



**Publicação
Preliminar**

O NOVO ENSINO MÉDIO NOS ESTADOS DO CEARÁ, GOIÁS E PARANÁ: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS

Autores(as): Carolina Esther Kotovicz Rolon
Produto editorial: Texto para Discussão
Cidade: Brasília
Editora: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea)
Ano: 2023
Edição 1^a

O Ipea informa que este texto não foi objeto de padronização, revisão textual ou diagramação pelo Editorial e será substituído pela sua versão final uma vez que o processo de editoração seja concluído.

As opiniões emitidas nesta publicação são de exclusiva e inteira responsabilidade dos autores, não exprimindo, necessariamente, o ponto de vista do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada ou do Ministério do Planejamento e Orçamento.

SUMÁRIO

Introdução	p. 2
Histórico das propostas de reforma do ensino médio	p.3
Antecedentes da reforma: estudos sobre o ensino médio no Brasil	p.4
A controvérsia sobre a diversificação do currículo no novo ensino médio	p.6
Implementação de políticas públicas para o ensino médio no nível estadual	p.8
A pesquisa empírica sobre o novo ensino médio nos estados do Ceará, Goiás e Paraná	p.10
Do decreto ao currículo: adaptações estaduais de diretrizes nacionais	p.13
A liberdade para adaptar o currículo do ensino médio à realidade de cada estado	p.20
Desafios para garantir a oferta diversificada e respeitar as escolhas dos alunos	p.27
Arranjos para formar os professores das redes de acordo com as novas diretrizes	p.31
O aporte dos programas federais para as escolas estaduais que participaram da pesquisa	p.37
Desafios na implementação do novo ensino médio	p.39
Preocupação com as desigualdades escolares no novo modelo de ensino médio	p.42
Incertezas do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) que geram angústia nos alunos	p.43
Conclusões	p.44
Referencias	p.46
Anexos	p.48

INTRODUÇÃO

O Novo Ensino Médio foi um assunto que voltou à agenda pública com intensidade no início de 2023. O debate em torno das mudanças promovidas nesse nível de ensino com a reforma iniciada em 2016 reascendeu com a mudança de governo em 2023. As vozes contra a reforma do ensino médio ganharam força e visibilidade com a ascensão de um governo de esquerda, e a pressão para revogar as mudanças introduzidas por lei em 2017 passou a ser grande.

A implantação do novo modelo de ensino médio, ainda em curso, é um processo complexo, que demandou das redes estaduais, responsáveis pela oferta desse nível de ensino, esforços significativos. O presente estudo se interessou em investigar o trabalho realizado pelas redes estaduais de traduzir as diretrizes nacionais para suas realidades locais, adaptando-as a estrutura, buscando soluções e parcerias para levar as mudanças exigidas pelos textos legais à sala de aula. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de campo com gestores responsáveis pelo ensino médio nas secretarias de educação de três unidades da federação, a saber, Ceará, Goiás e Paraná, e, além disso, com diretores, professores e alunos de ao menos duas escolas estaduais de ensino médio em cada unidade da federação selecionada.

As próximas seções apresentam uma síntese da literatura sobre os antecedentes e o conteúdo da reforma do ensino médio, assim como estudos sobre a implementação de políticas públicas neste nível de ensino. A seguir, apresentamos a pesquisa empírica, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas *online* com gestores, diretores, professores e alunos de ensino médio nas redes do Ceará, Goiás e Paraná. As informações e análises compartilhadas permitiram comparar como as diretrizes nacionais foram interpretadas e adaptadas às realidades locais, dando origem a três modelos distintos de novo ensino médio. As seções seguintes apresentam:

- O processo de elaboração dos currículos estaduais de Ceará, Goiás e Paraná;
- As adaptações na oferta do Ensino Médio nos três estados;
- As características dos modelos de Novo Ensino Médio no Ceará, Goiás e Paraná;
- O apoio das secretarias estaduais de educação às escolas na implementação do novo ensino médio;
- A avaliação dos entrevistados sobre os programas do MEC voltados para implementação do Novo Ensino Médio (NEM); e,
- As dificuldades na implementação do NEM no Ceará, Goiás e Paraná.

As conclusões do estudo são apresentadas na última seção.

HISTÓRICO DA PROPOSTA DE REFORMA DO ENSINO MÉDIO

O Novo Ensino Médio, proposto pela Medida Provisória nº746 de 2016, e instituído pela Lei 13.415/2017, introduziu mudanças significativas em sua organização, como a:

- diversificação da formação através da escolha de itinerários formativos;
- criação da disciplina Projeto de Vida para ajudar os jovens em suas escolhas para o futuro;
- e,
- aumento da carga horária para acomodar essas novidades.

Em consonância com as novas diretrizes, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, que define as aprendizagens essenciais para esse nível de ensino, foi homologada em dezembro de 2018. Este documento normativo é a referência para formulação dos currículos pelas redes estaduais, que são as principais responsáveis pela oferta deste nível de ensino. Adaptando as diretrizes nacionais, os estados, responsáveis pela oferta do ensino médio, elaboraram seus currículos.

O Ministério da Educação lançou uma série de programas e ações para apoiar as redes e as escolas estaduais na implementação do novo modelo. O Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio foi lançado em 2018, pelo MEC, para auxiliar as redes estaduais e do Distrito Federal na elaboração de seus planos de implementação do Novo Ensino Médio, prevendo apoio técnico para escolas-piloto do Novo Ensino Médio e a formação continuada dos membros da equipe técnica e de gestão. O programa de apoio à implementação da base nacional comum curricular (programa Pró-BNCC), visava dar suporte às secretarias estaduais e municipais na elaboração dos seus próprios currículos, alinhados à BNCC.

Os currículos de referência elaborados pelas secretarias estaduais de educação devem ser adaptados à realidade de cada escola por meio de seus Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP), respeitando as especificidades da cultura local e a infraestrutura disponível. Para apoiar as escolas na transição para o novo modelo de ensino médio, foram criadas duas modalidades do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE): o PDDE Novo Ensino Médio, que transferiu recursos diretamente às unidades executoras (Uex) das escolas que serviriam de piloto do NEM e o PDDE Itinerários Formativos, para pequenas aquisições de material de consumo, pequenos reparos, equipamentos, mobiliários e contratação de serviços para os reparos ou para atividades pedagógicas com o objetivo de ofertar itinerários formativos na escola.

O novo ensino médio foi previsto para ser implementado de forma gradual:

- em 2022, todas as escolas públicas e privadas de ensino médio deveriam ofertar o 1º ano do ensino médio de acordo com as novas diretrizes;
- em 2023, o segundo ano de ensino deviam ser ofertados de acordo com as diretrizes do NEM; e,
- em 2024, os terceiros anos do ensino médio, completando todo o ciclo deste nível de ensino.

Dada a magnitude das reformas e os recursos financeiros e humanos despendidos para implementá-las, a complexidade de sua implementação, que envolve diversos atores, como gestores do MEC, das secretarias estaduais de educação, além de diretores e professores das escolas, é importante acompanhar esse processo. A pesquisa de campo com gestores responsáveis pelo Ensino Médio nas secretarias de educação do Ceará, Goiás e Paraná e com os diretores, professores e alunos das escolas deste nível de ensino buscou avaliar o processo de implementação do Novo Ensino Médio e dos programas do MEC voltados para este fim e, com base em dados coletados nas atividades de campo, apresentar medidas e propostas de aperfeiçoamento destes.

ANTECEDENTES DA REFORMA: ESTUDOS SOBRE O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

A síntese da literatura sobre esta reforma apresentada a seguir discute:

- Estudos que constataram existir uma crise do modelo de ensino médio a partir dos anos 2000;
- Análises sobre o conteúdo e o contexto da reforma do ensino médio apresentada em 2016; e;
- Investigações sobre a implementação de políticas educacionais voltadas ao ensino médio no âmbito de unidades da federação, municípios e/ou escolas.

