



ENSINO MÉDIO BRASILEIRO:

REFLEXÕES, ANÁLISES E RECOMENDAÇÕES

Relatório 2 – Análise de entrevistas com gestores e técnicos responsáveis pela reforma do ensino médio nos Estados e no Distrito Federal.

 **FGV DGPE**

**CENTRO DE
DESENVOLVIMENTO
DA GESTÃO PÚBLICA E
POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

Ficha técnica

Projeto

Ensino médio brasileiro: reflexões, análises e recomendações

Prazo de Vigência

10 meses

Prazo de Execução

Março a dezembro de 2023

Financiador

Instituto Movimento pela Base

Equipe do projeto

Jaana Flávia Fernandes Nogueira – coordenadora

Sofia Lerche Vieira – pesquisadora

Maria do Pilar Lacerda – pesquisadora

Francisca Rejane Bezerra Andrade – pesquisadora

Orosllinda Goulart – pesquisadora

Denise Cristina Corrêa da Rocha – pesquisadora

Hanuzia Pereira Ferreira – pesquisadora

Julia Alkmim Marques – assistente de pesquisa

Isabel de Moraes Ferreira – assistente de pesquisa

Ana Paula Rodrigues Alves – assistente de pesquisa

Sumário

INTRODUÇÃO	4
1. INICIATIVAS DE REFORMA DO ENSINO MÉDIO ANTES DE 2017	5
2. PLANEJAMENTO E INÍCIO DA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO.....	6
2.1. AS EXPERIÊNCIAS PILOTO	9
2.2. AS CONSULTAS PÚBLICAS	9
3. IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO	11
3.1. AUMENTO DA CARGA-HORÁRIA	11
3.2. NOVOS COMPONENTES CURRICULARES E ITINERÁRIOS FORMATIVOS.....	15
3.3. FORMAÇÃO DE GESTORES E PROFESSORES	20
4. DESAFIOS ENFRENTADOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO	24
4.1. RESISTÊNCIAS DA COMUNIDADE ESCOLAR	27
5. SUGESTÕES AO NOVO ENSINO MÉDIO	29
5.1. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	29
5.2. ITINERÁRIOS FORMATIVOS	31
5.3. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TÉCNICA	33
5.4. EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	34
6. APRENDIZAGENS E BOAS PRÁTICAS ASSOCIADAS AO NOVO ENSINO MÉDIO.....	37
7. TEMAS EMERGENTES: ESCOLAS BILÍNGUES, INDÍGENAS E QUILOMBOLAS.....	39
8. PRÓXIMOS PASSOS DO NOVO ENSINO MÉDIO	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46

Introdução

Este documento constitui o segundo produto do contrato de prestação de serviços celebrado entre o Instituto Movimento pela Base e a Fundação Getulio Vargas (FGV), com vista a sistematizar reflexões e análises sobre a reforma do ensino médio, instituída no Brasil pela Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. A finalidade da iniciativa é subsidiar os formuladores e implementadores de políticas educacionais com recomendações técnicas baseadas nas necessidades e especificidades dos estados e do Distrito Federal (DF).

Para alcançar esse objetivo, a pesquisa completa está estruturada em três momentos: (i) levantamento e análise de documentos sobre a reforma do ensino médio nos estados e DF; (ii) entrevista com gestores e técnicos responsáveis pela reforma do ensino médio nos estados e DF; e (iii) sistematização das informações coletadas nos documentos e entrevistas. Importante registrar que o projeto da presente pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Conformidade Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da FGV (Parecer 108/2023).

O produto 1 apresentou o levantamento e análise de documentos sobre a reforma do ensino médio nos estados e DF, dividido em duas frentes: uma revisão bibliográfica sobre a reforma do ensino médio no Brasil e nos estados e (2) um levantamento de informações sobre a reforma nos portais eletrônicos das 27 secretarias estaduais de educação e demais sites relacionados ao tema. Como registrado, a literatura acadêmica apresenta uma perspectiva majoritariamente crítica ao contexto de elaboração, aos termos previstos e à implementação da reforma dessa etapa de ensino no país. Já os portais eletrônicos das secretarias, de um modo geral, não apresentam informações atualizadas sobre o andamento da implementação.

Este produto 2 apresenta o resultado da análise de entrevistas realizadas com gestores e técnicos responsáveis pela reforma do ensino médio nos 26 estados e no DF. Essas entrevistas foram realizadas entre junho e agosto de 2023, sendo presenciais em cinco estados (Estado 1, Estado 2, Estado 3, Estado 4 e Estado 5) e remota nos demais.

Quadro 1 – Modalidade das entrevistas nos estados

Região	Presencial	Remota
Norte	Estado 1	Estado 6, Estado 7, Estado 8, Estado 9, Estado 10, Estado 11
Nordeste	Estado 2	Estado 12, Estado 13, Estado 14, Estado 15, Estado 16, Estado 17, Estado 18, Estado 19
Centro-oeste	Estado 3	Estado 20, Estado 21, Estado 22
Sudeste	Estado 4	Estado 23, Estado 24, Estado 25
Sul	Estado 5	Estado 26, Estado 27

Fonte: Elaboração própria.

A escolha dos estados nos quais as entrevistas ocorreram de modo presencial considerou os seguintes critérios: (a) um estado por região da federação; e (b) estados com maiores percentuais de matrícula em tempo integral no ensino médio (25,8%; 62,5%; 19,5%; 24,9%; e 12,2%, respectivamente). Nesses estados, além de gestores e técnicos das secretarias, foram entrevistados também diretores de escola, professores e alunos de duas escolas em cada estado, totalizando 10 escolas.

1. Iniciativas de reforma do Ensino Médio antes de 2017

Os representantes dos Estados e do Distrito Federal, ao serem questionados sobre iniciativas de reforma do ensino médio realizadas por eles antes da publicação da Lei 13.415/2017, comumente, citam iniciativas do governo federal, como, por exemplo, o Programa Brasil Profissionalizado e o Ensino Médio Inovador. Portanto, não foram citadas, de forma unânime, iniciativas de autoria exclusiva da esfera administrativa estadual.

Considerando o discurso dos entrevistados, não parece estar clara a todos a diferenciação entre o que praticavam antes do Novo Ensino Médio (NEM) e o que é previsto na atual proposta. Vale destacar, todavia, que algumas das ações de âmbito estadual foram expressas pelos representantes das secretarias de educação do Estado 7, Estado 22 e Estado 13. No Estado 7 foram realizadas movimentações em relação às propostas curricular e pedagógica, com foco nas áreas do conhecimento. No Estado 22, em 2014, foi realizada a divisão do ensino médio em semestres, inclusive com a publicação de diretrizes pedagógicas em 2015, numa iniciativa que eles denominaram de ensino médio por semestralidade. E no Estado 13, houve um movimento, também em 2014, com o foco no redirecionamento do currículo, que acarretou mudanças em determinados parâmetros de avaliação.

No que tange à participação dos estados em eventos e propostas do governo federal, a mais frequente na fala dos entrevistados foi a implementação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) ocorrida a partir de 2016, na qual grande parte dos sistemas de ensino implantou o Projeto de Vida e as disciplinas eletivas no currículo. No Estado 12, por exemplo, o EMTI é implantado em 2006, momento em que foi realizada a primeira experiência com essa categoria de escola, o que ocasionou o aumento da carga horária diária do aluno, que passou a ter 9 horas/aula por dia, de segunda a sexta-feira, em substituição às 5 horas/aula anteriormente praticadas.

Sobre a referida experiência, a entrevistada da Secretaria da Educação do Estado 12 apontou que, naquele momento, ocorreram dificuldades quanto à manutenção dos alunos na EMTI e citou que a evasão foi notória à época, associando-a ao currículo pouco atrativo e ao

número excessivo de aulas diárias. Nas palavras da entrevistada: “A ideia era de que o currículo precisava, sim, de muita mudança. Era um currículo que não tinha atratividade, que não dialogava com os interesses das necessidades dos jovens que entravam no ensino médio.” (Seduc – Estado 12)

Tais fatores motivaram o investimento, em 2008, em um novo projeto, agora voltado para as escolas de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, nos moldes do projeto do Estado 2 e com o apoio financeiro do governo federal. E, mais recentemente, em 2016, retoma-se a perspectiva do EMTI no Estado 12, apresentando um currículo alinhado à proposta do NEM e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os estados, mesmo contando com certa autonomia, com a ausência de uma BNCC para o ensino médio, não realizaram grandes ações antes de 2017, seja em termos de planejamento ou de procedimentos. Os entrevistados restringem-se, em geral, a citar a participação nos fóruns e grupos de trabalho (GTs) do Ministério da Educação (MEC) e nas reuniões mediadas pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed) para discutir a temática do NEM.

2. Planejamento e início da implementação do Novo Ensino Médio

Havia um planejamento que deveria ser comum aos estados e ao Distrito Federal no período imediatamente posterior à promulgação da Lei 13415/2017. É importante frisar que o documento referencial curricular estadual foi elaborado por todos, mas o conteúdo lançado variou de estado para estado. Por conseguinte, as unidades da federação, de forma concomitante ou posterior, lançaram as matrizes curriculares, os cadernos de itinerários formativos e as ementas de eletivas.

À vista disso, alguns dos entrevistados citaram a elaboração de planos adicionais de implementação do NEM, ao passo em que outros não fizeram referência a esses documentos. Importa destacar que todas as secretarias de educação selecionaram as escolas piloto onde seria executada a proposta do NEM. No entanto, esse processo não ocorreu ao mesmo tempo em todos os estados, observando-se situação semelhante durante a expansão da conversão do NEM, ou seja, alguns estados avançaram mais rapidamente nessa expansão, enquanto outros ainda estão iniciando esse processo.

Sobre o ano em que os estados começaram o planejamento do processo de reforma e aquele em que efetivamente iniciaram a implementação, percebe-se certa dúvida na fala dos entrevistados quanto ao fato de contabilizarem ou não ações efetivas de planejamento

ocorridas antes do período pandêmico. Os entrevistados do Estado 6, por exemplo, citam o ano de 2019, momento em que arquitetaram o plano que resultou na criação de 33 escolas piloto em 2021. Ressaltaram, no entanto, que realizaram desde 2017-2018 webinários e escutas sobre a temática com técnicos das regionais e da secretaria.

Em comum, observamos os relatos dos entrevistados sobre o vácuo deixado pelo período da pandemia da COVID-19, pois o planejamento anterior à ocorrência da calamidade pública foi interrompido. Em relação às interrupções dos sistemas de ensino e do trabalho das secretarias, o Estado 21 constitui um caso particular, ao descrever que uma escola piloto manteve o funcionamento das aulas no formato presencial, devido ao isolamento geográfico da comunidade na qual é sediada.

Portanto, a localização da comunidade tornou-a menos propensa ao surto do vírus da COVID-19, o que favoreceu a manutenção do funcionamento regular e contribuiu para que a escola piloto, iniciada em 2020, chegasse sem interrupções ao terceiro ano de funcionamento. Os entrevistados do Estado 21 afirmam que: “Ela foi a grande referência nossa, porque as outras escolas que experienciaram a nossa proposta, experienciaram num contexto de ensino remoto.” (Seduc – Estado 21)

O Estado 21 se difere dos demais estados, pois realizou a conversão das escolas ao NEM de forma total. Isso significa que a secretaria da educação do Estado 21 fez a inserção da nova matriz do ensino médio para todas as séries em andamento no mesmo ano, ou seja, em 2022. Os alunos que cursaram a 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio em 2022 foram impactados de forma concomitante por essa transição. Ou seja, alguns desses alunos iniciaram o ensino médio com a matriz anterior à Lei 13.415/2017, mas concluíram o curso com a nova matriz curricular do ensino médio.

Segundo o referido estado, a autonomia de realizar a conversão total lhes foi delegada pelo MEC. Outra justificativa indicada pelos entrevistados foi a consulta realizada com alunos, no ano de 2021, sobre a opção que preferiam seguir, ou seja, se pretendiam seguir na matriz anterior a 2017, ou migrar para a matriz do NEM. E ao final da consulta, a segunda opção prevaleceu de forma majoritária.

Os entrevistados relataram que a implementação diferenciada foi possível porque o modelo praticado por eles “difere bastante de outros adotados no Brasil” (Seduc – Estado 21). Referem-se ainda ao fato de terem criado salas seriadas. Assim, no que tange à formação geral básica, os alunos de cada série assistiram às aulas com a sua respectiva turma de 1ª, 2ª ou 3ª série do EM. No entanto, a partir do momento em que deveriam cursar as disciplinas de aprofundamento, foram criadas as salas de aprofundamento partilhadas, onde alunos das três séries partilham a mesma turma, conforme o aprofundamento escolhido.

A inserção de alunos de séries diferentes em salas de aula comuns, assistindo ao mesmo conteúdo e submetidos à mesma avaliação levantou questionamentos sobre o nível de maturidade, em termos de idade, bem como sobre a diferença de graus de conhecimento entre os alunos. Em resposta, os entrevistados afirmam terem criado: “Um currículo que, ao longo da etapa, não estava centrado naquele desenvolvimento tradicional que é um desenvolvimento progressivo de competências menos complexas para competências mais complexas. Ele foi construído para não ter essa dependência.” (Seduc – Estado 21)

O Estado 10 também apresenta particularidades quanto ao atraso no início do planejamento, pois somado à pandemia, ocorreu um processo de intervenção federal. Nas palavras do entrevistado do Estado 10, esse evento “alterou os movimentos de trabalho do Novo Ensino Médio no estado”. Essa intervenção federal paralisou o planejamento das escolas piloto e, à época, os técnicos haviam participado de um treinamento sobre o NEM em Brasília e 46 escolas foram previamente selecionadas pela secretaria para serem escolas piloto. Contudo, apenas 14 escolas piloto passaram a funcionar, de forma tardia, com o Novo Ensino Médio no ano de 2022. Conforme declararam os entrevistados, “tudo é recente, começamos realmente em 07 de junho de 2022, quando foi instituída a governança por meio do comitê de implementação do Novo Ensino Médio.” (Seduc – Estado 10).

