ensino médio: percepções dos discentes. **Revista Educação Básica em Foco**, v.3, n.3, julho a setembro, 2022.

ANFOPE. **Manifesto contra a Medida Provisória n.º 746/2016**. Goiânia, 2016.
Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Manifesto-Anfope-MP-746-12.10.2016R.pdf>> Acesso em 07 dez. 2023.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 4 ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRASIL. Constituição Federal. Brasília, 1988. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 30 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 20 dez.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 29 abr. 2023.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 23 de setembro de 2016. Resumo de disposições. Brasília, DF, 26 set. 2016.

BRASIL. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as leis Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 24 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 no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário oficial da União, Brasília, DF, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 30 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base. Brasília: MEC, 2017, versão final. In:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. 2017. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 29 abr. 2023.

DIVERGENTE. Direção de Neil Burger. Estados Unidos da América: Summit Entertainment, 2014. (139min.). Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=f5HW6ggWZ1c>. Acesso em 20 dez. 2023.



Unesco
Unidade Acadêmica
de Humanidades,
Ciências e Educação



Criar Educação, Criciúma, v. 14, nº1, jan/jun 2025.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

ESPÍRITO SANTO. **Catálogo dos Itinerários Formativos**. In: ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Educação. Novo Ensino Médio. Disponível em: <https://novoensinomedio.sedu.es.gov.br/catalogo-dos-itinerarios-formativos-de-aprofundamento>. Acesso em: 30 abr. 2023.

ESPÍRITO SANTO. **Guia do Estudante**. Secretaria de Estado da Educação, Vitória, 2021.

ESPÍRITO SANTO. **Diretrizes dos itinerários formativos de aprofundamento: distribuição por escolas**. Secretaria de Estado da Educação, Vitória, 2021b.

ESPÍRITO SANTO. **Novo Ensino Médio Capixaba**: O processo de construção do currículo capixaba. Secretaria de Estado da Educação, Vitória. 2021a. Disponível em: <<https://novoensinomedio.sedu.es.gov.br/o-processo-de-construcao-do-curriculo-capixaba>>. Acesso em: 30 mar. 2023.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **O novo ensino médio chegou: e agora, professor (a)?** 2021b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Q6dqIE-PKds&t=4243s>. Acesso em: 30 mar. 2023.

FERREIRA, B. L.; SANTOS, CALEGARI, K. dos S.; GONÇALVES, T. **A política do NEM no Espírito Santo**: o que dizem os documentos nos seus contextos locais e globais. In: Ensino Médio em pesquisa. Curitiba: CRV, 2022.

FERRAÇO, C. E. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LINO, L. A. **As ameaças da reforma**: Desqualificação e exclusão. Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 75-90, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/756>. Acesso em: 01 dez. 2022.

OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. **A Pesquisa no/do cotidiano**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

RETRATOS DA ESCOLA. Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v. 16, n. 35, mai./ago. 2022. – Brasília: CNTE, 2007.



SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política/ Demerval Saviani. 33. ed. Campinas, SP; Autores Associados, 2000.

SEDU-CEE. Resolução CEE-ES nº 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 nº 3.777/2014 para esta etapa da educação básica**. Diário Oficial do Espírito Santo – DIOES, 30/11/2020.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SILVA, M. R da; ARAÚJO, R. M. L de. **Educação na contramão da democracia - a Reforma do Ensino Médio no Brasil**. In: A reforma do ensino médio na contramão da democracia. Niterói, RJ. V.19, nº 39, 2021 (maio-agosto).

SACRISTÁN, G. **Currículo e diversidade cultural**. In: SILVA, T.T.; MOREIRA, A.F. (Org.). Territórios contestados. Petrópolis: Vozes, 1995.

Recebido em fevereiro de 2024

Aprovado em maio de 2024.