A reforma do Ensino Médio foi apresentada como Medida Provisória (MP) em 2016. Na carta de exposições de motivos, o Ministro da Educação na época, José Mendonça Filho, justificou a apresentação da MP nº 746 de 2016 com base no diagnóstico de uma crise nesse nível de ensino. José Mendonça Filho citou que o IDEB do ensino médio no Brasil estava estagnado no baixo índice de 3.7 entre 2011 e 2015, e que a média do SAEB de 2015 regrediu em comparação com o SAEB de 1995, tanto nas provas de Matemática como de Língua Portuguesa de alunos do 3º ano do ensino

médio. Para reverter esta situação, a referida justificativa da MP 746 propôs uma reforma na organização e no currículo do Ensino Médio. Essa justificativa está em consonância com os estudos de Néri (2009), Torres et al. (2013) e Castro, Torres e França (2013) que detectaram uma crise no Ensino Médio gerada pela falta de interesse pela escola por parte de jovens com a idade esperada para cursar este nível de ensino.

Néri (2009) coordenou um estudo sobre os motivos dos jovens para evadir a escola sem completar o ensino médio, utilizando dados da Pnad de 2004 e 2006. O relatório destacou que apesar da ligeira queda no percentual de jovens de 15 a 17 anos que não frequentava a escola entre os anos analisados, em 2006, 17,8% dos jovens dessa faixa etária estavam fora da escola. O principal motivo para evadir, declarado pelos jovens de 15 a 17 anos ou seus responsáveis, era a falta de interesse (40,3%), seguido pela necessidade de trabalhar e gerar renda (27,1%) e dificuldade de acesso à escola (10,9%). Néri, com esses dados, chamou a atenção para a pouca atratividade do ensino médio para uma parte muito considerável dos jovens brasileiros.

Aprofundando a análise relativa à baixa atratividade do ensino médio, Torres et al. (2013) buscaram compreender a relação de jovens de baixa renda com o ensino médio e os motivos daqueles que o abandonaram. Os autores apresentaram uma extensa revisão de literatura que organizaram em torno de três dimensões que eles identificaram como sendo a origem da crise do ensino médio:

- as análises sobre a rápida expansão do ensino médio, que deixou de ser voltado para uma elite e tornou-se massificado;
- as indefinições e oscilações de políticas públicas para o ensino médio, devido a disputas sobre seu currículo; e, por fim,
- as transformações no significado da socialização juvenil com a difusão do acesso à internet e a exigência de uma escolarização mais longa.

A pesquisa empírica realizada em 2012 incluiu grupos focais com alunos moradores de áreas de baixa renda nas regiões metropolitanas de Recife e de São Paulo, entrevistas em profundidade com jovens que abandonaram a escola sem obter o diploma de nível médio, observações *online* e um *survey* com mil jovens de baixa renda. As análises apontam para a valorização do trabalho precoce entre os jovens entrevistados, pois isso permite custear seu próprio consumo, comprar tênis de marca e celular, representando aspectos centrais na socialização dos jovens que participaram dessa pesquisa.

Os jovens entrevistados manifestaram uma relação utilitarista com o conhecimento escolar, mas valorizavam a escola como espaço de socialização e o estudo como meio de ascensão social. Torres et al. (2013) concluíram que a escola de nível médio deve se aproximar da realidade vivida pelos jovens de baixa renda que a frequentam e construir pontes de diálogos com sua realidade, como o uso da tecnologia e a valorização do trabalho.

Castro, Torres e França (2013) utilizaram a expressão “gargalo do ensino médio” no título do artigo referenciado para descrever a situação do ensino médio em 2011. Os autores analisaram a frequência ao Ensino Médio com dados da PNAD entre 1999 e 2011 e o desempenho de seus alunos nas provas do SAEB neste mesmo período. Os baixos indicadores de desempenho os levaram a designar como o gargalo do ensino médio. Os autores sugerem a realização de uma revisão do currículo, a integração do ensino regular com a educação profissional e uma política de diversificação da oferta de ensino médio. Estes três pontos estiveram presentes na organização da reforma do ensino médio, apresentada em 2016.

A CONTROVERSIA SOBRE A DIVERSIFICAÇÃO DO CURRÍCULO NO NOVO ENSINO MÉDIO

Outros estudos se debruçaram sobre o conteúdo da reforma do ensino médio, como as análises de Leão (2018), Corti (2019), e Codes, Fonseca e Araújo (2021). Leão (2018) traçou um breve histórico das mudanças estruturais ocorridas no nível secundário superior brasileiro, seguindo a nomenclatura das Nações Unidas, desde a década de 1930, passando pela LDB de 1971 (Lei 5692/71) e a revogação da profissionalização compulsória nela contida por meio da Lei 7.044/82. O autor apontou uma permanente tensão entre uma perspectiva que defende a formação geral e comum como um direito de todos os estudantes e uma visão que favorece princípios de seletividade e segmentação do ensino médio. De acordo com Leão, a proposta de 2016 se aproximou desta última ao reduzir a base comum a todos os alunos e propor itinerários formativos, o que o autor considerou um empobrecimento da formação oferecida e defendeu a inclusão da perspectiva dos jovens na formulação e implementação de políticas para o ensino médio.

Corti (2019) comparou as características da reforma do ensino médio contidas na Lei nº 13.415 de 2017 com o Projeto de Lei (PL) nº 6.840/13 que propunha outra reforma para este nível de ensino. A autora identificou aspectos em comum entre ambas as propostas: a jornada em tempo integral, o currículo organizado por áreas do conhecimento e a opção por itinerários formativos.

Corti focalizou o contexto político em que cada proposta foi apresentada: a PL 6.840/13 foi fruto da Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), presidida pelo deputado Reginaldo Lopes, do Partido dos Trabalhadores (PT-MG) em 2012, mas não conseguiu consenso dentro dos partidos de esquerda para sua aprovação. O “Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio”, dentro da esquerda, contestou as mudanças propostas pelo projeto de lei (PL) 6.840/13, que não foi aprovado.

Em 2016, a esquerda estava unida contra a proposta da MP 746, mas, embates diversos fizeram com que não conseguissem impedir a edição da reforma do ensino médio. Corti finalizou sua análise frisando que o texto legal da reforma não basta para garantir sua implementação e que:

“para alterar, efetivamente, as práticas escolares, dependendo, para isso, da adesão, da apropriação e da tradução feita pelos agentes que estão na base no sistema de ensino” (Corti, 2019, p.17).

Codes, Fonseca e Araújo (2021) analisaram o conteúdo formal da reforma do ensino médio, destacando que ela estava em consonância com as tendências mais recentes para esse nível de ensino médio que levou à mudança de um currículo rígido, com excesso de disciplinas obrigatórias, sem interface com a realidade e com a predominância de modos de ensino tradicionais para a flexibilização do currículo e possibilitando a oferta do ensino profissionalizante como itinerário formativo. Outros pontos positivos evidenciados por esses autores, que colocaram o jovem no centro do processo formativo foram:

- a introdução do Projeto de Vida na grade curricular;
- o foco no desenvolvimento de competências socioemocionais; e,
- a discussão sobre valores edificantes para a vida do jovem.

Todavia, os autores reconheceram os desafios de implementá-las, frisando a necessidade de planejamento e estruturação administrativa, logística e pedagógica e, neste último aspecto, a centralidade do papel do professor para o êxito da reforma.

IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO NO NÍVEL ESTADUAL

Por fim, esta revisão da literatura apresenta um grupo de estudos que buscaram compreender o impacto de políticas educacionais voltadas para o ensino médio em contextos específicos. Vieira et al. (2017) compararam a implementação de políticas elaboradas por órgãos estaduais do Ceará, Pernambuco, São Paulo e Goiás entre 2015 e 2016. Estas políticas são anteriores à reforma do ensino médio, mas os quatro estados analisados já contavam com iniciativas de ensino médio em tempo integral. Os pesquisadores realizaram entrevistas em escolas estaduais nos quatro estados com o intuito de compreender como estas incorporaram as diretrizes de diversificação da oferta, currículo, avaliação de resultados de desempenho escolar, monitoramento do processo de ensino-aprendizado e formação/recrutamento de docentes. Os autores observaram que se criou uma desigualdade dentro das redes entre as escolas em tempo integral e as de tempo parcial, e, devido à procura, cada estado definiu uma forma de selecionar os alunos das escolas em tempo integral.

Outro achado relevante do estudo: as escolas não eram homogêneas nas formas como interpretaram e reinterpretaram as políticas educacionais. Os diretores, coordenadores pedagógicos, professores e alunos manifestaram uma identidade ligada à escola, e não a uma gestão estadual ou federal, se ressentindo de não terem voz no momento da formulação de políticas nacionais e estaduais. Ao analisar as políticas de avaliação em larga escala nacionais e estaduais do ensino médio, por exemplo, a pesquisa desvelou estratégias que as escolas visitadas desenvolveram para incorporar a avaliação em larga escala na sua rotina de aprendizado.

Nascimento et al. (2018) elencaram as políticas nacionais e paraenses voltadas ao ensino médio entre 2007 e 2012, e investigaram seu impacto no cotidiano escolar por meio de uma pesquisa de campo realizada no município de Abaetetuba no Pará. A pesquisa empírica incluiu entrevistas com gestores que conduziram a política educacional nesse período no Pará e com representantes da Secretaria de Educação Estadual no município de Abaetetuba, e grupos focais com alunos de uma escola estadual localizada no município paraense. Das políticas nacionais, os autores frisam o Decreto 5.154 de 2004 que instituiu o ensino profissionalizante integrado ao ensino médio e a expansão da oferta de ensino médio pela rede federal, com o objetivo de atingir 10% das matrículas deste nível de ensino.

No âmbito estadual, apontaram o discurso do Governo do Pará durante o período analisado

em prol da gestão democrática e da participação da população na definição de demandas e soluções propostas, incluindo as políticas educacionais. Nascimento et al. avaliaram que apesar da gestão conturbada na Secretaria da Educação no período, foram realizados um conjunto de seminários, fóruns e reuniões para reformular a legislação de ensino e definir uma nova política educacional no estado. A análise das falas dos alunos evidenciou a importância por eles aferida em cursar o ensino médio e, ao mesmo tempo, sua insatisfação com o ensino ofertado, pois, ao seu ver, não os prepara para entrar no ensino superior, e recorriam a cursinhos preparatórios, nem para ingressar imediatamente no mercado de trabalho, e buscavam cursos específicos como o de informática. Nascimento et al. concluíram que “as proposições sistêmicas ficaram muito mais na intencionalidade do que efetivamente chegam ao universo escolar” (Nascimento et al., 2018, p.426).

Pinto e Melo (2021) investigaram as políticas curriculares direcionadas ao ensino médio desde a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) em 1998 até a aprovação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC), e a expressão destas políticas nacionais na aprovação, em 2021, do Currículo de Referência para o Ensino Médio do Estado de Minas Gerais. As autoras adotaram um posicionamento crítico com relação às propostas do Novo Ensino Médio, classificando-as como esvaziamento do currículo.

Pinto e Melo descreveram o processo de formulação do currículo de referência mineiro, destacando a parceria da União de dirigentes municipais de educação (Undime), do Conselho de Secretários Estaduais de Educação (Consed) e da Secretaria Estadual de Educação mineiras e sua articulação com o programa federal de Apoio à Implementação da BNCC (Pro-BNCC). Em conformidade com as diretrizes deste programa, foi instituído um comitê para a elaboração do currículo de referência do ensino médio mineiro em 2018 composto por um coordenador de currículo, um coordenador para a etapa do ensino médio, quatro coordenadores de áreas do conhecimento, dezoito redatores formadores e dois articuladores de itinerários. Foram realizadas consultas públicas, mas pouco propositivas, de acordo com uma análise citada pelas autoras. A versão final do documento foi aprovada em abril de 2021.

Pinto e Melo ressaltaram o alinhamento da proposta mineira com a referência nacional, apontaram, como ponto positivo, a busca em abarcar a diversidade das experiências dos alunos mineiros e, como ponto negativo, afirmaram que a reforma era um projeto de esvaziamento da educação pública e uma abertura para sua privatização. Por fim, o artigo apenas citou a implantação

em 2020 do novo ensino médio em onze escolas pilotos, distribuídas no território mineiro.

As pesquisas apresentadas nesta revisão bibliográfica situam a discussão sobre o contexto da reforma do ensino médio, analisam seu conteúdo formal e investigam as traduções locais de políticas e diretrizes elaboradas no nível nacional e/ou estadual. A presente pesquisa de campo se insere neste debate, buscando compreender como os estados e as escolas selecionadas traduziram as diretrizes para o Novo Ensino Médio e seu efetivo impacto no cotidiano escolar.

A PESQUISA EMPÍRICA SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO NOS ESTADOS DO CEARÁ, GOIÁS E PARANÁ

A pesquisa empírica analisou a implementação do Novo Ensino Médio em três estados localizados nas regiões Centro-oeste, Nordeste e Sul, visando compreender a articulação entre as diretrizes e programas elaborados na esfera federal, sua tradução e implementação no nível das secretarias de educação estaduais e sua recepção por diretores, professores e alunos e as adaptações locais realizadas por escolas estaduais desse nível de ensino.

No segundo semestre de 2022, diversas secretarias de educação estaduais foram contatadas, por mais de um meio (telefonema, e-mail, ofício do IPEA), com o convite para participar da pesquisa sobre a implementação do novo ensino médio. Gestores das secretarias de educação dos estados de Goiás e do Paraná responderam aos emails e se prontificaram a participar da pesquisa, e um gestor da secretaria de educação do Ceará foi contatado via aplicativo de mensagens e aceitou o convite para contribuir. Assim ficou constituída a seleção dos estados entrevistados: Ceará representados as regiões Norte/Nordeste; Goiás, a região Centro-oeste; e, Paraná, a região Sul/Sudeste.

A Tabela 1 apresenta os dados de matrícula no ensino médio das redes estaduais selecionadas, e o total para o Brasil de acordo com o Censo Escolar de 2022, realizado pelo INEP.

Tabela 1: Matrículas no Ensino Médio no Ceará, Goiás, Paraná e Brasil (2022)

		Ceará	Goiás	Paraná	Brasil
Matrículas no Ensino Médio	Rede Estadual	321.820	209.651	364.546	6.622.359
	Rede Federal	6.173	6.776	8.191	232.121
	Rede Privada	31.434	32.249	55.829	971.476
	Total	359.427	249.164	428.566	7.866.695
Matrículas em Tempo Integral no Ensino Médio	Rede Estadual	133.125	36.988	15.873	1.262.051
	Rede Federal	4.848	5.270	689	106.9
	Rede Privada	645	918	4.137	88.392
	Total	138.618	43.176	20.699	1.460.222
Matrículas no Curso Técnico ou Magistério, Integrado ou Concomitante ao Ensino Médio	Rede Estadual	57.966	3.335	58.516	580.282
	Rede Federal	6.233	6.821	7.435	227.431
	Rede Privada	4.524	4.308	5.572	260.284
	Total	68.753	14.536	71.523	1.082.275
Número de Docentes do Ensino Médio	Rede Estadual	16.666	12.574	29.811	425.508
	Rede Federal	882	1.166	980	28.984
	Rede Privada	3.184	3.348	5.319	105.335
	Total	20.046	16.674	35.171	545.974

Fonte: INEP, Sinopse Estatística da Educação Básica, 2022.