Outra peculiaridade presente no Estado 10 é a quantidade de escolas indígenas, caracterizadas por serem de difícil acesso. Esse panorama contribuiu para que o estado, no período de pandemia, trabalhasse de forma desalinhada do restante do país. O ensino médio estava em curso por meio do ensino remoto, no entanto, em determinadas localidades, o andamento das aulas foi impossibilitado devido à precária rede de fornecimento de internet.

Ao contrário de estados como o Estado 6, que criaram matrizes curriculares específicas para o período pandêmico, e em seguida elaboram as matrizes definitivas do NEM, o Estado 10 adiou as ações e ultrapassou prazos anteriormente almejados para as escolas piloto. Dentro de sua realidade específica, o Estado 10 também não almeja a educação a distância (EaD) como uma alternativa para o novo ensino médio, somando-se a outros estados que não visualizam essa modalidade como uma alternativa, salvo se forem realizados ajustes no fornecimento de internet em regiões desassistidas.

Em relação ao NEM nos demais estados, pode-se destacar ainda o caso do Estado 7, que iniciou o seu planejamento em 2019: “acompanhando todo o movimento nacional com as demais redes.” (Seduc – Estado 7); o Estado 19, onde o planejamento se deu em 2019 e, em 2020, as escolas piloto começaram a trabalhar com a carga horária ampliada, com flexibilização curricular e a inserção de Projeto de Vida; e, ainda, o Estado 13, que em 2018

iniciou o planejamento, no entanto, a implementação se deu quatro anos depois, ou seja, em 2022.

2.1. As experiências piloto

Todos os estados e o Distrito Federal iniciaram a implantação através das escolas piloto, o que significa que começaram de forma parcial. A categoria de escola escolhida para ser escola piloto (indígena, quilombola, regular, profissional etc.) ficou a cargo dos entes federados e, apesar da orientação do MEC propor uma escolha pautada na diversidade de categorias, identifica-se que essa escolha foi realizada também em consonância com a viabilidade da implementação em determinadas escolas, levando-se em consideração fatores como a estrutura física, a localização, a existência de apoio pedagógico, entre outros.

O número de escolas também foi uma deliberação das secretarias de educação, o que resultou numa variação quantitativa entre os estados. O Estado 9, por exemplo, iniciou com 14 escolas piloto, enquanto o Estado 16 iniciou com 150 escolas. Destaca-se que muitas dessas escolas que previam iniciar o modelo piloto em 2020, sofreram as consequências da pandemia de COVID-10, e tiveram que alterar os cronogramas de execução da proposta.

Na maioria dos estados, a partir de 2021, o currículo foi gradualmente ampliado com a abertura das primeiras séries do Novo Ensino Médio em diversas escolas. E em 2023, a maioria contabilizou 100% das escolas de ensino médio funcionando com, pelo menos, a primeira série do novo currículo. No entanto, o NEM ainda não foi implantado na totalidade das escolas brasileiras, uma vez que há casos particulares como, por exemplo, o caso das escolas indígenas do Estado 10 anteriormente referenciado, e as escolas noturnas do Estado 22, que somente terão a implementação da primeira série do NEM em 2024.

2.2. As consultas públicas

A consulta pública foi realizada pela totalidade dos Estados e pelo Distrito Federal, observando-se que algumas consultas ocorreram antes da elaboração dos documentos curriculares referenciais, e outras após a primeira versão disponibilizada para apreciação do conteúdo e registro de propostas de ajuste.

Tais consultas públicas ocorreram de forma presencial, a distância ou no formato híbrido, por iniciativa das secretarias de educação ou através de parcerias com instituições externas, com ou sem consultas específicas com representantes de universidades e da rede privada de ensino das respectivas unidades da federação. No Estado 6, por exemplo, as consultas ocorreram tanto no formato presencial como no formato online, e contaram com o auxílio do Instituto PORVIR. O Estado 3 e o Estado 2 fizeram referência à participação de

entidades do terceiro setor no processo de construção de tais documentos. No Estado 16, foram realizadas escutas presenciais com professores de 150 escolas piloto, e os profissionais das universidades estaduais e federais foram inseridos como participantes dos grupos ouvidos durante o processo de avaliação, assim como os sindicatos representativos das categorias de docentes e professores em geral. No Estado 4, por meio de reuniões online, algumas universidades de vários pontos do estado aceitaram o convite da secretaria e apresentaram sugestões ao documento.

No discurso dos entrevistados transparece que os momentos de consulta serviram, em geral, para apresentar também a proposta do NEM, considerando a necessidade de esclarecer e tirar dúvidas em meio à incompreensão inicial de muitos dos envolvidos sobre as mudanças propostas pela Lei 13.415/2017. Como afirmado pelos entrevistados do Estado 6, tudo isso se fazia essencial, inclusive alguns momentos de tira-dúvidas com os professores, coordenadores e equipe gestora da rede, “para apresentar o currículo e [realizar] ajustes para que a gente tivesse a definição de conclusão do nosso currículo aprovado”. (Seduc – Estado 6)

Observou-se uma particularidade no Estado 16, pois a secretaria de educação não iniciou a proposta de escolha do itinerário formativo por parte das escolas e dos estudantes. Os entrevistados justificaram que, por questões logísticas, a escolha se deu pela própria secretaria da educação, que escolheu a formação técnica profissional como itinerário, a qual é atualmente ofertada nas escolas profissionais de ensino médio, denominando-o de “itinerário profissional”. A frase a seguir ilustra a afirmação: “Como nós temos boa parte da Rede com Escolas em Tempo Integral, que totalizam 302 escolas, e dessas, 152 já oferecem o quinto itinerário, que são as escolas técnicas profissionalizantes, nós optamos por implementar nas demais, nesse primeiro ano e ainda no segundo ano, o itinerário integrado”. (Seduc – Estado 16)

Diante da diversidade da sociedade brasileira, e da pluralidade e autonomia das unidades da federação, os representantes das secretarias de educação dos entes federados pesquisados citam o apoio do Ministério da Educação como essencial para alinhar as diretrizes nacionais às ações de iniciativa estadual. Quando tal instância se faz ausente ou distante, percebe-se a elevação das chances de efemeridade dos projetos arquitetados, pela constante troca de equipes gestoras locais, e a conseqüente dificuldade de alcance de metas estipuladas.

A instabilidade das equipes profissionais poderia ser indicada como um elemento prejudicial, na medida em que o não prosseguimento de projetos e a ausência de uma ação para alinhar práticas em curso dificultam a eficácia no âmbito educacional. Ressalta-se que

em determinados estados as equipes entrevistadas eram constituídas por alguns profissionais recém inseridos na secretaria, os quais citavam esse fato para justificar o não domínio de alguns temas. Essa troca de equipes nas secretarias de educação estaduais é algo presente na fala dos entrevistados, realidade que aporta novos desafios ao processo.

3. Implementação do Novo Ensino Médio

3.1. Aumento da carga-horária

A pesquisa sinaliza que os estados e o Distrito Federal têm buscado cumprir as determinações da Lei 13.415/2017 em termos de carga-horária mínima anual, a qual está distribuída entre a formação geral básica e a base diversificada, que inclui os itinerários formativos. A carga-horária dedicada aos itinerários formativos é diferenciada nos estados.

Ademais, identificou a existência do ensino médio em tempo parcial e integral em alguns estados, o que tem repercutido na carga-horária ofertada. Por exemplo, no Estado 6 existe uma oferta de 3.000 horas e outra de 4.440 horas. Sobre o tema, os entrevistados do Estado 6 relataram que:

Para o parcial, a gente vai trabalhar com 3.000 horas na etapa. A gente deixou 1.800 horas para a formação geral básica e 1.200 para o itinerário formativo. Para o integral tem 4.440 horas. São 1.800 de formação geral básica e o restante é para o itinerário formativo. Com essa carga-horária, o que padronizou foi a formação geral básica. (Seduc – Estado 6)

A pesquisa revelou, além disso, que o aumento da carga-horária no ensino médio promoveu a ampliação da jornada por turno, a oferta de jornada no contraturno e a oferta de atividades extraturno no ensino médio noturno. Este contexto tem sido vivenciado, por exemplo, nas escolas do Estado 26. E, segundo os entrevistados desse estado, a ampliação da jornada ocorreu a partir de três estratégias:

Ampliação para sexta aula num turno para as escolas que ofertam no diurno, tanto matutino quanto vespertino. Para as escolas que não têm o transporte escolar, nós temos a oferta do contraturno. Então, é uma oferta presencial de acesso à aula, e a escola faz como fosse um semi-integral, um dia por semana ele fica na escola um dia inteiro, com todo o aporte da escola. O terceiro é em relação específica ao ensino noturno. Para o noturno, nós fizemos a opção de

trabalharmos com uma carga horária de 14% de atividades não presenciais para alguns componentes curriculares, que equivale a 5 horas aulas semanais. Nós estamos trabalhando com componentes específicos que ofertam parte da sua carga horária de maneira não presencial. (Seduc – Estado 26)

A ampliação da jornada por turno foi realizada também em outros estados do país. No caso do Estado 16, esse processo ocorreu através do acréscimo de uma hora para as escolas de tempo parcial. No entanto, segundo os entrevistados, esse acréscimo na jornada dificultou o acesso dos alunos do ensino médio ao transporte escolar, visto este ser ofertado através de um convênio com as prefeituras, e as escolas municipais terminam as aulas com uma hora de antecedência. Importa destacar que esta dificuldade é observada particularmente para os estudantes que residem na zona rural do estado. Por conseguinte, evidenciou-se que as escolas de tempo integral apresentam uma jornada maior, a exemplo do Estado 16 e de outros estados do país, que é de nove horas.

Ao abordarem as 1.800 horas destinadas à formação geral básica no ensino médio, os entrevistados do Estado 16 ressaltaram a necessidade de a escola de tempo integral ter uma carga horária maior para a formação geral. Segundo eles, para suprir essa necessidade, a Seduc do Estado 16 criou disciplinas como, por exemplo, protagonismo juvenil e tutoria.

Identificou-se que alguns estados, por terem aderido ao programa Ensino Médio Inovador, apresentavam uma carga horária de 1.000 horas desde 2010, com a inclusão de atividades extracurriculares e ampliação de jornada. Para os entrevistados, essa experiência favoreceu a implantação do novo ensino médio para as escolas de tempo parcial, conforme as determinações da Lei 13.415/2017. Ao contrário do tempo integral, que passou a exigir uma ampliação maior de carga horária e, conseqüentemente, uma dupla jornada.

Dentre as experiências relatadas, sublinha-se a vivenciada pela equipe do Estado 14, a qual aponta que as escolas de tempo parcial tiveram um currículo de transição, visto que apresentavam um aumento na carga horária (1.000 horas), a parte flexível e a iniciação científica como componente curricular.

Em relação ao ensino médio integral, pontua-se a experiência do Estado 27, que tem uma carga horária de 1.500 horas e sua distribuição privilegia os itinerários formativos no decorrer das três séries. Os entrevistados relataram que na primeira série são destinadas 800 horas para a formação geral básica (FGB) e 700 horas para os itinerários formativos; na segunda série são destinadas 600 horas para a FGB e 900 horas para itinerários formativos; e na terceira série são alocadas 400 para a FGB e 1.100 horas para os itinerários formativos. Os referidos interlocutores informaram que a Seduc está discutindo a possibilidade de rever

essas cargas horárias, considerando particularmente a discrepância entre a carga horária da formação geral básica e dos itinerários formativos apresentada no 3º ano do ensino médio regular.

A secretaria de educação do Estado 21, em vista disso, apresentou uma proposta em que a matriz curricular do ensino médio, que contempla os itinerários formativos, foi implementada somente em 2021. Os entrevistados ressaltaram que inicialmente havia apenas dois itinerários formativos integrados a duas áreas (trajetórias) de aprofundamento. E que hoje, particularmente em relação ao 5º itinerário (formação profissional), são em torno de 19 mil alunos fazendo o itinerário profissional, o que significa cerca de 20% de alunos da rede.

Preocupações relacionadas com a evasão associada à expansão da carga-horária do ensino médio estiveram presentes. O Estado 3, por exemplo, oferta um cartão aos estudantes, com o valor de R\$ 100,00 ao mês, associado à frequência mínima de 75% em todas as disciplinas, cujos gastos são destinados a lanches, entre outros. O cartão faz parte do Programa Bolsa Estudo, instituído pela lei 21.162, de 17 de novembro de 2021, com o objetivo de combater a evasão escolar. O programa foi criado pelo governo do estado após uma pesquisa da secretaria da educação, realizada em maio de 2021, cujo resultado apontou que 34% dos alunos dessa etapa deixaram de estudar devido à necessidade de trabalhar para ajudar a família ou para se sustentar. O benefício também está associado a um programa de busca ativa.

A preocupação relacionada à evasão também foi observada no Estado 4, Estado 2, Estado 25 e outros estados, em especial, nas escolas de tempo integral. Os alunos de ensino médio da escola pública muitas vezes precisam trabalhar para ajudar a família. Tanto no Estado 3 quanto no Estado 2 há o passe livre na região metropolitana para os estudantes chegarem à escola. No Estado 1 também foi instituída uma bolsa para que os estudantes possam realizar no contraturno matérias nas universidades, além da formação profissional. No Estado 4, em 2022, o desafio do transporte escolar era grande. Por isso mesmo a secretaria de educação aumentou o repasse para as escolas cobrirem novas rotas em diálogo direto com as prefeituras e, para aquelas escolas em que não há possibilidade de compatibilizar horários com o município, é emitido termo de compromisso que lhes permita pagar o transporte escolar.