Nota: Os resultados não incluem o ensino médio municipal, pois sua participação no total é negligenciável.

O estado do Paraná contava 428 mil alunos matriculados no ensino médio em 2022, a maior rede dentre os estados que participaram da pesquisa; Goiás computava cerca de 250 mil matrículas nesse nível de ensino e era a menor rede dentre as três selecionadas. As matrículas nas redes

estaduais de Goiás e Paraná correspondiam a 85% do total do ensino médio naquele ano, se igualando à média brasileira, enquanto a rede estadual cearense concentrou 90% da matrícula do ensino médio no estado em 2022.

A proporção de matrículas em tempo integral é um fator relevante ao analisar a implementação do novo ensino médio, já que a lei cita, sem estabelecer data limite, que todas as matrículas no NEM sejam em tempo integral. Dentre os estados selecionados, Ceará computou o maior percentual de matrículas em tempo integral no ensino médio: 39% em 2022. Por outro lado, o Paraná apresentou o menor percentual de matrículas em tempo integral em 2022 da amostra (5%), e Goiás, com 17% do ensino médio em tempo integral, se aproxima da média brasileira de 19%. Nos três estados, a maior parte das matrículas em tempo integral estavam na rede estadual.

O ensino técnico e profissionalizante (EPT) nas modalidades integrada e concomitante ao ensino médio somavam pouco mais de um milhão de alunos em 2022. A rede de Goiás foi o ponto fora da curva dentre os estados que participaram da pesquisa, nesse aspecto: apenas 6% da matrícula no ensino médio nesse estado em 2022 foi nas modalidades EPT citadas. Ceará, com 19% da matrícula do ensino médio em EPT integrado ou concomitante, e Paraná, com 17%, estavam um pouco acima da média brasileira de 14% da matrícula de EPT nas modalidades concomitante ou integrado ao ensino médio.

Nos três estados selecionados, as características da matrícula em tempo integral e na modalidade EPT concomitante ou integrado são um pano de fundo para interpretar as colocações dos gestores que foram entrevistados : um do Ceará e um do Paraná, e dois de Goiás entrevistados juntos. As entrevistas com os gestores foram realizadas entre setembro e dezembro de 2022.

No segundo passo da pesquisa empírica, uma lista com escolas estaduais que receberam recursos via o PDDE Novo Ensino Médio foi enviada às secretarias estaduais de educação participantes. A Tabela 2 apresenta o número de estabelecimentos escolares que ofertam o ensino médio nas redes selecionadas, e o número de escolas que receberam ao menos uma parcela do PDDE Novo Ensino Médio.

Tabela 2: Número de escolas estaduais que ofertam o Ensino Médio (2022)

<i>Escolas</i>	Ceará	Goiás	Paraná	Brasil
<i>Total</i>	689	739	1.587	19.952
<i>Que receberam uma ou mais parcelas do PDDE NEM entre 2019 e 2021</i>	441	497	20	3.603

Fonte: Censo Escolar, INEP, 2022 e Painel de Monitoramento Interativo do PDDE, MEC, disponível em: [Microsoft Power BI](#) Acesso em: 24/07/2023.

Com a autorização das secretarias de educação dos estados, foi estabelecido o contato com as escolas selecionadas. O Anexo 1 elenca os atores que colaboraram com a pesquisa de campo. O anonimato dos entrevistados foi assegurado, portanto, não serão citados nomes dos entrevistados nem das escolas que colaboraram com a pesquisa.

Os roteiros de entrevistas semiestruturado (Anexo 2) abordou o processo de desenvolvimento das propostas curriculares para o Novo Ensino Médio das redes estaduais selecionadas, as dificuldades e as soluções encontradas, o aporte dos programas do MEC voltados para a implementação do novo ensino médio, o apoio que as secretarias oferecem às escolas de sua rede e as formações ofertadas, as experiências nas escolas, e nas salas de aula. As entrevistas com os diretores, coordenadores, professores e alunos das escolas de Goiás e Paraná foram realizadas entre novembro e dezembro de 2022; e, do Ceará, entre fevereiro e abril de 2023. Todas as entrevistas foram via videoconferência e gravadas. As análises apresentadas a seguir lançam mão de citações para ilustrar as perspectivas dos atores.

DO DECRETO AO CURRÍCULO: ADAPTAÇÕES ESTADUAIS DAS DIRETRIZES NACIONAIS

Ao deixar a cargo dos estados a adaptação dos currículos do ensino médio, o artigo 26º da LDB diz que cada sistema de ensino e cada estabelecimento escolar da educação básica deve complementar a base nacional comum curricular com adequações às realidades regionais e locais. As entrevistas revelam que as diretrizes nacionais foram interpretadas e adaptadas aos contextos locais dos sistemas de ensino do Ceará, de Goiás e do Paraná dando origem a arquiteturas curriculares para o novo ensino médio cujas escolhas refletem suas experiências prévias com o ensino médio. As três experiências evidenciam igualmente uma tensão, presente na proposta, entre o controle pela secretaria da educação na oferta da parte diversificada do currículo e o espaço para

a criatividade na oferta das escolas de sua rede.

A lei 13.415 em 16 de fevereiro de 2017 alterou o artigo 36 da lei 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que versa sobre a organização curricular do ensino médio. Uma parte diversificada, chamada de itinerários formativos¹, foi introduzida ao currículo. A lei deixa grande liberdade para as redes estaduais organizarem a oferta da parte diversificada do ensino médio, como destaca os parágrafos primeiro, terceiro e quinto do referido artigo, introduzidos pela lei 13.415 de 2017.

LDB - Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput.

§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput. (Brasil, Lei 9.394)

O Quadro 1 sintetiza as diretrizes contidas na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) para a elaboração dos currículos do Ensino Médio, antes e depois das alterações introduzidas pela Lei 13.415 de 2017

¹ O documento das Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio definiu os Itinerários Formativos como: cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade. O documento das DCNEM está disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf

Quadro 1 - O currículo do Ensino Médio na Lei de Diretrizes e Base Nacional (LDB) antes e depois da reforma do NEM

<i>Tópicos da legislação</i>	EM antes da reforma (Lei 9.394/1996)	NEM (Lei 13.415/2017).
<i>Carga horária mínima</i>	2.400 horas	3.000 horas
<i>Formação Geral Básica – carga horária máxima</i>	*Não aplicável	1.800 horas
<i>Formação Diversificada – Carga horária mínima</i>	*Não aplicável	1.200 horas
<i>Componentes curriculares obrigatórios nos três anos do ensino médio</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Língua Portuguesa ● Matemática ● Língua Inglesa ● História ● Geografia ● Física ● Química ● Biologia ● Sociologia ● Filosofia ● Educação Física ● Educação Artística 	<ul style="list-style-type: none"> ● Língua Portuguesa ● Matemática ● Língua Inglesa ● Estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia
<i>Organização dos conteúdos curriculares na formação diversificada</i>	*Art.26 da LDB obriga cada sistema estabelecer a complementação o currículo com uma parte diversificada exigida pelas características locais. Não existiam diretrizes sobre como organizar essa parte diversificada	* Art. 36 da LDB introduz 5 Itinerários Formativos: I- Linguagens e suas tecnologias II- Matemática e suas tecnologias III- Ciência da natureza e suas tecnologias IV- Ciências humanas e sociais aplicadas V- Formação técnica e profissional

Fontes: Brasil, LDB Lei 9.394/1996 e as alterações introduzidas pela lei 13.415/2017.

O currículo é objeto de disputas e escolhas e não existe um modelo ideal, ou melhor, um único currículo de ensino médio que seria ideal para todas as redes. O objetivo desta seção não é julgar os currículos do novo ensino médio elaborado pelas redes que participaram da pesquisa, mas, ao comparar três modelos diferentes, apontar justamente como foram construídas as soluções locais para problemas que todas as redes estaduais enfrentaram ao terem de se adaptar ao novo modelo

de ensino médio. Ao discutir soluções e refletir sobre elas, é possível fomentar o debate e inspirar novos arranjos. As informações e as visões dos gestores trabalhando com o ensino médio nos três estados são citadas para ilustrar a forma como as diretrizes nacionais do ensino médio foram interpretadas e implementadas no nível estadual.

Uma série de portarias e resoluções do MEC e do Conselho Nacional de Educação (CNE) e dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) foram publicadas para guiar as redes estaduais na construção de seus referenciais curriculares do ensino médio, notadamente:

- Resolução MEC/CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018 com Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio,
- Portaria nº 1.432 de 28 de dezembro de 2018 que estabelece os referenciais para elaboração dos Itinerários Formativos
- Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, que estabelece os objetivos da aprendizagem, assim como as habilidades e competências a serem desenvolvidas nesse nível de ensino, homologada em dezembro de 2018.

O processo de elaboração dos currículos pelas secretarias estaduais de educação foi iniciado em 2019, quando as bases legais estavam aprovadas. Em 2022, entrou em vigor a obrigação de ofertar o 1º ano do ensino médio seguindo o novo currículo e cumprindo a expansão da carga horária para 1000 horas anuais, que distribuídas homogeneamente, correspondem a seis aulas de 50 minutos. Todavia, a pandemia e o imperativo do distanciamento social para conter a propagação do vírus resultou no fechamento das escolas em março de 2020. A rede de Goiás retomou as aulas presenciais em julho de 2021, a do Ceará, em agosto de 2021, e a do Paraná, em outubro de 2021. Assim, a pilotagem do modelo no novo ensino médio que deveria ter ocorrido em 2021 foi prejudicada e as redes tiveram que implementar o novo modelo no início de 2022 sem o aprendizado que a experiência que as escolas-piloto deveriam ter aportado às redes.

Os gestores entrevistados relataram os percalços no processo de elaboração dos currículos estaduais e o diálogo com o MEC no âmbito do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (Pronem)² nesse período. O Pronem, lançado em 2018, tinha o objetivo de apoiar as secretarias de

² A apresentação do programa de apoio ao novo ensino médio (Pronem) está disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoos/programa-de-apoio-ao-novo-ensino-medio-pronem>

educação estaduais a elaborar um plano de implementação do NEM que contemplasse as diretrizes da BNCC, os itinerários formativos e a ampliação da carga horária. Em 2019, equipes de redatores dos estados participaram de formações presenciais no MEC para elaboração dos currículos estaduais por áreas. No entanto, os gestores entrevistados apontaram dificuldades no apoio prestado pelo MEC às secretarias estaduais entre 2019 e 2020, devido, principalmente, à rotatividade de responsáveis por levar a cabo a reforma. Na visão dos gestores, isso comprometeu o papel de liderança que cabe ao MEC nesse processo.

A nomeação de Fernando Whitman como coordenador-geral de ensino médio no MEC em novembro de 2020 foi saudada pelos gestores entrevistados. O gestor cearense observou uma inoperância muito grande no início de 2019 no MEC, mas ressaltou que houve um flash de luz quando contrataram o Fernando Whitman para ser o coordenador do Ensino Médio no MEC pois ele era do grupo do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), que estava estudando o novo modelo desde o começo. Antes de assumir a pasta do MEC em 2020, Fernando Whitman foi diretor de ensino médio na Secretaria de Educação do Distrito Federal de 2015 a 2020. O gestor cearense enalteceu o entendimento profundo do Fernando Whitman sobre o novo ensino médio, mas lamentou ele não ter contado com uma equipe para ajudá-lo durante o período que esteve à frente da pasta do ensino médio no MEC. O gestor da secretaria estadual de educação de Goiás (Seduc-GO) e o gestor da Secretaria estadual de educação do Paraná (Seed-PR) citaram nominalmente o coordenador Fernando Whitman, enfatizando seu apoio e abertura de diálogo dentro do MEC para a implementação da reforma. O gestor paranaense disse que antes da nomeação do Fernando Whitman, havia um vácuo, e sua equipe estava sem orientações específicas para implementação do novo modelo. Depois da nomeação, o coordenador tornou-se seu ponto focal no MEC, e de seus assessores que trabalhavam com os programas de fomento do governo federal destinados ao seu estado.

O gestor paranaense avaliou que o Consed ofereceu um suporte importante às secretarias estaduais por meio dos consultores financiados pelo conselho. O gestor da Seed-PR, ressaltou que os consultores do Consed trouxeram elementos de gestão e informações que ele avaliou de bom nível, ajudando sua equipe a começar o processo de adaptação ao novo modelo, a perceber as lacunas, mapeá-las, que, se não fosse esse apoio, seria um grande obstáculo à implementação. “eles [Consed] continuam nos apoiando muito, mas agora o MEC traz essa pegada de gestão, também,” destaca o gestor da Seed-PR.

O Conselho Estadual de Educação (CEE) do estado do Paraná aprovou diretrizes complementares às diretrizes nacionais para elaboração do currículo estadual do NEM, em julho de 2021; o CEE de Goiás aprovou suas diretrizes complementares em outubro de 2021 e o do Ceará, em dezembro de 2021. Esses documentos foram suportes, mas encurtaram o tempo disponível para a redação dos referenciais curriculares estaduais.

Sobre o processo de redação do referencial curricular estadual, o gestor paranaense relatou uma dificuldade, em grande parte consequência da pandemia: não houve uma equipe coesa do começo ao fim da redação do referencial. “Principalmente na época da pandemia, a rotatividade de técnicos a frente desse processo foi grande” disse o gestor paranaense que considera esse um ponto de atenção. Quando ele assumiu a pasta em 2021, os técnicos estavam finalizando o documento curricular e o gestor apontou que foi preciso fazer um pente fino, nivelar, alinhar a linguagem e o referencial teórico. Na segunda etapa, para a construção do currículo e dos demais materiais curriculares, o gestor conseguiu constituir uma equipe própria e afirmou ter fluidez e coerência ao longo de todo o processo.

O processo de construção dos referenciais curriculares do Novo Ensino Médio nos estados do Ceará, Goiás e Paraná se iniciou em 2019 com as formações para os redatores dos currículos. As propostas foram aprovadas pelos conselhos estaduais de educação no segundo semestre de 2021:

- Ceará: CEE homologou Referencial do Novo Ensino Médio em 21 de dezembro de 2021.
- Goiás: CEE aprovou o Documento Curricular para Goiás - Etapa Ensino Médio em 8 de outubro de 2021.
- Paraná: CEE homologou Referencial curricular do Novo Ensino Médio em 29 de julho de 2021.

A pandemia atrasou o calendário de implementação do novo modelo, de acordo com os gestores da Secretaria Estadual de Educação de Goiás (Seduc-GO). Um gestor goiano relatou o processo no seu estado: em 2020, eles começaram a implementar a nova arquitetura curricular do ensino médio no primeiro ano. Com a suspensão das aulas e a adoção do ensino remoto, sua equipe avaliou que não seria possível seguir com o novo modelo naquele ano. Em 2021, a Seduc-GO retomou a mesma matriz que havia iniciado o ano anterior. O plano inicial era implementar as trilhas de aprendizagem, que constituem parte do currículo diversificado no novo ensino médio, em todas as unidades escolares em 2022. Todavia, julgaram inviável atingir todas as escolas estaduais de ensino médio naquele ano. A Seduc-GO então selecionou uma escola, no mínimo, em cada regional de

ensino do estado (Goiás tem quarenta regionais de ensino) para iniciar a implementação das trilhas de aprendizagem.

O gestor da Secretaria Estadual de Educação do Ceará (Seduc-CE) descreveu o processo no seu estado como muito complicado, pelo momento da pandemia. A Seduc-CE construiu a arquitetura curricular no novo ensino médio e apresentou a proposta para a população contribuir a validar.