Contudo, o aumento da carga-horária para os alunos que residem na zona rural ou em áreas distantes da escola tem sido um complicador. Nesses casos, o que tem sido feito é, quando possível, uma complementação dos estudos na modalidade de educação a distância em cursos autoinstrucionais ou a elaboração de um material de estudo físico que contém exercícios para serem feitos fora da escola e deve ser corrigido pelos professores. No caso

do noturno e da EJA o mesmo recurso de educação a distância tem sido utilizado para complementar a carga horária.

Diante do exposto, compreende-se que os representantes das secretarias de educação reconhecem suas especificidades educacionais locais, estão cientes das dificuldades e dos avanços empreendidos, assim como têm buscado aprimorar o ensino médio em curso no Brasil, particularmente em termos de distribuição de carga-horária, jornada escolar e atividades extraturno para estudantes das zonas urbanas e rurais do Estado.

Vale registrar um comentário relacionado às entrevistas realizadas com profissionais e estudantes nas escolas. Embora as secretarias tenham apontado a necessidade de aumentar a carga-horária da FGB, elas não consideraram que isso teria tornado o aprendizado menos profundo. A visão das escolas é oposta a isso. No geral, gestores, professores e alunos veem com preocupação as reduções de carga-horária em todos os componentes curriculares. Além de Língua Portuguesa e Matemática, os mais citados, os demais também foram destacados.

A gestora de uma das escolas do Estado 4 analisa o histórico de seus alunos nos exames nacionais e menciona Física como um componente que mereceria atenção, ao invés de redução do número de aulas. Comparando com a forma como a rede particular tem implantado o NEM, vê clara desvantagem no ENEM para os alunos da rede pública, ainda que sua escola seja considerada uma das melhores da rede estadual. “Eu me pergunto, quando trabalhamos com conteúdo que, digamos, é insuficiente para os alunos, se não estamos tirando a possibilidade de uma formação melhor”, disse.

As críticas dos professores podem ser atribuídas, em alguma medida, à resistência ao novo; ter que migrar da lógica disciplinas para uma lógica de trabalho interdisciplinar nas áreas de conhecimento. Isso é agravado pelo fato de que, com algumas exceções, eles trabalham em regime de tempo parcial, sem horário para trabalhar projetos conjuntos ou estudar os novos componentes dos itinerários formativos.

Os estudantes gostariam de voltar a ter mais aulas dos diversos componentes, inclusive os da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Comparam o que estão aprendendo com o que seus amigos das escolas particulares estão estudando e questionam-se como será seu desempenho no ENEM. Muitas vezes, em suas falas, reproduzem as críticas que ouvem dos professores.

3.2. Novos componentes curriculares e itinerários formativos

Com a aprovação da lei 13.415/2017, a organização do currículo do ensino médio passou a dispor de uma base comum curricular, compreendendo a Formação Geral Básica e uma Base Diversificada, a qual incorpora os Itinerários Formativos. Considerando tal normativa, buscou-se identificar os novos componentes curriculares inseridos no ensino médio e a articulação com o que preceitua a supracitada lei.

Evidenciou-se que o Projeto de Vida é um novo componente curricular presente nas escolas de ensino médio, que tenciona desenvolver as dimensões pessoal, social e profissional dos jovens secundaristas. Partindo dessa perspectiva, exemplifica-se que a secretaria de educação do Estado 10 definiu uma carga horária maior para o Projeto de Vida na primeira série, vislumbrando que os estudantes estariam preparados para realizar melhores escolhas nas séries seguintes.

Considera-se importante destacar que o Caderno do Projeto de Vida foi apontado como uma das produções sistematizadas pelas secretarias de educação. Para algumas secretarias, tal instrumento de apoio foi elaborado com a participação de professores da rede de ensino e, para outras, com a colaboração de instituições parceiras. A título de exemplo, evidencia-se que a secretaria de educação do Estado 19 realizou uma consulta aos professores que lecionaram o itinerário Projeto de Vida nas escolas de ensino médio de tempo integral (EMTI), antes da implementação das escolas de ensino médio piloto, para que eles contribuíssem com a elaboração do caderno.

No Estado 13, o Projeto de Vida está contemplado em três cadernos: o Material do Estudante, o Guia do Educador e a Revista da Família. A elaboração dos cadernos foi realizada pela secretaria de educação do Estado 13 em parceria com o Instituto Sonho Grande e o Instituto Reúna, e contou com a participação de técnicos da secretaria e de professores da rede estadual de ensino. Os entrevistados relataram ainda a existência do Caderno de Metodologias Ativas e do Caderno de Bibliotecas Ativas.

Registre-se que Projeto de Vida não constitui componente novo em todos os estados, uma vez que alguns já trabalhavam a partir dessa perspectiva, como no Estado 2. Já o Estado 4 incluiu dois novos componentes curriculares: preparação para o mundo do trabalho e tecnologia e inovação. Já os entrevistados da Seduc do Estado 15 além de indicarem o Projeto de Vida, apontaram a tutoria, os pré-itinerários formativos e a corresponsabilidade social como novos componentes da parte diversificada do currículo.

Ao assinalarem as dificuldades em termos de contratação de professores da área de Ciências Exatas e a insuficiência de oferta do 5º itinerário formativo (formação técnica e

profissional), os entrevistados da Seduc do Estado 10 apontaram os itinerários formativos integrados das áreas propedêuticas e a recomposição de aprendizagem. Sublinharam, naquele momento, a oferta do itinerário formativo de empreendedorismo e, por fim, a interdisciplinaridade como método integrador das disciplinas.

Diante da relevância dos itinerários formativos no desenho curricular do novo ensino médio brasileiro, buscou-se identificar a articulação das secretarias de educação com os representantes das escolas no momento de construção do catálogo de itinerários formativos. Sobre o tema, aponta-se inicialmente a experiência do Estado 10 onde a secretaria de educação contou, conforme relato dos entrevistados, com a colaboração de redatores que elaboraram uma proposta inicial de cartilha de itinerários formativos, que haviam subsidiado os profissionais das escolas. E, segundo eles: “A partir dessa cartilha, as escolas foram instrumentalizadas a elaborarem as suas, com seus itinerários de acordo com seu contexto, de acordo com a sua localidade.” (Seduc – Estado 10)

A Seduc do Estado 26 empreende algo semelhante, pois apesar de ser a responsável por criar o catálogo dos itinerários, tal documento é resultante das escutas realizadas junto aos professores. E esse processo ocorre, segundo os entrevistados, nos encontros de formação continuada, que envolve a seguinte dinâmica:

[...] quando vai tirar uma trilha de aprendizagem do papel, a gente parte desse processo de escuta e são realizadas reuniões, formações, encontros formativos, oficinas temáticas, workshops, onde todas essas temáticas são abordadas. E dentro dessa abordagem, a gente coloca para discussão o que foi pensado pelos técnicos, a partir da organização das escutas e ali os professores podem colocar as suas opiniões e contribuir com o processo. (Seduc – Estado 26)

No Estado 3 e no Estado 2 houve consulta aos alunos pelo *Google Forms* para que os itinerários atendessem de alguma forma a demanda dos alunos, o que nem sempre é possível devido à formação dos professores. No Estado 4, a título de ilustração, os itinerários formativos são compostos por aprofundamentos, eletivas e projeto de vida; esse último presente em todos os anos. Em relação aos aprofundamentos, no primeiro ano do ensino médio ele é obrigatório e integrado com as quatro áreas da formação geral básica para permitir aos estudantes tomar conhecimento de todos os componentes e facilitar sua escolha no segundo ano. A partir do segundo ano, há nove aprofundamentos. Eles podem ser organizados em uma única área, em áreas combinadas e mesmo integrando as quatro áreas, para escolas menores que não podem oferecer muitas opções, até por conta de espaço físico. Já em relação às eletivas, os estudantes escolhem a partir do primeiro ano, considerando um

cardápio com mais de 40 opções ofertado pela secretaria de educação. Depois de um ano de experimentação, em 2023 a secretaria deu mais flexibilidade para as escolas implementarem eletivas mais adequadas a sua realidade, desde que aprovadas pela equipe da secretaria.

No Estado 16, diferentemente das experiências relatadas acima, os itinerários formativos foram definidos pela Secretaria, ficando a escolha das eletivas à cargo da escola. Os entrevistados comunicaram ainda que não havia um catálogo de itinerários definido pela secretaria de educação.

E o desenho da experiência da secretaria de educação do Estado 21, segundo a equipe entrevistada, indica ser pautado na importância de oportunizar a construção de trajetórias a partir do diálogo entre o contexto local, social e cultural, o contexto dos interesses e das aptidões dos estudantes e a identidade da escola. Para tanto, decidiu-se por realizar: “um trabalho colaborativo. A Secretaria assumiu uma parte dos itinerários formativos e a escola assumiu a outra parte.” (Seduc – Estado 21).

Portanto, a Seduc do Estado 21 responsabilizou-se por definir a quantidade de unidades curriculares que seriam contempladas nos itinerários formativos, assim como suas respectivas cargas-horárias semanais e anuais. E, desse modo:

Criou um catálogo de unidades curriculares. Ele traz toda uma elaboração curricular para ser desenvolvida em cada tema, definindo dentro do tema: uma descrição para o tema, o porquê daquele tema, o objetivo dele, as competências e habilidades da BNCC associadas a serem desenvolvidas; os objetos de conhecimento, a avaliação da aprendizagem, o perfil do professor para trabalhar a estrutura que a escola tem que ter. (Seduc – Estado 21).

As escolas, por sua vez, ficaram responsáveis por realizar a escuta dos estudantes, identificando os interesses em termos de aprofundamento. E, nesta perspectiva, “cada escola vai ter um desenho”, o que tem favorecido o entendimento de alguns que o modelo é excludente, quando o olhar se direciona para um contexto de mobilidade dos estudantes. No entanto, o entrevistado afirma que a Seduc apresenta um caminho que ameniza essa ideia de exclusão:

O estudante sai lá do interior e estava fazendo aprofundamento em matemática. E ele encontra uma estrutura diferente, uma composição diferente. E, de fato, temos um ponto de fragilidade nesse modelo. Ele causa esse problema na mobilidade, mas, por outro lado, o nosso desenho também conseguiu enxergar isso. Ele vai ter esse impacto apenas dentro de um semestre, porque

no próximo semestre ele entra na nova sequência, continuando o aprofundamento dele, uma vez que por serem turmas não seriadas, turmas de interesse, esses blocos de itinerários semestrais são independentes. (Seduc – Estado 21).

A composição da matriz curricular descrita pelos representantes das secretarias de educação aqui referenciadas indica haver um movimento dos profissionais das secretarias e das escolas direcionado para a implementação dos componentes curriculares (Projeto de Vida, eletivas, trilhas de aprofundamento dos itinerários formativos) do novo ensino médio, observando-se variações nesse percurso, ou seja, alguns estados avançaram mais no processo de implantação que outros. Por conseguinte, é interessante observar a preocupação de alguns entrevistados em considerar as especificidades de vida dos alunos e do território onde vivem, quando realizam o debate sobre a construção da matriz de referência dos componentes curriculares.

Inovações relativas a novos conteúdos merecem registro, como a oferta da língua estrangeira Espanhol por algumas unidades da federação, como no Estado 5. Muitos estados ofertavam espanhol e, com a nova BNCC, ficaram restritos ao Inglês, o que foi alvo de questionamento de alunos. Por exemplo, no Estado 2, eles relataram querer estudar outros idiomas como o Alemão ou o Espanhol, destacando que a área de linguagens fica restrita à Língua Portuguesa e ao Inglês.

No Estado 5, o Projeto de Vida e a segunda língua estrangeira são obrigatórios dentro dos itinerários, que foram criados da seguinte forma: as eletivas, o Projeto de Vida, as trilhas de aprofundamento, a segunda língua estrangeira e as EPTs. A secretaria criou uma lista com 25 eletivas e, no ato da matrícula, os estudantes escolhem duas. As duas mais votadas serão oferecidas para toda a turma. As trilhas oferecem entre 10 a 15 aulas semanais e podem ser de apenas uma área ou oferecidas juntamente com outras áreas. Para os entrevistados dessa secretaria, o que mais impacta na organização curricular é a restrição de, no máximo, 1.800 horas para a FGB. As trilhas acabam servindo para complementar deficiências na oferta da FGB.

O Estado 4 reconhece que o processo de escolha é um ponto complicado e de vulnerabilidade não só para o estado como para outros com os quais tem conversado. Referiu-se aos municípios pequenos e escolas com poucos alunos, o que inviabilizaria a oferta de um número de itinerários formativos que permitiria a opção por um deles. O mesmo foi relatado no Estado 2, Estado 5 e Estado 3.

Vale novamente trazer neste momento a voz dos profissionais das escolas e estudantes entrevistados. Sobre o projeto de vida, nas escolas visitadas tanto professores

quanto alunos ressaltam que é importante esse olhar para o futuro. Contudo, há críticas de ambos de que o conteúdo acaba tirando o tempo de disciplinas mais importantes, como história, geografia, sociologia e filosofia, além dos estudos direcionados para o ENEM.