“No meio dessa discussão da arquitetura, chegou o livro didático para o professor escolher. O professor não sabia por que o livro era daquele jeito, porque tinha seis volumes. Ele não entendia por que não tinha visto, não tinha conhecimento da arquitetura ainda. Então foi uma coisa, assim, foi psicodélico no início. No entendimento, a gente entende demais toda a rejeição, porque eles receberam muita coisa ao mesmo tempo, num momento super complicado, em pandemia, em casa chorando a morte de alguém, com medo de sair pra rua, com medo, sabe?” (Gestor da Seduc-CE).

Ele avalia que esse período conturbado de pandemia não permitiu à rede fazer formações presenciais na quantidade necessária para bem informar a comunidade escolar sobre as mudanças do NEM. “Foi muito ruim, mas a gente acha que o saldo é positivo. Sofremos, mas a experiência trouxe uma visão muito positiva do que pode ser esse ensino médio depois que ele ficar mais robusto e se consolidar na prática dos professores.” (gestor, Seduc-CE). Os gestores entrevistados lamentam que as redes precisaram implementar o novo modelo em todas as escolas sem os aprendizados e ajustes que a pilotagem deve trazer para uma mudança desse porte.

Um ponto de destaque na reforma do ensino médio é a oferta do ensino profissional e técnico (EPT) como um dos cinco itinerários formativos no novo modelo. Chamado de quinto itinerário, a oferta do EPT de nível médio também teve que ser adaptada às novas diretrizes da reforma.

O gestor goiano informou que, em 2021, sua rede ofertou o quinto itinerário em quarenta e oito unidades escolares. Em 2022, ampliaram a oferta da EPT no modelo do NEM em mais quatro escolas, totalizando 52 unidades escolares da rede estadual de Goiás que ofertam cinco cursos de EPT integrado ao ensino médio: química, informática, administração, segurança do trabalho e alimentos.

A experiência anterior do Ceará com as escolas profissionais (EPs) estava alinhada com a nova proposta de ensino médio, o que facilitou a adaptação das diretrizes nacionais para as escolas de ensino médio em tempo integral naquele estado, frisou o gestor daquele estado, pois desde 2008, as escolas de educação profissional no Ceará são em tempo integral, oferecem cursos de educação técnica e profissional integrado ao ensino médio, contam com um componente curricular sobre o mundo do trabalho, um componente curricular de projeto de vida, um componente curricular de projetos integradores para favorecer a interdisciplinaridade, um componente curricular chamado hora de estudo, quando os alunos são orientados pelo professor e um componente chamado formação para a cidadania. As EPs também contam com um professor diretor de turma, que acompanha os alunos de uma única turma desenvolvendo uma relação mais próxima, conversando com os pais. “Então a escola EP já tem tudo isso desde 2008. É uma rede de 131 escolas. O que a gente fez? Vamos inventar a roda para fazer o novo ensino médio? Não, vamos levar a experiência da EP para as demais escolas, ” (Gestor, Seduc-CE). As adaptações necessárias incluíram a redução da carga horária de formação geral básica, que foi adicionada na parte diversificada, a oportunidade de os alunos terem hora atividade, que eles não tinham, e a inclusão dos eixos integradores do novo ensino médio.

A secretaria de educação do Ceará adaptou a experiência das escolas profissionais, que são escolas da rede estadual cearense que ofertam o ensino técnico e profissionalizante de nível médio de forma concomitante ao ensino médio, no desenho da oferta das escolas em tempo integral do estado. O gestor cearense destacou que dois terços das escolas da rede estadual do Ceará são em tempo integral e há uma legislação aprovada na assembleia estadual garantindo que todas as escolas sejam em tempo integral até 2026.

Os depoimentos dos gestores dos estados em tela permitiram vislumbrar as diversas adversidades, em grande parte devidos à pandemia, e a importância para as secretarias estaduais de uma comunicação direta com o MEC, a coesão da equipe e o aporte de experiências anteriores na adaptação às novas exigências legais do ensino médio.

A LIBERDADE PARA ADAPTAR A OFERTA DO ENSINO MÉDIO À REALIDADE DE CADA ESTADO

O imperativo de criar um referencial curricular estadual não é novidade, mas ganhou maior importância com a reforma do ensino médio devido ao aumento da carga destinada à parte diversificada do currículo. Uma das críticas ao antigo modelo de ensino médio era o excesso de disciplinas e conteúdos obrigatórios, o que, de acordo com essa perspectiva, engessava a oferta e não criava pontos de diálogo com os jovens. A reforma buscou atacar esse ponto aumentando a carga horária destinada à parte diversificada dos currículos e criando itinerários formativos, estimulando arranjos locais por meio da oferta de eletivas e da interdisciplinaridade exigida pelas trilhas de aprendizagem. Por outro lado, os críticos da reforma atacam justamente a diversificação do currículo e a oferta de conteúdos curriculares que não são estruturados com base em disciplinas científicas. Esse debate entre de um lado o currículo estruturado em torno de conteúdos curriculares com base em disciplinas científicas, mas com pouca margem para adaptações às características do público jovem ao qual se destina, e o currículo com maior espaço para a flexibilização da oferta, tanto de conteúdos curriculares, quanto de formatos de aulas e avaliação, é o pano de fundo dos argumentos mobilizados pelos entrevistados.

Os gestores da Secretaria Estadual de Educação do Ceará (Seduc-CE) e da Secretaria Estadual de Educação de Goiás, (Seduc-GO) destacaram como ponto positivo das novas diretrizes legais para o ensino médio a liberdade para realizar adaptações locais ao currículo do ensino médio. Um gestor da Seduc-GO enfatizou este aspecto: “Eu sempre digo que essa proposta do novo ensino médio nos traz uma flexibilidade muito grande e essa flexibilidade exige muita sensibilidade de podermos olhar para tudo o que é possível diante das necessidades dos nossos estudantes.” (Gestor, Seduc-GO). O entrevistado apontou a exigência de uma escuta constante dos estudantes e do acompanhamento da conjuntura para adaptar a oferta de eletivas e trilhas às demandas existentes.

“Nós temos que continuar investigando, acompanhando, monitorando, para compreender qual a real necessidade da rede para que possamos contribuir cada vez mais no sentido de oferecermos um ensino significativo para o estudante de modo que isso venha a minimizar a evasão cada vez mais, venha dar mais significado para que ele possa estudar com mais prazer” (Gestor, Seduc-GO).

Ele avalia que a proposta é muito abrangente e será preciso muita inovação para adequar o atendimento da rede a múltiplas demandas.

A importância do perfil do gestor ao liderar as mudanças exigidas pelo novo modelo de ensino médio foi enfatizada por outro gestor da Seduc-GO:

“Essa sensibilidade que [nome do gestor] mencionou agora, ele deixou muito claro com a nossa equipe aqui no [órgão da Seduc-GO]. Ele sempre nos diz, ‘se precisar corrigir rota, nós vamos corrigir. Então a forma de liderar de [gestor da Seduc-GO] segue essa proposta que ele apresenta para a rede. Tem que ter sensibilidade aqui nas propostas, na correção de rotas, a gente tem que ter humildade para ver o que foi errado, o que não deu certo e estar disposto a prosseguir corrigindo. Ele trabalha assim conosco, então isso a gente replica na rede. (Gestor 2, Seduc-GO)

A liberdade como um ponto positivo da proposta do NEM foi acentuada pelo gestor cearense. Ele relatou uma situação ocorrida em uma reunião em que uma pessoa era contra a reforma e dizia que deveria ser revogada, quando os diretores presentes se manifestaram, defendendo as mudanças. “A palavra que foi usada foi, ‘Nós estamos surfando na onda dessa reforma para fazer as mudanças que são demandas genuínas nossas, o que de fato a gente quer fazer.’” (Gestor, Seduc-CE). Ele salienta que a abordagem por competência não esvazia o currículo organizado em torno de conteúdo; a rejeição decorre dos professores não estarem acostumados com essa abordagem que diminui a dependência no livro didático e abre possibilidades para criar novas interações em sala de aula.