A opinião de professores e alunos entrevistados no Estado 4 e no Estado 1 apresenta, em menor e maior graus, críticas aos Itinerários formativos, que vão desde ao fato de que na prática não há possibilidade de escolha dado o número de opções oferecidas - duas, no máximo e nem sempre as sugeridas pelos estudantes - até o número excessivo de componentes, a inadequação de professores para alguns deles e, de novo, à preocupação com a competição no ENEM com os alunos das escolas particulares que, na prática, continuam tendo mais de 1.800 horas na FGB. No Estado 1 são ainda mais críticos em relação à utilidade de sua inclusão para o processo ensino-aprendizado.

Foram registrados alguns desencontros entre as informações apresentadas pelas secretarias e pelas escolas. O Estado 4 relatou que havia preparado um “menu” com várias opções de aprofundamento a partir do 2º ano, o que foi contestado por gestora, alunos e professores de uma das escolas, dizendo que só receberam a oferta de dois aprofundamentos integrados sem possibilidade de outras escolhas. O mesmo ocorreu no Estado 2 e no Estado 3.

No Estado 1, além de não haver possibilidade de escolha, ao contrário do informado na entrevista com a equipe da Secretaria, professores e alunos disseram ter havido a oferta de apenas um itinerário. E que, mesmo assim, os alunos ficaram sem aula por falta de professor para dar o componente. O que também foi a resposta dada no Estado 2 e no Estado 3. No Estado 5, a secretaria elencou 25 eletivas e 25 itinerários formativos para que os alunos votassem e os dois mais votados eram ofertados para toda a turma, gerando uma frustração nos estudantes. Em todas as escolas, estudantes pontuaram este ponto como o mais contraditório: a flexibilidade que não era flexível.

Entre os profissionais de diferentes escolas, em diferentes estados, também há visões específicas sobre o NEM. O diretor da escola visitada no Estado 4 tem uma visão um pouco mais otimista em relação ao NEM do que seu colega do Estado 1. Enquanto este último considera o NEM um retrocesso em relação ao que os alunos estavam aprendendo, o primeiro disse que conseguiu encaixar razoavelmente bem o novo currículo, fazendo adaptações com o que a escola já ofertava com o tempo integral. Até mesmo a redução da carga horária da FGB para 1.800 foi compensada pelos arranjos feitos com o restante da grade já existente.

Professores manifestaram seu desconforto com o fato de serem designados para lecionar componentes dos itinerários formativos, dizendo-se despreparados para isso, tanto

na sua formação acadêmica quanto na formação continuada. Uma professora de educação física, que perdeu carga-horária, foi designada para o Projeto de Vida, entre outros exemplos.

Os alunos não veem as eletivas e os aprofundamentos como inovação no currículo. Consideram os professores despreparados para lidar com os novos componentes e afirmam que estão aprendendo mais do mesmo. No entanto, quando uma eletiva é realmente inovadora e integra diversos componentes, os estudantes se animam e elogiam o projeto.

3.3. Formação de gestores e professores

Diante do atual contexto do ensino médio, objetiva-se identificar o movimento dos entes federados direcionado à formação de gestores e professores, visto que o gestor se torna um articulador das ações e o professor passa a exercer uma posição de facilitador do desenvolvimento de competências, ao passo que se impõe a necessidade de focar os componentes curriculares na vida prática do aluno do ensino médio.

A formação dos professores, tanto a inicial quanto a continuada, é apontada por grande parte dos entrevistados como essencial, sobretudo em um contexto em que ainda há dificuldades de compreensão acerca do que a reforma do ensino médio propõe e dos novos elementos do currículo, entre outros aspectos.

A formação continuada dos professores do ensino médio ocorreu majoritariamente de forma online, particularmente devido à pandemia da Covid-19. Como a rotatividade de professores nas redes de ensino é elevada, alguns estados ressaltaram que salvam o conteúdo dessas formações nos sites de suas secretarias, para que novos professores admitidos possam ter acesso ao conteúdo das formações. As formações presenciais são pouco citadas, mas estados como o Estado 2, Estado 3 e Estado 1 as realizaram em 2022, por exemplo.

A formação inicial dos professores é bem questionada pelas Secretarias. Muitos apontaram que os conhecimentos ensinados nas licenciaturas não respondem à complexidade da realidade das escolas públicas. Em particular, registraram o descompasso entre os referenciais curriculares das licenciaturas e o modelo proposto pelo novo ensino médio. Por exemplo, mencionam o fato de o Novo Ensino Médio propor o trabalho interdisciplinar, ao passo que as universidades ainda se formam a partir de uma perspectiva disciplinar. Pedem um apoio do MEC para incentivá-las a rever seus currículos para as licenciaturas e cursos de pedagogia.

Além disso, há dificuldade em colocar os professores para trabalharem juntos e pensar na questão da interdisciplinaridade, dado que muitos precisam lecionar em mais de uma

escola. Contudo, quando isso ocorre, os professores relatam que há um grande aprendizado junto aos colegas e que conseguem expandir seus conhecimentos e pensar “fora da caixa” da disciplina que lecionam. No Estado 1 os professores disseram ter incorporado o trabalho interdisciplinar em suas rotinas, com reuniões periódicas para acertos do conteúdo. Mas registraram o descompasso entre os referenciais curriculares das licenciaturas, focados em uma perspectiva disciplinar e o modelo interdisciplinar proposto pelo novo ensino médio.

Relata-se a contribuição da equipe da Seduc do Estado 26, que informou a existência de uma cultura de formação para diretores desde 2019, a qual ocorre através da oferta de, pelo menos, dois seminários de formação de gestores por ano. Estas formações envolvem a realização de oficinas temáticas e uma delas é sobre o novo ensino médio. Os entrevistados esclarecem:

Acontece um dos processos de formação para esses gestores onde eles compreendem qual os documentos que regem o ensino médio no estado, quais são os itinerários formativos, como se dá o processo de escolha, qual a organização da matriz curricular. Então, são realizadas oficinas e são discutidos com os diretores, todo o formato, a organização, os documentos, tudo que rege as normativas do ensino médio. Ainda tem um novo processo, que começou agora em 2023, que é o diretor formador, onde os diretores vão ter essa oportunidade de formar os próprios pares. Um diretor forma um grupo de 10 diretores e discutem [uma] temática e uma delas é o novo ensino médio. (Seduc – Estado 26)

Os entrevistados da secretaria de educação do Estado 24, por conseguinte, informaram que houve uma formação para os gestores, a qual foi direcionada para a maneira com que eles iriam atribuir as aulas para os professores do ensino médio. Ressaltou-se que aproximadamente 2.000 a 2.500 gestores receberam formação, ou seja, quase 50% dos gestores das 5 mil escolas de ensino médio existentes no Estado 24. (Seduc – Estado 24)

Prosseguindo com o tema da formação dos gestores, os entrevistados da secretaria de educação do Estado 7 destacaram que realizam formação com esse público desde 2021, a qual se iniciou de forma totalmente remota e houve uma participação de 100% dos gestores. Foram realizados encontros formativos presenciais com gestores para dialogar sobre o novo ensino médio e como seria realizada a lotação dos professores. Destacou-se também a realização de encontro presencial com os pedagogos. E, na sequência, um encontro com os professores.

Segundo a equipe do Estado 15, as formações neste estado foram executadas com o objetivo de que os gestores entendessem a dinâmica da reformulação do ensino médio, “visto

que eles iriam liderar o processo na escola”. (Seduc – Estado 15). Foi destacado também que 100% dos gestores participaram da formação online, através do canal da secretaria no YouTube e que foram realizados seminários no formato online para gestores e professores.

Os entrevistados da secretaria de educação do Estado 8 revelaram que não avançaram suficientemente na formação de professores, apesar do governo federal ter destinado recursos para essa formação. Destacaram, outrossim, que a pandemia de COVID-19 contribuiu para que as formações fossem virtuais e pontuais, visto que não existe um programa contínuo de formação de professores na secretaria, situação denotada como preocupante por parte dos entrevistados.

O contexto da secretaria de educação do Estado 6, revelada nos relatos dos entrevistados, é diferente da exposta pelo Estado 8, visto que a equipe que assessora o ensino médio deste estado participou da construção do currículo e realiza formação continuada para gestores, coordenadores pedagógicos, coordenadores de ensino e assessores que representam a secretaria de educação nos municípios, além de haver núcleos em cada município. Contando com tal aparato, os entrevistados apontam que ocorreram formações presenciais em 2019, presenciais e virtuais em 2020, totalmente virtual em 2021, e 2022 foi presencial. Esta ação favorece que 100% dos gestores da rede tenham formações sobre o Novo Ensino Médio. Em 2023, as formações são virtuais e presenciais.

Sobre o tema, os representantes da secretaria de educação do Estado 16 apontaram a dificuldade para que gestores e professores participassem da única formação ofertada remotamente em 2021, que contou com a participação de somente 30% dos professores. Além disso, ainda não ocorreu formação presencial para esse público.

A secretaria de educação do Estado 13, por sua vez, estruturou um núcleo estratégico de formação composto por um formador regional, que tem um articulador em cada escola (formador local), e por uma equipe central. Inicialmente, o referido núcleo orientava o plano de formação, após as escolas identificarem as suas demandas. Segundo os entrevistados, a formação era abordada presencialmente na escola através da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC. Na sequência, informaram que realizaram oficinas pedagógicas com os professores e um ciclo de formação com gestores e coordenadores pedagógicos.

A Seduc do Estado 13 criou a função de articulador de ensino, que exerce a atividade de formador da escola, sendo o responsável por realizar a HTPC. Para tanto, a Secretaria dispõe de um planejamento que:

É alinhado dentro de um plano de formação estadual, regional e local, de modo que cada escola discute e apresenta o plano local. Então, a gente faz um grande movimento, todos os anos, para que a escola possa olhar para as pautas necessárias de recomposição e de qualidade da educação. Esse Programa é uma lei estadual que a gente chama de Programa Escola 10. (Seduc – Estado 13)

No Estado 3 existe um auxílio aprimoramento dos profissionais da educação desde 2019, que contribui para a capacitação dos professores efetivos e temporários e, também, para toda a equipe das escolas. Trata-se de um auxílio no valor de R\$500,00, pago a cada semestre aos professores e profissionais da equipe pedagógica da escola para realizarem cursos de formação em instituições credenciadas pela Secretaria de Educação do Estado.

Ainda sobre a formação dos professores, as Secretarias relatam que não houve nenhuma diretriz do Ministério da Educação sobre o assunto. E que fizeram o que era possível no contexto da pandemia da COVID-19. A maior parte da formação dos professores foi feita a distância nesse período, tanto no Estado 2 quanto no Estado 3, no Estado 4 e no Estado 1. Alguns puderam fazer formação presencial em 2022 e precisam continuar a oferecer essa modalidade.

O Estado 4 alega outra dificuldade na formação continuada relacionada à falta de disponibilidade de tempo dos professores, pois todos trabalham apenas um turno na escola e têm outros cargos, seja na rede pública ou na rede particular ou mesmo em outra atividade. Não têm, portanto, tempo para aproveitar os diversos cursos oferecidos na plataforma.

A secretaria do Estado 5 questiona o fato da formação inicial oferecida nas IES não dialogar em momento algum com as mudanças que ocorreram com o NEM. Todas as formações que foram oferecidas para as 120 escolas piloto que iniciaram a implementação do NEM em 2020, estão no site da SEDUC. Todos os docentes têm acesso ao portal de formação, mas não podem garantir que 100% dos professores acessam as formações online.

Em consideração ao exposto, o cenário apresentado é complexo e diverso em termos de oferta de formação de gestores e professores, apesar dos esforços empreendidos pelas secretarias de educação. No entanto, apesar do contexto pandêmico vivenciado no início da presente década, identificou-se a concretização de formações remotas e presenciais destinadas a esse público, com foco na organização do currículo do ensino médio por áreas de conhecimento e nos itinerários formativos.

O relatado nas escolas em todos os estados pesquisados de forma presencial é bem diferente do apresentado pelas secretarias. Gestores e professores consideram que não receberam formação ou, quando isso ocorreu, foi de forma incipiente e não satisfatória, o que

não permitiu, no caso dos gestores, repassar as orientações para os professores, alunos e famílias. As conversas com os estudantes mostraram que eles tampouco tomaram conhecimento do novo projeto dentro da escola. O pouco que sabiam, superficialmente, vinha da propaganda do governo e de fontes externas à escola. Argumentaram que a realidade estava se mostrando muito diferente, chegaram ao NEM com a expectativa de que iriam escolher as eletivas e os itinerários formativos e a realidade era muito diferente da expectativa criada pela propaganda do MEC nos canais televisivos e redes sociais.

4. Desafios enfrentados na implementação do Novo Ensino Médio

Questionados sobre as principais dificuldades enfrentadas e os desafios ainda a enfrentar na implementação do Novo Ensino Médio (NEM), os entrevistados das secretarias de educação apontaram algumas dificuldades e desafios que se assemelham entre os estados. O Estado 2, Estado 3, Estado 5, Estado 15, Estado 17, Estado 9, Estado 23, Estado 12, Estado 7, Estado 8 e Estado 6 pontuam a dificuldade de compreensão da comunidade escolar sobre o que é o NEM e como deve acontecer sua implementação como uma problemática que ainda precisa ser enfrentada. Associada a isso está a proposta de reformulação do NEM, com várias ideias em debate e indefinições sobre o rumo que será seguido.

Paralela a essa dificuldade, alguns estados reconhecem a ausência de uma formação de professores, que os prepare para trabalhar com o novo ensino médio, sobretudo no que concerne às competências e habilidades postas pela BNCC, a qual poderia estar gerando dúvidas e resistências dessa categoria em aceitar o NEM.

Os entrevistados da Seduc do Estado 27 empreendem uma reflexão semelhante quanto ao distanciamento entre a proposta da BNCC e a formação de professores. Diante desse desafio, pondera-se a necessidade de adequação da formação dos professores que venha a contribuir com o desenvolvimento das competências e habilidades previstas na BNCC. Essa preparação deve ocorrer não apenas por meio da formação inicial, mas também através da formação continuada, que enfatize uma perspectiva interdisciplinar.

Por conseguinte, a rotatividade de professores nas escolas, devido a forma de contratação temporária dessa categoria, também é considerada um fator dificultador e desafiante entre os entrevistados do Estado 10 e do Estado 9, que relatam:

A nossa maior dificuldade é o professor. Esse ‘processo de seletivo’ inicial, a cada ano letivo, a cada fim de tempo do “seletivo” é um processo desgastante, uma vez que você entende que a gente faz toda uma formação, [...] toda uma estruturação e daí, dependendo do espaço de tempo de contratação, esse profissional se vai. E aí a gente inicia o processo todo de novo. (SEDUC – Estado 10).

É um pouco dessa dificuldade referente aos recursos humanos, [...] aquele professor que vai dar aula e se dirige a outra escola. Então, muitos acabam não tendo aquele vínculo com aquela unidade escolar, devido a essa rotatividade de escolas, aí precisa ter várias escolas para compor a carga horária. (SEDUC – Estado 9).

Em alguns casos, verifica-se a dificuldade de manter o professor em uma única escola, devido à baixa carga horária de determinados componentes curriculares. E, como solução, vincula-se tais professores em mais de uma escola, gerando desconforto e custos adicionais a esses profissionais. A contratação de professores para a Educação Profissional é outro fator dificultador apresentado pelos entrevistados, como pontuado pelos entrevistados do Estado 19 e do Estado 13:

Todos os Estados do Brasil sofrem com esse problema da contratação de educadores profissionais. Infelizmente, a gente não tem ainda como efetivar. [...] um dos nossos maiores gargalos aqui no Estado 19 é essa questão da contratação dos educadores profissionais e aquisição de laboratórios. [...] a gente vem enfrentando problema sério de contratação. (Seduc – Estado 19).

A gente se organizou para fazer um quinto itinerário (educação profissional) a partir do segundo ano, elaborou todo um projeto para poder contratar professores para o itinerário em Educação Profissional [...]. A gente tinha se organizado para fazer um PSS (Processo Seletivo Simplificado) de temporário, e essa instabilidade e a lei do Fundeb, nos impediu de prosseguir com o PSS. (Seduc – Estado 13).

Um ponto comum presente nos discursos de diferentes entrevistados foi o questionamento do quão o contexto da pandemia pode ter se tornado um elemento dificultador do processo de aprendizagem dos estudantes, assim como da implementação do Novo Ensino Médio. Para os entrevistados do Estado 19 e do Estado 23 é difícil afirmar se os desafios quanto à aprendizagem e à implementação do novo modelo são decorrentes da proposta em si ou se advêm dos impactos do contexto de pandemia.

A preparação dos estudantes para o ENEM também é indicada como um desafio, visto que ainda não foram realizadas as adequações necessárias à proposta do novo ensino médio. Assim como a carga horária de 1.000 horas anuais para o ensino médio noturno. O recurso que tem sido utilizado pelas secretarias de educação, em alguns casos, é a complementação da carga horária com atividades extracurriculares. Para o representante da Seduc do Estado 18: “O aumento da carga horária no noturno é um desafio gigantesco”. (Seduc – Estado 18).

A infraestrutura das escolas está entre as preocupações dos entrevistados, que pontuaram a urgência de uma adequação à oferta de ensino médio integral, tanto em termos de ampliação do espaço, quanto em relação à aquisição de novos equipamentos, como quadras de esporte e vestiários, dentre outros. Recursos para laboratórios, materiais didáticos e acesso à internet também foram pautados pelos entrevistados, além da garantia do transporte e da alimentação escolar para os estudantes.

A problemática da ausência de transporte escolar foi indicada por uma parcela significativa dos entrevistados das Secretarias de Educação dos estados. Os representantes do Estado 16, Estado 26, Estado 23, Estado 21, Estado 20, Estado 7 e Estado 11 explicaram que, atualmente, com as diferenças de carga horária do ensino fundamental e do ensino médio há um descompasso no horário de começo e término das aulas, trazendo problemas relacionados ao funcionamento do transporte escolar, como relatado anteriormente neste relatório.

A representante da Seduc do Estado 23 destacou que o estado teve dificuldade de ampliar a carga horária do ensino médio devido a esse descompasso em relação aos horários do transporte escolar: “A gente levou praticamente 2 (dois) anos para ampliar a carga horária por conta desses problemas [de transporte] com o município. (Seduc – Estado 23).

Em termos de operacionalização, observa-se que não foram priorizadas, por exemplo, as escolas de ensino médio indígenas, do campo e quilombolas (no Estado 2, foi relatado que essas escolas fizeram itinerários próprios para valorizar a cultura destes povos). Segundo alguns entrevistados, essa diferenciação ocorreu devido às especificidades das referidas escolas. Essas questões precisam ser consideradas, assim como outras. Também têm muitas comunidades ribeirinhas, quilombolas e indígenas.

No caso do Estado 1, destacaram que a realidade da região amazônica é muito diferente das demais e que as questões de mobilidade pesam muito no orçamento e nas longas distâncias a serem percorridas. Além disso, muitas vezes há falta de energia, e por isto, não é possível sequer utilizar o Datashow, quanto mais outros recursos tecnológicos. O Estado 1 instituiu um modelo chamado modular, professores selecionados e formados

recebem uma gratificação substancial para irem até essas populações - quilombolas, indígenas e ribeirinhas - para lecionar um módulo por área de conhecimento durante 50 dias.

A inadimplência de escolas junto aos programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) também é um desafio relatado pelo Estado 1. Devido ao fato de estarem inadimplentes não estão aptas a receberem recursos adicionais do Ministério da Educação. A secretaria de educação do Estado 1 relatou que está realizando um treinamento de gestores para acabar com a inadimplência, dado que considera que não é possível continuar tendo dinheiro sem poder executar. Assim como no Estado 3 e no Estado 5, a rede estadual do Estado 1 ainda é responsável por escolas do ensino fundamental dos anos iniciais e finais e, por isto, há necessidade de reordenamento da rede, caso contrário será difícil avançar no ensino médio, dado que estes estados atuam no ensino fundamental.

A escolha dos gestores das escolas também foi relatada pelo Estado 1 como uma questão que gera problemas, já que ela é feita na maioria absoluta das escolas por indicação política. Geralmente, esses gestores não “vestem a camisa da escola” e não se envolvem com as questões pedagógicas. Do total da rede, são 130 escolas de ensino médio, o processo de escolha democrática dos gestores é realizado apenas em 12 escolas e, nas 29 escolas de tempo integral a escolha dos diretores é realizada por um processo seletivo. Outro desafio apontado pelo Estado 1, notadamente nas escolas, é a falta de professores. Segundo entrevistados de uma delas, há alunos do 3o. ano do ensino médio que não têm aulas de matemática desde o 9o. ano do ensino fundamental.

Importante destacar que muitos dos problemas mencionados não foram criados no âmbito da proposta do Novo Ensino Médio. São questões já existentes nas redes de ensino, mas que acabam impactando na implementação dessa nova política.

O panorama relatado contribui para a discussão que será empreendida em relação à reforma do ensino médio, considerando as possíveis resistências da comunidade escolar ao Novo Ensino Médio. Uma parcela significativa dos estados, representados por técnicos e gestores entrevistados, relata sobre o desafio de avançar na implementação quando ainda há uma forte resistência da comunidade escolar em relação ao Novo Ensino Médio.

4.1. Resistências da comunidade escolar

“Tudo o que é novo ocasiona muita resistência”, afirma a entrevistada da secretaria de educação do Estado 23 ao ressaltar a importância da implementação do Novo Ensino Médio no Brasil. E assim como neste estado, os representantes das demais secretarias de educação dos entes federados, majoritariamente, consideram a reforma uma necessidade e entendem que os movimentos de resistência sinalizam a preocupação com o novo, com a mudança.

Quanto aos gestores, os entrevistados compreendem que quase não foram identificadas resistências por parte deles. Em sua visão, ocorre maior resistência por parte dos professores, pois eles consideram a proposta vinculada aos interesses da classe empresarial. Estes informaram que buscam dialogar com os profissionais da educação para responder às suas principais demandas, sobretudo com os professores, que são os que mais apresentam dúvidas e resistências ao novo modelo. Também enfatizam que o movimento contra a reforma do ensino médio parte principalmente de grupos das universidades e dos movimentos sociais.

Para a representante do Estado 10, por exemplo, a resistência vai além da Lei 13.415/2017. Ela acredita que os professores têm uma resistência à própria Base Nacional Comum Curricular e acrescenta que o trabalho tem sido mais de desconstruir essa resistência e que, quando conseguem, os depoimentos são excelentes. Um destaque feito pela representante da Seduc do Estado 18 refere-se ao contexto político que envolve a proposta e implementação da reforma do ensino médio o que, para ela, resulta em uma forte resistência dos professores. No entanto, ressalta que buscam garantir formações que tragam, para o professor, o conhecimento sobre o que tem sido implementado e o que há de positivo na implementação do Ensino Médio Potiguar.

O que se observa nas falas dos entrevistados é que por parte de alguns estudantes não há resistência, conforme citado pela representante da Seduc do Estado 11, que enfatiza ainda que não houve nenhum movimento de resistência dos estudantes da rede, mas das universidades, e acredita que essas resistências são mais político-partidárias. Observação semelhante é pontuada pela entrevistada do Estado 22, ao salientar que nos processos de escuta realizados nos encontros formativos, identifica-se que a resistência na implementação do Novo Ensino Médio está muito voltada ao desconhecimento da proposta.

A maioria dos professores, apesar de muitas críticas, não afirma querer a revogação da reforma, mas ajustes e correção de rota. Alguns gostariam de voltar ao passado por resistência à nova forma de ensinar. É de se perguntar se, com melhores condições na implementação - como formação continuada adequada, tempo para praticar a interdisciplinaridade e valorização profissional, esta última citada com ênfase em todas as entrevistas - essa resistência não seria reduzida ao mínimo. O ponto é que o tempo semanal parcial dificulta isso na prática.

Com relação aos estudantes, o que os entrevistados percebem é uma grande preocupação sobre o futuro e uma apreensão em relação ao ENEM, uma vez que eles dizem não estar preparados para o antigo ENEM e se sentem em desvantagem em relação aos alunos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e escolas particulares.

Preocupam-se também com a redução da formação geral básica e reclamam do excesso de componentes curriculares. Os estudantes inferem, ainda, a insegurança dos professores em relação aos conteúdos que lhes foram imputados, e dos quais não gostam de lecionar, ou não se sentem preparados suficientemente para fazê-lo.

Os alunos - exceto os do Estado 1, que foram os mais críticos e não viram nada de positivo no NEM - nos demais estados teceram muitas críticas e se mostraram frustrados com a realidade e preocupados com seu futuro, mas pensam que há pontos positivos e esperam ajustes e acertos para seguirem em frente. Um exemplo das contradições é a avaliação que os estudantes fazem do Projeto de Vida. A maioria considera sem sentido que os docentes encarregados dessa disciplina sejam despreparados para este tema. Mas, quando os estudantes encontram docentes que entendem o objetivo da proposta, se entusiasmam. A apreciação dos alunos está muito ligada ao desempenho docente nessa temática e não exatamente ao tema em si. No Estado 1, os estudantes de uma das escolas visitadas disseram que o ponto mais positivo é que o acolhimento na escola estava diferente e melhor. E reclamaram do cansaço e de ficarem sentados o dia inteiro, escutando e copiando. Um deles se pergunta como as eletivas serão aproveitadas no Enem.

No geral, os movimentos de resistência, de não aceitação, de questionamento ou manifestações públicas contrárias à reforma, como destacado pelos representantes dos estados, foram e estão sendo enfrentados através da escuta e do diálogo, e que os processos de formação de professores são bastante utilizados como momentos para debaterem sobre a implementação e de tirarem dúvidas quanto ao que é o Novo Ensino Médio. No entanto, o atual cenário abre a possibilidade de revogação da reforma aumentando os questionamentos e as resistências quanto à sua implementação.

5. Sugestões ao Novo Ensino Médio

5.1. Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular favorece a compreensão da importância das aprendizagens essenciais, enquanto direito de todos os estudantes, e das singularidades de cada sujeito em processo de aprendizagem, considerando os seus movimentos de ingresso e permanência no ensino médio. Assim, há o entendimento que as secretarias de educação dos entes federados precisam estabelecer um compromisso com a atual proposta do novo ensino médio. Neste momento, apresenta-se as principais sugestões dos representantes das

secretarias de educação entrevistados sobre a BNCC, os itinerários formativos, a educação profissional e o tempo integral.