As arquiteturas curriculares dos estados do Ceará e de Goiás preveem a oferta de eletivas livres, e as falas dos gestores goianos e cearense realçaram a liberdade que a reforma deixou para os estados e as escolas adaptarem o currículo do ensino médio às especificidades e demandas locais. Nesse ponto, a arquitetura curricular do Paraná diverge da cearense e goiana: a rede paranaense optou por não ofertar eletivas livres no NEM. O gestor paranaense salientou a preocupação com a equidade na oferta escolar na rede estadual do Paraná ao justificar essa escolha.

“Aqui no Paraná, não fizemos a opção por eletiva. Nós implementamos eletivas nas escolas piloto e nós percebemos que a gente tinha um gap muito grande entre as escolas que tinham um aporte pedagógico mais intenso, mais robusto e consolidado e as escolas que tinham um aporte menos robusto e consolidado, havia uma diferença de aprendizagem muito grande, e qualidade de oferta também. Então nós construímos um formato de trilhas de aprendizagem como todo itinerário de humanas e linguagens e todo itinerário de áreas de ciências da natureza e matemática. Se o aluno escolhe uma dessas linhas, ele tem lá dez componentes curriculares que ele estuda.” (Gestor, Seed-PR).

As falas com os gestores das secretarias de educação do Ceará, Goiás e Paraná revelaram uma tensão entre os princípios da isonomia e liberdade na oferta da parte diversificada do currículo do NEM. Os estados se depararam com esse dilema ao adaptar as diretrizes da reforma aos currículos estaduais, pois ao dar liberdade para criar e ofertar disciplinas eletivas livres, renunciaram a parte do controle centralizado da oferta; por outro lado, ao centralizar o catálogo de eletivas ofertadas, renunciaram à parte da criatividade que os arranjos locais possibilitam. Como dito anteriormente, essas foram escolhas que as redes precisaram discutir e decidir internamente. Ao acompanhar e avaliar o processo de implementação da nova arquitetura curricular do ensino médio, será possível conhecer os impactos das escolhas realizadas e, se julgar necessário, as secretarias podem reavaliar a escolha por eletivas livres, ou não. Todavia, é interessante perceber como os entrevistados mobilizaram os princípios de liberdade e isonomia da oferta para justificar as arquiteturas curriculares do NEM aprovadas em seus estados.

Nas escolas que ofertam ensino profissional e técnico (EPT) de nível médio, os alunos ingressam no curso no qual se profissionalizarão e as disciplinas específicas são parte do currículo desde o primeiro ano do ensino médio. Nas escolas de ensino médio regular, a distribuição das disciplinas foi organizada de maneira diferente nas redes estaduais³, como mostra o Quadro 2.

³ O Painel Novo Ensino Médio, disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC) em: [Painel de Monitoramento Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](https://paineis.mec.gov.br/), apresenta dos dados sobre a arquitetura curricular do NEM nas vinte e sete unidades da federação.

Quadro 2 - Características selecionadas do Novo Ensino Médio nas redes estaduais de educação do Ceará, Goiás e Paraná em dezembro de 2022.

	Ceará	Goiás	Paraná
Conteúdos curriculares do núcleo de flexibilização no 1o ano de ensino médio	Projeto de Vida Eletivas	Projeto de Vida Eletivas	Projeto de Vida, Pensamento Computacional e Educação Financeira
Trilhas propedêuticas ofertadas	4 trilhas integradas	2 trilhas da área de linguagem, 2 trilhas da área de matemática, 2 trilhas da área de ciências da natureza, 2 trilhas da área de ciências humanas, 6 trilhas integradas,	4 trilhas integradas
Trilhas EPT ofertadas	Trilhas adaptadas aos arranjos produtivos locais	5 trilhas: Administração, Informática, Química, Segurança do Trabalho, Alimentos	4 trilhas: Administração, Programação, Agronegócio, Formação docente.
Eletivas livres: proposta pedagógica parte do professor e da escola	As escolas podem organizar e ofertar eletivas livres.	As escolas podem organizar e ofertar eletivas livres.	Todas as eletivas são dirigidas, as escolas devem escolher da lista de eletivas organizada pelas SEED-PR.

Fonte: entrevistas e sites das secretarias estaduais do Ceará, Goiás e Paraná.

Em Goiás, o tempo dedicado à formação básica é mais importante no primeiro ano do ensino médio e o núcleo de flexibilização aumenta ao avançar no nível de ensino.

- 1º ano do ensino médio goiano: 980 horas e formação geral básica; 280 horas da parte diversificada,
- 2º ano do ensino médio goiano: 600 horas de formação geral básica; 600 horas da parte diversificada,

- 3º ano do ensino médio goiano: 580 horas de formação geral básica; 620 horas da parte diversificada.

As trilhas são desenhadas pela Secretaria de Educação de Goiás, e as escolas podem ofertar eletivas livres. As escolas devem garantir a oferta de mais de uma eletiva para o aluno ter escolha. O gestor goiano explica a importância da eletiva livre,

“É como se lá na minha escola eu estivesse com um problema muito sério que levasse a entender que os meus estudantes estavam precisando aprofundar mais na discussão sobre valores. Eu vou fazer uma proposta pedagógica e escolher essa minha proposta como eletiva. É claro que a escola vai apresentar a proposta, mas ela não pode apresentar somente uma porque os estudantes precisam se interessar. Se eles não quiserem, a escola também não vai modular contra a vontade dos estudantes. É isso uma eletiva livre.” (Gestor, Seduc-GO).

Na eletiva dirigida, a proposta da disciplina parte da secretaria de educação, que oferece material didático e formação para essa disciplina. O gestor esclareceu que as eletivas são divididas em livres e dirigidas, pois a secretaria não consegue prever as necessidades de oferta das escolas e subsidiar todas as suas especificidades.

O gestor relatou que Goiás começou a implementar a nova arquitetura curricular do ensino médio em 2020, mas foi paralisada devido à pandemia e retomada em 2021. Em 2022, o plano era ter começado com as trilhas da parte diversificada do currículo do novo ensino médio em todas as escolas, mas a rede goiana optou por adiar a implementação das trilhas em todas as escolas. As trilhas foram então ofertadas em algumas escolas, pelo menos uma de cada regional, as escolas militares implementaram as trilhas em todas as suas escolas.

O gestor da Seduc-Ceará informou que os alunos de sua rede devem cursar o conteúdo curricular de projeto de vida e eletivas no primeiro ano do ensino médio. No segundo ano do ensino médio, ele deve escolher qual trilha deseja seguir. O gestor cearense explicou que cada categoria de escola tem uma arquitetura curricular própria. Em uma escola regular, o aluno do primeiro ano do ensino médio tem a possibilidade de escolher quatro eletivas no primeiro semestre, e outras quatro no segundo semestre; em uma escola do campo, são três eletivas por semestre, por exemplo. “Na primeira série, eles fazem só eletivas, de qualquer área. Eles experimentam, podem escolher.

Ao longo deste ano, no projeto de vida, os professores desenvolvem essa questão do propósito, daquele se autoconhecer, saber quais são suas habilidades.” (Gestor, Seduc-CE)

No segundo ano do ensino médio, os alunos cearenses escolhem uma trilha de aprendizagem para cursar. Essas trilhas são elaboradas na secretaria de educação, que desenvolve materiais didáticos de apoio aos professores da rede. O gestor cearense explicou,

“Agora em 2023 vamos começar a experiência de fazer as trilhas de aprofundamento, que o aluno não escolhe aleatoriamente. Quando ele escolhe o bloco, já tem uma sequência de unidades que ele vai estudar, de aprofundamento. Estamos entregando para os professores um catálogo com os tipos de trilha que eles podem ofertar, com as ementas das unidades curriculares, planos de aulas, dizendo como dar cada aula de cada unidade. Eles ficaram muito satisfeitos, eles acharam que está bem consistente para experimentar.” (Gestor, Seduc-CE).