Em termos de BNCC, a ampliação da carga horária da formação geral básica é um ponto indicado por quase a totalidade dos entrevistados, estando a alteração da quantidade (excessiva) de itinerários formativos em segundo lugar. Por fim, destaca-se a necessidade de definição de uma matriz mínima nacional de habilidades e competência por série. Observem as falas dos entrevistados no quadro abaixo:

Quadro 2 – Depoimentos de entrevistados sobre a BNCC

Estado	Depoimentos
Estado 6	“Aumentar a carga horária da formação geral básica. Isso é o que os professores da rede em todas as formações reclamam muito.”
Estado 16	“Pensar a oferta da formação geral básica de uma outra forma.”
Estado 19	“Nós entendemos ser necessário definições de objetos de conhecimento de acordo com a série, porque a gente tem uma questão, que é um ponto até de crítica, que a BNCC do ensino médio traz competências e habilidades por área de conhecimento. E que essas habilidades podem ser mobilizadas em qualquer série do Ensino Médio. E aí é um ponto de atenção, porque um estudante que sai do Estado 24, por exemplo, e vem estudar no Estado 19, na segunda série do Ensino Médio, provavelmente ele não vai encontrar necessariamente as mesmas habilidades sendo trabalhadas aqui na segunda série. Visto que se essas habilidades podem ser mobilizadas em qualquer série, cada estado construiu seu currículo, então isso diverge muito. Então, para a BNCC é interessante, é importante definir pelo menos habilidades por série, para que exista uma unificação a nível nacional, e determinar objetos de conhecimento também por série, para que exista essa unificação, porque senão, fica muito difícil realmente ter uma continuidade para um estudante que sai de um Estado para outro, por exemplo. A gente também concorda com uma ampliação da carga horária da formação geral básica.”
Estado 24	“O que a gente conversa bastante é em relação a carga horária. Porque a carga horária dos itinerários se sobressai em relação à carga horária da FGB. Causa uma estranheza muito grande para os alunos, para a comunidade escolar em geral, então esse é um ponto que poderia ser discutido dentro da BNCC. Deixá-la um pouco mais flexível, principalmente para o aluno, talvez até mesmo do ensino noturno.”
Estado 7	“Eu penso que a carga horária deveria realmente aumentar um pouquinho. Mas nem precisa revogar a lei. No caso do Estado 7, uma das determinações da Secretaria é que nenhum professor nosso fique sem carga horária. Então, se vocês pegaram nossa estrutura curricular, todas as áreas de conhecimento, com seus respectivos componentes, eles estão contemplados. Então, com relação à questão da BNCC da formação geral básica do Estado 7, ele está contemplando todas as áreas, todos os componentes. Um ponto que eu chamo a atenção na BNCC é a questão da língua espanhola. A BNCC fechou muito com a questão da língua inglesa. Então, se fosse possível, deixava a língua que a escola trabalha. Que a escola faça essa opção, ou por língua inglesa ou por língua espanhola para atender as diversas escolas.”
Estado 15	“Eu acho que em relação à BNCC é necessário haver uma maior carga horária desses componentes da Formação Geral Básica. Que eles estejam claramente colocados na BNCC, com suas habilidades e competências e que haja essa inter-relação entre a Formação Geral Básica e a parte diversificada.”
Estado 27	“Em relação aos itinerários formativos, que estão embasados pelos quatro eixos estruturantes, eu acho que a oferta deve ser melhor organizada, que é o que a gente está tentando fazer, uma oferta com menor quantidade de itinerários formativos.”
Estado 18	“O tempo integral precisa ser revisto. Precisamos reformular essa distribuição da carga horária para atender, sobretudo, a educação integral associada à educação

	<p>profissional. Defendo principalmente essa ampliação da carga horária da formação geral básica frente aos itinerários e a diminuição do quantitativo de carga horária dos itinerários. Acredito que a escola precisa oportunizar a esses estudantes não somente esse contato com a parte propedêutica ou profissional, mas também com algo que ele se ocupa, que ele desvincule o fato de estar numa sala de aula para aprender por obrigatoriedade, mas também algo que insere ele dentro de um mundo, colocar também os conhecimentos que são vistos nas disciplinas dentro dessas práticas, culturais e esportivas. Então a escola tem que se preparar em termos de estrutura, ter espaço de convivência, ter espaço para que isso aconteça ou até mesmo fazer uma adaptação, porque simplesmente ofertar uma carga horária de tempo integral só para o aluno ter mais tempo de escola, não vai garantir uma qualidade maior quanto de formação dele como um cidadão.”</p>
--	---

Fonte: Elaboração própria, com informações coletadas a partir das entrevistas.

Alguns estados citaram não haver necessidade de alterar a BNCC, como no Estado 2 e no Estado 3, havendo, ainda, o reconhecimento de que o documento representou um grande avanço para o país, como no Estado 4. A maioria dos entrevistados indica, contudo, a necessidade de ampliação da carga horária da formação geral básica no ensino médio e ressalta que os professores e alunos também apontam essa demanda. No Estado 5 a secretaria relata que as escolas privadas utilizam toda a parte flexível como aprofundamento para a preparação do ENEM e que a rede pública não consegue se organizar assim. Ainda nesse estado, a equipe gestora considera que a BNCC é um avanço por deixar ampla a escolha de objetos de conhecimento.

O Estado 2, Estado 3, Estado 4, Estado 5 e Estado 1, entre outros, esperavam um maior protagonismo do Ministério da Educação. Nesse sentido, a redação e implementação do novo currículo foi apoiada mais pelo CONSED do que pelo MEC. No Estado 5 ressaltaram o papel fundamental do Conselho Estadual de Educação na parceria com a secretaria. Apontaram, ainda, a necessidade de haver maior diversidade de materiais e livros didáticos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para colaborar com a escola no seu trabalho pedagógico, incluindo materiais específicos para as trilhas.

5.2. Itinerários formativos

Os itinerários formativos foram introduzidos na atual proposta do ensino médio com o objetivo de flexibilizar o modelo de aprendizagem destinado aos jovens, trazendo a possibilidade da diversificação dos arranjos curriculares a partir da realidade local e nacional, conforme o planejamento das unidades de ensino. Considerando esse desenho dos itinerários formativos, indagamos aos entrevistados sobre as sugestões que teriam para os itinerários formativos. As principais propostas estão elencadas a seguir e detalhadas no quadro 4: investir em formação de professores através de uma perspectiva interdisciplinar e

transdisciplinar; melhorar a infraestrutura das escolas; gestão centralizada nacional dos itinerários formativos; delimitar os itinerários formativos nos estados; e organizar os itinerários formativos em bloco básico e blocos por área de conhecimento e eletivas.

Quadro 3 – Depoimentos de entrevistados sobre os itinerários formativos

Estado	Depoimentos
Estado 16	“Em questão de itinerários formativos eu acredito que o grande gargalo é a formação continuada do professor. Acho que nós fomos formados na Universidade para pensar de forma isolada, na minha “caixinha” como professora de História ou como professor de Língua Portuguesa, e não de maneira interdisciplinar e transdisciplinar. Então há essa dificuldade e eu acho que só formação continuada não vai resolver esse gargalo. Eu acho que esse é o grande desafio para se implementar os itinerários formativos, além da questão da infraestrutura.”
Estado 15	“Acho que os itinerários formativos são um espaço muito importante para o aprofundamento e é necessário um foco especial na interdisciplinaridade, na formação de professores para este caráter tão interdisciplinar e que pode ser tão rico, dos itinerários formativos.”
Estado 12	“Sobre os itinerários formativos, eu acho que precisam de uma gestão centralizada nacional.”
Estado 24	“Delimitar essas práticas desses itinerários dentro de cada estado.”
Estado 7	“O itinerário formativo poderia ter uma parte fixa, tipo um bloco básico. E teria blocos que seriam as áreas de conhecimento e as eletivas. Então, poderia pegar um pedaço dos itinerários para fazer essa complementação. Essa parte dos aprofundamentos poderiam ser de caráter amplo, tanto para o propedêutico como para o técnico.”
Estado 15	“Eu acho que o desenho que o Estado 15 fez é bem propício para ser analisado e depois melhorado, que é justamente integrar áreas.”

Fonte: Elaboração própria, com informações coletadas a partir das entrevistas.

Os itinerários formativos foram elaborados, segundo algumas secretarias, de acordo com as demandas dos alunos e a formação dos professores em cada escola. Foi feita uma consulta pública online com os alunos no Estado 2, Estado 3, Estado 4 e Estado 1 e os itinerários foram sendo construídos pela equipe de currículo das referidas secretarias de educação. No Estado 3, houve a necessidade de adaptação da escola em torno do que os professores podiam ofertar. Deve-se levar em consideração que as formações ocorreram de forma remota, por se tratar do período da pandemia.

As principais considerações sobre os itinerários formativo são: sua oferta ocorre majoritariamente a partir do segundo ano do ensino médio; sua carga-horária tem sido destinada também para a recomposição das aprendizagens, seriamente comprometidas em função da pandemia; a oferta do 5º itinerário formativo, de educação profissional, é realizada em muitos casos por instituições parceiras; o projeto de vida tem favorecido a ampliação de boas práticas nas escolas na visão das Secretarias, mas, na visão dos alunos e professores isto não ocorre; em muitos casos a localização das escolas tem se tornado um elemento dificultador da oferta de itinerários formativos no ensino médio.

Vale destacar uma observação semelhante compartilhada pelo Estado 2 e Estado 3 que consideram que deveria haver uma uniformidade ou uma unidade nacional com relação às habilidades e competências dos itinerários formativos, uma vez que não se sabe ainda como será feita sua avaliação no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), por exemplo. Além disso, os itinerários propõem o oposto da BNCC, ou seja, o que era para ser unificado em todo o país, ficou a cargo das secretarias e da possibilidade de oferta das escolas. Ocorre, então, que dentro de um mesmo município os alunos recebem formações diferentes. E, se tiverem que mudar de escola, podem não conseguir aproveitar os estudos realizados.

A secretaria do Estado 5 decidiu que, a partir de 2024, vai descontinuar o trabalho com as trilhas e ficará apenas com eletivas, Projeto de Vida e EPT. O Enem não trabalha com as trilhas e nem foi reformulado e o estado vai se ajustar ao atual desenho do Enem, mesmo sabendo que deveria ser o contrário.

5.3. Educação profissional e técnica

A educação profissional e técnica é um dos cinco itinerários formativos que compõem o ensino médio brasileiro na atualidade. Este itinerário é fator de preocupação de secretarias de educação de alguns estados brasileiros, particularmente daqueles que não vivenciaram a experiência de ofertar o ensino médio integrado à educação profissional.

Observou-se que entre as principais sugestões dos entrevistados em relação à educação profissional está a ampliação de incentivo do governo federal, pois entendem que os estados sozinhos não irão lograr êxito diante das dificuldades encontradas para implementar a educação profissional na rede de ensino.

Destaca-se, por conseguinte, que foram poucos os participantes da pesquisa que eram originários da coordenação responsável por esse itinerário formativo (educação profissional). Observou-se também a parceria das secretarias de educação com diversas instituições que ofertam educação profissional nos respectivos estados, dentre as quais pode-se destacar o Sistema S. A seguir, as raras contribuições dos entrevistados sobre o referido itinerário formativo:

Quadro 4 – Depoimentos de entrevistados sobre a educação profissional

Estado	Depoimentos
Estado 10	“Criar formas de incentivo aos Estados que não alcançam a formação técnica e profissional. Buscar caminhos, elementos para o incentivo à formação técnica profissional em Estados que, por si só, não conseguem.”
Estado 16	“Em relação a EPT, eu acho que erroneamente se criou um discurso de que o Novo Ensino Médio, ao oferecer a formação profissional está só objetivando

	qualificar e formar o estudante para uma mão de obra desqualificada, de segunda ordem, para o mercado de trabalho. Eu acho que é preciso desmistificar.”
--	--

Fonte: Elaboração própria, com informações coletadas a partir das entrevistas.

5.4. Educação em tempo integral

O tempo integral, segundo relato dos entrevistados, ainda não foi efetivado em muitas escolas de ensino médio no Brasil, pois a sua implementação demanda o fomento do governo federal para a ampliação do número dessas escolas e a adequação de uma estrutura mínima para receber os alunos. Sem este recurso, a proposta de reduzir a evasão escolar e a repetência através da oferta de tempo integral ainda é uma incógnita. Por outro lado, destaca-se que estados como Estado 12 e Estado 7 apresentam experiências exitosas de escola de tempo integral, as quais têm se tornado modelo para os demais estados. Diante desta realidade, apresenta-se abaixo as sugestões de três entrevistados.

Entrevistados destacaram a relevância dessa política, mencionando aspectos como o melhor desempenho dos estudantes dessa modalidade de ensino nos exames nacionais e suas aprovações em número cada vez maior no ensino superior. Contudo, as secretarias de educação vivenciam a falta de professores para atender a demanda dos cursos existentes, até porque não há uma política de formação de professores. Em geral, trata-se de um conhecimento tácito comum às entidades do “Sistema S”, em que ex-alunos acabam se tornando instrutores, mas não são reconhecidos como professores e não têm direito ao piso salarial dos professores da educação básica, o que é uma demanda da categoria há algum tempo.

Sobre a educação profissional, as escolas visitadas e secretarias ressaltaram a necessidade de fazer formação para a área ou de realizar convênios com os Institutos Federais ou com o “Sistema S” para que haja uma boa formação. Alunos e professores, disseram ser importante, mas o ideal seria que a oferta da educação profissional ocorresse no contraturno para não prejudicar a formação geral básica e a preparação para o ENEM.

Os estados que implantaram massivamente a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e que constituíram uma rede de escolas de Ensino Médio Integrado na última década tiveram facilidade para ofertar o quinto itinerário, relativo à formação técnica e profissional, aproveitando-se dos laboratórios e docentes em atuação nos diversos eixos tecnológicos ofertados nas respectivas redes. Por sua parte, os que não constituíram essas redes têm dificuldade em ofertá-lo, por dependerem de um melhor planejamento estratégico, parcerias e recursos adicionais. Há estados que ainda não ofertam o 5º itinerário, como o Estado 4.

As secretarias de educação que conseguiram alguma parceria com alguma instituição do “Sistema S” relataram que conseguiram um desconto no pagamento das matrículas dos alunos, quando comparadas às matrículas individuais dos alunos em cursos destas entidades. No Estado 25, ele está atrelado aos arranjos produtivos locais de cada região, mas depende da oferta de cursos pela FAETEC ou de parcerias com as entidades que compõem o “Sistema S”. No Estado 5, a SEDUC tem uma parceria com a Vivo e com os institutos federais para oferta na EJA. E estão iniciando um piloto de cursos FIC com o Senai, ofertando cursos de 180 horas.

No Estado 1 está sendo estudada a adoção de um modelo semelhante ao que o Itaú Trabalho e Educação está desenvolvendo em João Pessoa (PB), uma educação tecnocientífica, que está sendo adaptada para o Estado 1 como científica, profissional e tecnológica para o ensino médio. Pretende-se fazer uma parceria com as universidades, algumas têm campus em todos os municípios. Isto permitiria que os estudantes possam fazer uma disciplina na universidade, e ter crédito quando ingressarem na universidade. A ideia é relacionar a formação com as vocações econômicas dos municípios. A proposta foi discutida com a educação profissional, com quilombolas e indígenas para definir um projeto que contemple todos os segmentos da população.

Quadro 5 – Depoimentos de entrevistados sobre o tempo integral

Estado	Depoimentos
Estado 10	“Infelizmente, a educação em tempo integral não conseguiu avançar muito, conforme era a proposição. Por “n” situações que colaboram para que isso não fosse possível. A estrutura das escolas precisa ser vista, e a questão do incentivo à formação de professores. Se a gente não pensar nessa realidade do norte, a gente vai ficar trabalhando, mas o avanço vai ter que ser bem pouquinho, porque é uma realidade bem adversa.”
Estado 12	“Eu acho que o tempo integral devia ser uma política mais apoiada pelo governo federal, para que mais Estados conseguissem o que a gente está fazendo aqui, que é transformar de forma veloz as nossas escolas em tempo integral.”
Estado 27	“Então, a resistência ao modelo em tempo integral é muito forte no estado, talvez por isso que a gente tenha tão poucas escolas que ofertam esse modelo agora. A gente não consegue ainda dizer para vocês se o aluno está mesmo evadindo da rede de ensino ou se ele está buscando um outro modelo de ensino.”

Fonte: Elaboração própria, com informações coletadas a partir das entrevistas.

Em relação às escolas de ensino médio em tempo integral, registram-se duas situações distintas: por um lado, uma significativa busca por vagas nessas escolas e, por outro, uma certa resistência por parte dos jovens e de seus familiares que resistem a passar para esse modelo, pois as famílias dependem do trabalho (doméstico, formal ou informal) dos seus filhos e filhas. Essa realidade tem favorecido o debate sobre a importância de uma

política de assistência estudantil para o ensino médio público, conforme modelo existente nas Universidades e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

No Estado 1, por exemplo, observou-se uma evasão enorme com a implementação do Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI), os entrevistados na secretaria relataram que não deu certo, dado que escolas que já tiveram quase 3 mil alunos, atualmente atendem uma quantidade muito menor de alunos. Essa evasão provocou um excesso de matrículas nas escolas de tempo parcial, causando um problema sério em todos os municípios. Não deu certo nos anos finais do ensino fundamental e, tampouco, no ensino médio. Houve reação negativa dos pais e falta de interesse dos alunos por motivos diversos, das condições socioeconômicas a um modelo que não dialoga com as juventudes. Além disso, as escolas foram instituídas sem infraestrutura adequada para o tempo integral.

As secretarias e escolas reportam a ausência de investimentos para adequação da estrutura das escolas para a oferta do tempo integral, bem como para aquisição de materiais pedagógicos adequados, entre outros. Alguns têm buscado parcerias com as instituições que compõem o “Sistema S” para ampliar a carga horária do 5º itinerário formativo. Em algumas escolas do Estado 2 isto ocorre com o SENAI, mas estão em busca de ampliação dessas parcerias e, no Estado 3 com o SENAR, dada a vocação para o agronegócio do estado.

Além disso, a implementação do tempo integral tem apresentado desafios relacionados aos professores, tanto no que diz respeito ao aumento da carga horária, quanto na resistência dos efetivos em ter que ministrar aulas de temáticas para as quais não foram formados, como mencionado no Estado 2, Estado 5, Estado 4 e Estado 3. Os professores se sentem frustrados por terem estudado tanto e se especializado em algo para agora terem que ministrar Projeto de Vida, habilidades socioemocionais, pois não possuem formação para isso. E os alunos percebem e dizem que os professores não estão preparados para isso, que se desdobram para dar conta dessas novas questões, mas, em alguns casos, apenas leem o PDF enviado pela Secretaria.

Os alunos reclamam do excesso de aulas sem sentido e pouca articulação com o ENEM, o que também ocorre no Estado 3. Isso é relatado, também, pelos professores. Todos estão preocupados em ofertar aquilo que está na lei, mas, ao mesmo tempo, apreensivos sobre a qualidade do que está sendo ofertado tanto no que diz respeito ao ENEM quanto na formação para a vida e o mundo do trabalho.

6. Aprendizagens e boas práticas associadas ao Novo Ensino Médio

Ao serem indagados sobre as aprendizagens decorrentes da experiência do Novo Ensino Médio, os representantes dos entes federados indicaram, desde o desenvolvimento de um trabalho integrado e por área de conhecimento, até a elaboração de projetos integradores. Inicialmente, a maioria dos entrevistados ressalta as dificuldades advindas da fase de implementação até os dias atuais, destacando, em especial, o impacto do debate sobre a possível revogação do Novo Ensino Médio na dinâmica do trabalho planejado e em execução nas secretarias. Na sequência, expressam as aprendizagens decorrentes da experiência do novo ensino médio, momento em que ressaltaram a relevância de(a)(o):

- desenvolvimento do trabalho integrado e por área de conhecimento através do alinhamento de ações. E sobre este aspecto, foi realçado o papel dos gestores em pensar articuladamente todos os setores, observando desde a alimentação, o transporte, a infraestrutura da escola até a formação do professor;
- trabalho pedagógico integrado aos demais setores, objetivando a oferta de um ensino de qualidade;
- fundamentação pedagógica, curricular, de gestão educacional e de recursos financeiros;
- parceria da secretaria de educação com os municípios;
- compreender a concepção pedagógica que referencia a matriz para uma atuação colaborativa em todo o sistema de ensino estadual;
- importância da competência profissional dos atores envolvidos;
- oportunizar uma maior participação dos estudantes através da escuta ativa;
- criar um comitê de implementação, unindo setores pedagógicos e administrativos;
- oportunizar a formação continuada das equipes da Secretaria de Educação;
- diálogo na escola: ouvindo e pensando juntamente com os atores envolvidos, antes de construir uma proposta;
- propor as formações continuadas a partir da perspectiva do gestor, do coordenador pedagógico e do professor;
- realizar a comunicação interna coletiva, consultando e ouvindo as demandas de todos que compõem a rede, favorecendo uma comunicação eficiente;
- elaboração dos projetos integradores, trabalhando com os professores de forma integrada;

- adequar o novo ensino médio à condição da escola, realizando as adaptações necessárias e respeitando as especificidades do universo escolar;
- construir rotinas pedagógicas, de gestão e de planejamento coletivo;
- estimular o trabalho com projetos pedagógicos através da interdisciplinaridade, considerando o diálogo dos professores e observando os problemas reais da comunidade;
- protagonismo da escola em todos os processos desenvolvidos nas Secretarias de Educação;
- importância da formação continuada de todos os atores das Secretarias de Educação;
- importância do diálogo entre os profissionais que atuam no ensino médio propedêutico e na educação profissional.

O diálogo com os entrevistados possibilitou a identificação de discursos, em sua maioria, reveladores de interlocuções que, ao passo em que apresentam com competência a realidade do ensino médio, incluindo seus avanços e possibilidades, apontam a crise vivenciada por essa etapa da educação básica após o início do movimento em prol da reforma.

As boas práticas fazem parte das pautas formativas de escolas de ensino médio brasileiras e têm sido compartilhadas, presencial ou virtualmente, com os profissionais envolvidos, a comunidade escolar e o público brasileiro e do exterior.

O quadro a seguir apresenta, de forma sucinta, as principais “boas práticas” descritas pelos entrevistados das secretarias de educação dos estados e do Distrito Federal. Tais práticas são assim compreendidas pelo entrevistado da Seduc do Estado 10: *“Eu acho que boa prática é esse aproveitamento da potencialidade dos alunos naquele espaço em que eles estão.”* (SEDUC – Estado 10)

Quadro 6 – Exemplos de boas práticas nas escolas de ensino médio

Estado	Boas práticas
Estado 10	<p>Escola 1: 60% do quantitativo de alunos matriculados é formado por alunos venezuelanos e a escola adotou o português para venezuelanos. O itinerário da escola é o de linguagem.</p> <p>Escola 2: os alunos do curso técnico em agroecologia e em administração estão atuando na Rede Pública Municipal como estagiários.</p> <p>Iniciação científica na escola: Feira de Ciências em escola no interior com reconhecimento internacional.</p>

	Escola 3: reaproveitamento de resíduos . A ecologia é o forte da escola.
Estado 6	Escola 4: Encontro de Líderes e Estudantes (Foco no Ideb). Escola com o maior Ideb do Estado (5.3).
Estado 16	Arranjo econômico das regiões das cidades para pensar os cursos profissionalizantes: parceria com o Instituto Educação Itaú; Programa 1: o aluno, ao terceiro ano, vai estagiar e parte deles recebe uma bolsa-auxílio do Governo do Estado.
Estado 26	Programa 2: estimula a apresentação de boas práticas. É uma oportunidade onde os professores de uma escola podem apresentar as boas práticas que foram criadas por iniciativa da escola e compartilhar para outros locais que têm características semelhantes.
Estado 24	Evento 1: é um grande evento que as escolas apresentam os projetos da Feira Ciências.
Estado 15	Feira de Ciência e Tecnologia: oportunizou estudantes e professores a mostrarem as boas práticas das escolas de ensino médio do Estado.
Estado 27	Alunos de uma Escola Técnica Estadual criaram um <i>Rover</i> (Astromóvel), veículo de exploração espacial e o projeto ficou em segundo lugar na competição da NASA nos Estados Unidos. Escolas Técnicas Agrícolas - participam de competições e feiras, e tem um trabalho muito consolidado na área da agropecuária.
Estado 13	Programa 3 - projeto que universalizou a pesquisa na Educação Básica, quando se dispôs a colocar em cada uma das turmas, um professor pesquisador, com financiamento de bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa. Programa 4: é um espaço destinado à formação continuada de professores de todos os níveis da Rede Pública de Ensino. Fab Lab (fabrication laboratory): espaço destinado a criatividade, aprendizagem e inovação.

Fonte: Elaboração própria, com informações coletadas a partir das entrevistas.

Em certo momento, alguns entrevistados informaram que as boas práticas ainda estariam em processo de catalogação e que havia um planejamento de um cronograma de encontros com os professores com o intuito de socializar as práticas exitosas entre os profissionais da rede de ensino.

7. Temas emergentes: escolas bilíngues, indígenas e quilombolas

Durante o diálogo com os representantes das secretarias de educação, surgiram alguns temas que não estavam no escopo da pesquisa. Por exemplo, identificou-se que o Estado 7 tem, segundo os entrevistados, 95 escolas em tempo integral, das quais nove são bilíngues. Foi destacado ainda que destas nove escolas, sete estão localizadas na capital e duas em outros municípios.

Ressaltou-se que a secretaria de educação do Estado 7 realizou um estudo com o objetivo de ampliar a oferta desse modelo de escola, visto que o estado apresenta muitos municípios de fronteira com outros países, o que tem favorecido que estudantes destes países tenham interesse em estudar numa escola brasileira. Diante dessa realidade, uma entrevistada apresentou o seguinte relato:

Então nós colocamos em nosso radar a ampliação da oferta para atender esse público de fronteira. E a questão da necessidade de formar pessoas com esses conhecimentos de uma língua. Estudando um pouquinho, eu descobri que aqui no Estado 7 está a segunda maior comunidade japonesa do país, inclusive com a implantação do polo industrial, onde tem várias fábricas do Japão. Nós temos um percentual bem significativo de pessoas desse país aqui. Então, tem todo um contexto que a gente estudou para poder fazer oferta dessas línguas na rede. [...] E aí nós temos escolas que ofertam especificamente o japonês, francês, espanhol, inglês. E tem uma previsão de sair a oferta do alemão. (Seduc – Estado 7)

E, ao ampliar suas análises, ressaltou que:

Há uma previsão de ter uma língua indígena, porque a indígena também está no nosso radar, na oferta bilíngue. Porque na verdade, no caso da educação indígena, ela é mais específica, porque como nós temos várias línguas indígenas, se escolher uma, elas são multilíngues, na verdade. Por exemplo, nós temos uma escola indígena que está como tempo integral bilíngue, porque lá foi escolhida a língua Tucano como a língua deles. E aí eles estão aprendendo o português. Nós oferecemos a bilíngue, que é a materna, mais o idioma. A multilíngue é específica da educação indígena, porque eles têm muitas línguas, por exemplo, tem a Tucano, tem Abaré, tem várias línguas, às vezes no mesmo território. E aí se escolhe uma língua que represente aquela comunidade. Então, no caso deles, dessa escola especificamente, foi escolhida a língua Tucano, por mais que tenha alunos com conhecimento em Abaré. (Seduc – Estado 7)

Contribuindo para os conhecimentos sobre a escola indígena, os entrevistados da secretaria de educação do Estado 15 informaram que as escolas quilombolas e do campo trabalham com uma metodologia específica, conhecida como metodologia da alternância, e com o curso de qualificação profissional em agropecuária e agroecologia, os quais estão contemplados no currículo do ensino médio. E enfatizaram:

Sempre que nós vamos estruturar o currículo, a proposta pedagógica dessas escolas, a gente faz escutas, a exemplo do que nós fizemos em 2021 e 2022, com as diretrizes da educação escolar quilombola, por exemplo. Foi um grande movimento que a gente fez na rede, fizemos 6 seminários de escutas com comunidades, com gestores, com professores, com estudantes in loco, ouvindo e percebendo quais eram as impressões que eles tinham acerca desse novo formato. E nós recebemos muitas demandas pra que eles não tivessem perdas de disciplinas, de componentes que eles consideram importantes. (Seduc – Estado 15)

Destacou-se ainda que a Secretaria atua com 13 escolas do campo, onde uma delas trabalha também com a metodologia de alternância com qualificação profissional. E as outras estão em áreas de assentamento, mas que: “ainda trabalham com o horário parcial. No entanto, o currículo já é na estrutura e com a perspectiva da educação para as populações camponesas.” (Seduc – Estado 15).

Por fim, indicou-se que existem 23 escolas Quilombolas, das quais duas são de ensino médio integrado à qualificação profissional com a metodologia da alternância e com a oferta do curso de agropecuária, havendo a disciplina de agroecologia na matriz curricular.

8. Próximos passos do Novo Ensino Médio

A implementação do Novo Ensino Médio avançou em todos os estados, sobretudo a partir de 2022, dado o cronograma anunciado pelo Ministério da Educação em 2021. Apesar dos estados terem caminhado com a implementação, as manifestações contra o novo modelo desta etapa de ensino continuaram efervescentes, o que levou o atual governo a avançar na possibilidade de revogação da reforma. Assim, em 16 de maio de 2023 foi protocolado na Câmara dos Deputados o PL 2601/2023 que prevê a revogação do Novo Ensino Médio.

Embora sem nenhuma certeza quanto aos próximos passos da proposta de revogação, os representantes das Secretarias de Educação demonstram preocupação quanto à essa indefinição. E quando questionados sobre os seus posicionamentos em relação à possibilidade de revogação, as Secretarias de Educação dos estados enfatizaram não serem favoráveis à revogação do Novo Ensino Médio. E, neste caminho, a continuidade da implementação aparece como uma necessidade, enquanto o contrário é considerado retrocesso.

O que a maioria dos representantes das secretarias reconhece e considera é a necessidade de ajustes na proposta em vigor e nos processos de sua implementação.

Argumentou-se, por exemplo, que o NEM está sendo implementado há pouco tempo e que não é adequada uma atitude radical como a sua revogação.

Bom, o nosso posicionamento é pela não revogação e sim por alterações [...]. A gente acha que não tem que revogar pois [...] é um retrocesso. Só vai prejudicar os estudantes. A gente entende que tem que ter algumas alterações, por exemplo, no que diz respeito aos itinerários formativos, a gente acha que precisa ter um mínimo comum. (Seduc – Estado 23).

O Estado 24 e o Estado 17 não se manifestaram nem contrários e nem a favor da revogação, mas indicaram uma posição de escuta, entendendo que há necessidade de alterações na proposta. Além disso, alguns estados ressaltaram que houve muito investimento nesse processo, tanto em contratação de professores quanto em adequação de infraestrutura, entre outros aspectos. Segundo tais entrevistados, de uma maneira geral, os estudantes consideram a atual proposta de ensino médio melhor que a anterior, particularmente por indicar a possibilidade de escolha do percurso formativo a ser realizado, segundo a oferta existente.

Com efeito, a maioria dos representantes das secretarias indicou ser favorável ao novo ensino médio (o Estado 1 é uma exceção), apontando a necessidade de ajustes na proposta em vigor e nos processos de sua implementação. Argumentou-se, por exemplo, que o NEM está sendo implementado há pouco tempo e que não é adequada uma atitude radical como a sua revogação. Além disso, houve muito investimento nesse processo, tanto em contratação de professores quanto em adequação de infraestrutura, entre outros aspectos. Segundo esses entrevistados, de uma maneira geral, os estudantes consideram a atual proposta de ensino médio melhor que a anterior, particularmente por indicar a possibilidade de escolha do percurso a ser realizado, segundo a oferta existente.

No Estado 1, por outro lado, a equipe da Secretaria de Educação avalia que as mudanças no NEM anunciadas pelo MEC causaram preocupação no que diz respeito à redução da carga horária para a parte flexível. Considera-se necessário mais tempo para que o currículo funcione como diz a lei: o aprofundamento dos estudantes com uma diversificação pedagógica nesses saberes. Porque, se é para aprofundar que seja aprofundada de verdade, que possibilite realizar projetos que contemplem a interdisciplinaridade. Em relação a isso, o Estado 2 e o Estado 3 preocupam-se sobre como as eletivas e os itinerários vão aparecer no currículo do aluno e como o mercado de trabalho vai absorver diferentes itinerários. Além disso, as secretarias de educação destacaram que ficaram esperando uma diretriz e material

didático do Ministério da Educação para a elaboração dos conteúdos dos itinerários formativos, o que não aconteceu. E que só contaram com a ajuda do CONSED.

Considerando o contexto de dificuldades e desafios desenhado pelos estados, os próximos passos do Novo Ensino Médio, na percepção dos representantes das Secretarias, resultam na tentativa de contornar esse cenário posto. Os problemas relacionados à logística, infraestrutura e gestão serão o foco da Secretaria de Educação do Estado 6, por exemplo.

Diante de um cenário de incertezas dado pelo PL 2601/2023, que trata da revogação do Novo Ensino Médio, os entrevistados apontam também a dificuldade de se planejarem quanto aos próximos passos que darão em direção à implementação do novo modelo de ensino médio. O Estado 13, Estado 14 e Estado 18 enfatizam que aguardam o processo de finalização da suspensão da implementação da reforma para seguirem planejando.

Enquanto esperam as definições sobre a revogação ou não do novo modelo de ensino médio, o Estado 8 e o Estado 11 pretendem continuar investindo na formação continuada de professores. O entrevistado do Estado 11 acrescenta a pretensão de realizar concurso para a categoria docente, pois independente da reformulação, a carga horária de 1.000 horas irá permanecer na rede do estado, gerando necessidade de um maior quantitativo de professores. Muitas Secretarias indicam que os próximos passos serão dar continuidade à implementação do Novo Ensino Médio, o qual iniciou, na maioria dos estados, a partir de 2022, de forma gradativa, da primeira à terceira série, e anterior a isso nas escolas pilotos.

Ademais, algumas falas direcionadas a favor da reforma ressaltaram a importância de se esperar finalizar o ciclo de implementação no novo currículo para depois avaliar o que deu certo ou não, como evidenciado pelo entrevistado do Estado 21. E esse ciclo, conforme cronograma do MEC, está organizado para finalizar pela maioria dos estados em 2024, uma vez que apontaram que estão no segundo ano de implementação da reforma.

O Estado 6, Estado 13, Estado 7, Estado 12, Estado 16, Estado 10, Estado 25, Estado 22, Estado 23, Estado 26, Estado 17, Estado 15, Estado 27, Estado 18, Estado 9, Estado 20 e Estado 21 informaram que a implementação em toda a rede estadual iniciou em 2022, portanto, no ano vigente encontram-se no segundo ano de implementação, ofertando a nova proposta curricular do ensino médio para as turmas de primeiras e segundas séries.

A entrevistada do Estado 16 destaca que ainda não conseguiu ampliar a possibilidade de escolha para o estudante e que “a única escolha dele é se ele quer seguir o curso técnico profissionalizante ou a escola propedêutica.” (Seduc – Estado 16).

No Estado 23, em 2018, houve o início da implementação do Novo Ensino Médio nas escolas pilotos, e em 2022 “iniciou a primeira série do ensino médio com um currículo de fato.”

(Seduc – Estado 23). O Estado 10, por conseguinte, está no segundo ano de implementação do Novo Ensino Médio em 14 escolas pilotos, enquanto outras 136 escolas iniciaram o processo no ano de 2023. No caso do Estado 25, as escolas pilotos iniciaram a implementação junto às outras escolas em 2022, pois no ano em que iriam iniciar, em 2020, houve o início da pandemia, o que impactou o processo de implementação.

Um diferencial foi identificado no ensino médio do Estado 19, Estado 8 e Estado 22, pois os representantes da Secretaria de Educação destes estados relataram que a rede estadual de ensino está ofertando, neste ano de 2023, a matriz do novo ensino médio em escolas não pilotos, incluindo as primeiras, segundas e terceiras séries:

Nós estamos com todas as escolas de Ensino Médio ofertando a matriz do Novo Ensino Médio, trabalhando com o currículo do Estado 19. Então, todas as nossas escolas de Ensino Médio, sejam elas de Ensino Médio Convencional ou de Tempo Integral, estão trabalhando já com o Novo Ensino Médio. Inclusive nas terceiras séries, porque as escolas piloto, como começaram antes, elas já têm também a terceira série no modelo do Novo Ensino Médio. (Seduc – Estado 19).

O entrevistado do Estado 22 mencionou que possuem doze unidades escolares que estão com a primeira, segunda e terceira séries implementadas; 83 unidades com a primeira e segunda série e quatro unidades do ensino diurno e do noturno que tem a primeira série do Novo Ensino Médio, em fase de conclusão, portanto, em 2024. O Estado 8 iniciou a implementação em 2022 e, em 2023, avançou no processo não apenas com as segundas séries, mas incluindo as terceiras séries. O Estado 24 é um dos únicos estados a relatar que se encontra no primeiro ano de implementação, e ainda irá formar a primeira turma no novo modelo.

Um caso à parte foi o do Estado 21, que teve a implementação total do novo currículo nas três séries do ensino médio no ano de 2022:

No Estado 21, nós fizemos a conversão total ao novo ensino médio no ano de 2022. Quando eu falo a conversão total, eu estou dizendo que todos os anos do ensino médio: primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio já operacionalizam o novo ensino médio em 2022. Então, em 2003, nós estamos no segundo ano de operacionalização total da conversão total. (Seduc – Estado 21).

Em conclusão, percebe-se que os estados seguiram o que foi proposto pelo Ministério da Educação com relação ao cronograma de implementação do Novo Ensino Médio. A saber,

em portaria publicada no Diário Oficial da União em 2021, Portaria 521, de 13 de julho de 2021, foi definido o cronograma nacional para a implementação do Novo Ensino Médio, de forma a orientar a adequação do currículo alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

De acordo com o cronograma, a implementação dos referenciais curriculares deveria iniciar no ano de 2022 com as primeiras séries; em 2023 com as primeiras e segundas séries e em 2024, a implementação dos referenciais curriculares em todos os anos do ensino médio; E de 2022 a 2024 seria o período de monitoramento da implementação desses referenciais curriculares e da formação continuada para os profissionais da educação. Fato este que foi confirmado com as entrevistas realizadas aos representantes das Secretarias de Educação dos estados.

Ao serem indagados sobre os próximos passos do novo ensino médio, os representantes das Secretarias de Educação indicaram, primeiramente, a necessidade de um posicionamento do Ministério da Educação quanto a continuidade da implementação - oficialmente suspensa - desse novo ensino médio. Portanto, identificou-se uma certa insegurança quanto às mudanças que estão em fase de elaboração pelo referido Ministério.

Todavia, ao serem instigados a relatar sobre as perspectivas de futuro, identificou-se relatos que revelaram o interesse em planejar ações direcionadas à criação de programas de formação continuada para os professores e a realização de rodas de diálogos com os estudantes com o intuito de construir: “uma escola que esteja aberta a *deixar que o jovem seja o protagonista da sua própria história*, possa fazer suas escolhas”. (Seduc – Estado 16).

Outros interlocutores destacaram a importância de direcionar esforços na produção de material pedagógico, na aquisição de livros didáticos, no investimento de metodologias diferenciadas que contribuam para a recomposição da aprendizagem dos estudantes e para: “instrumentalizar mais a rede, para que ela se torne cada vez mais preparada para lidar com o cenário do novo ensino médio na sua concretude.” (Seduc – Estado 24)

Observou-se ainda o interesse dos entrevistados em investir na implementação de melhorias na escola em relação à gestão, logística e infraestrutura, bem como na consolidação de uma proposta de contratação de professores.

Apontou-se, em certo momento, a intenção de se repensar a oferta de itinerário formativo adequando-o aos interesses dos estudantes. Assim como, a indicação de ampliar a carga horária da formação geral básica, reduzir a carga horária dos itinerários formativos (parte diversificada) e reconstruir as trilhas de aprendizagem/ de aprofundamento.

E, finalmente, observou-se que este seria o momento apropriado para estabelecer um diálogo entre as redes de ensino e as universidades, o qual viesse a contribuir para a construção (ou renovação) de um ensino médio: “que garanta o ensino e aprendizagem e atenda as necessidades dos jovens”. (Seduc – Estado 27).

Considerações finais

Conforme apresentado na introdução, este documento constitui o segundo de três produtos previstos no âmbito do contrato de prestação de serviços celebrado entre o Instituto Movimento pela Base e a Fundação Getulio Vargas, com vista a sistematizar reflexões, análises e recomendações sobre o ensino médio brasileiro. Apresenta resultado da análise de entrevistas realizadas com gestores e técnicos de todas as secretarias estaduais de educação do Brasil, entre junho e agosto de 2023. Traz, adicionalmente, a visão de gestores, professores e estudantes de dez escolas localizadas nos cinco estados nos quais as entrevistas ocorreram de modo presencial.