Em 2023 são quatro trilhas, mas o projeto é ampliar o catálogo com base na vivência nesse novo modelo.

O gestor cearense entrevistado destacou quatro pontos centrais da reforma:

- 1) Ampliação do tempo da escola imediatamente para 1000 horas e com o tempo, que seja de tempo integral, né, com 1400 horas.
- 2) Formação integral do aluno seja integral, de todas as suas dimensões e não apenas do intelecto, não apenas na memorização.
- 3) Dar opção aos alunos para eles escolherem uma parte do currículo, um tempo do currículo é dedicada a estudar coisas que ele pode escolher. “Então ninguém tirou nada de ninguém porque a formação geral básica, todo mundo estuda tudo. Só que estuda o básico de tudo e se aprofunda em alguma coisa que é próprio do que ele escolheu.” (Gestor, Seduc-CE)
- 4) Estimular as escolas a trabalharem com a educação técnica e profissional, “que é uma necessidade, uma demanda no sentido ontológico das pessoas. Nessa idade de 15 a 17 anos, eles estão, ‘o que é que eu vou fazer da minha vida? Quem sou eu?’” (Gestor, Seduc-CE). Ao transmitir conhecimentos específicos, a escola de nível médio contribuirá para a inserção profissional do jovem ao concluir a educação básica.

No Paraná, o aluno do primeiro ano do ensino médio cursa três disciplinas obrigatórias da parte diversificada do currículo: pensamento computacional, educação financeira e projeto de vida. O

gestor paranaense clarificou que o objetivo de ter essas três disciplinas obrigatórias no primeiro ano do ensino médio é de ajudar os alunos a se descobrir e a embasar suas escolhas de itinerário formativo, realizadas no segundo ano do ensino médio.

“Quando começamos, em 2020, fizemos uma pesquisa com os nossos estudantes. Eles apontaram um receio de fazer escolhas na primeira série do ensino médio, então nós organizamos a nossa arquitetura curricular para que na primeira série o projeto de vida, educação financeira, que reflete muito carreira, e pensamento computacional, que reflete muito a questão da tecnologia, para que essas três unidades os ajudassem a fazer a escolha de qual itinerário eles querem cursar.” (Gestor, Seed-PR).

No segundo e terceiro ano do ensino médio paranaense, os alunos seguem um dos dois itinerários propedêuticos propostos. A gestora paranaense elucidou que a avaliação será através de produções feitas pelos alunos e, ao final do ano, o plano é realizar uma grande intervenção sociocultural na escola.

A distribuição da base comum e da parte diversificada do currículo foi diferente em cada rede, mas as três optaram por começar com uma carga menor de diversificação no primeiro ano. O propósito de diversificar o currículo do ensino médio é permitir aos jovens alunos escolhas compatíveis com suas aptidões e projetos de vida. O desafio para os gestores é organizar a oferta para que os alunos tenham suas escolhas respeitadas.

DESAFIOS PARA GARANTIR A OFERTA DIVERSIFICADA E RESPEITAR A ESCOLHA DOS ALUNOS

As redes de ensino se defrontam com limitações de espaço e professores ao organizar a oferta de itinerários formativos e trilhas de aprendizagem do novo ensino médio. No texto da reforma, não há a obrigação de que cada escola ofereça um número mínimo de itinerários. No entanto, para os alunos terem efetivamente o direito de escolher a parte diversificada do currículo do ensino médio, as escolas devem oferecer um rol de itinerários com trilhas e eletivas diversas. Mesmo quando há a oferta diversificada, é preciso garantir que cada aluno tenha suas escolhas de itinerários formativos e trilhas de ensino respeitadas, no entanto, há relatos no sentido contrário.

Os gestores que participaram da pesquisa relataram como suas redes buscaram organizar a oferta da parte diversificada do currículo para possibilitar as escolhas dos alunos. Os gestores goianos disseram que sua rede estadual optou por ofertar trilhas integradas em escolas que não dispõem de recursos para turmas dos quatro itinerários propedêuticos. A rede organizou seis trilhas integradas e cada escola deve escolher, no mínimo, duas trilhas integradas para seus alunos cursarem. “Caso haja manifestação variada dos estudantes, ela [escola] tem a opção de trabalhar com as trilhas integradas porque, de certo modo, ela atende todos os anseios. É uma saída que nós encontramos até o momento.” (Gestor, Seduc-GO). Escolas goianas que contam com infraestrutura e pessoal ofertam quantas trilhas conseguirem.

Em municípios pequenos que contam com apenas uma escola pública de ensino médio, o desafio de diversificar a oferta de trilhas e eletivas é ainda maior. O gestor paranaense destacou esse ponto: eram 24 municípios paranaenses com apenas uma escola pública de ensino médio, e com apenas uma turma por série do ensino médio, em 2022; outras 346 escolas estaduais de ensino médio contavam com apenas uma turma para cada ano do ensino médio nesse ano. A solução adotada pela secretaria de educação do Paraná foi oferecer itinerários com integração de áreas do conhecimento: um itinerário integrado de matemática com ciências da natureza, outro de linguagens e ciências humanas. Outra solução foi a alocação espacial da oferta: o gestor paranaense explicou que em municípios grandes, como na capital do Estado, Curitiba, a rede estadual está trabalhando com a localização geográfica para encaminhar o aluno para a escola mais próxima que oferta o itinerário que ele deseja.

“Nas escolas em que nós temos apenas uma turma, mas que não são únicas no município, e Curitiba é um grande exemplo, nós temos, por exemplo, quatro escolas com uma turma de ensino médio hoje que ficam num raio de 5 km, nesse caso, estamos trabalhando por georreferenciamento, o estudante vai para a escola que oferta o itinerário que ele quer.” (Gestor, Seed-PR).

As redes estaduais do Ceará, Goiás e Paraná realizaram pesquisas com os estudantes da primeira série do ensino médio em 2022 para conhecer o interesse dos jovens em cada escola e

organizar a oferta dos itinerários e trilhas em 2023. As escolas que participaram da pesquisa relataram esse processo de consulta aos alunos.

A Seduc-Goiás também fez uma parceria com o Instituto Unibanco para realizar a pesquisa com os alunos sobre os interesses de itinerários formativos.

“É feita uma pesquisa, inclusive nós temos o Instituto Unibanco como parceiro, que nos auxilia na pesquisa da rede para ouvir os estudantes e saber qual área do conhecimento eles mais se identificam, eles têm maior interesse. Então, primeiro a gente olha pela área do conhecimento, para saber se é a linguagem, se é matemática, ciências humanas, ciências da natureza, ou se é o quinto itinerário, se o profissional, formação técnica profissional. Posteriormente, a gente apresenta essas propostas que nós temos dentro de cada uma dessas áreas e esse estudante ele vai votar pra escolher ali das trilhas aquela que ele mais deseja.” (Gestor, Seduc-GO).

Contudo, houve relatos de escolhas não atendidas, de alunos alocados em outros itinerários, diferente de sua escolha. Um diretor da uma escola estadual em tempo integral do Ceará elencou os fatores envolvidos para alocar os alunos nas turmas diversificadas.

“Foi um processo democrático de escolha dos alunos. Infelizmente, tem um ditado cearense que diz que o sistema, ele possui um lençol curto: você puxa de um lado e fica descoberto do outro. Houve a escolha mas nós temos que entender que existe uma limitação de estrutura física. Foram determinadas tantas salas de aula para o ensino médio, a partir dessa quantidade de salas, nós fizemos a escolha da maior aceitação. Aí nós fizemos essa distribuição por turno e por turma. A maioria dos alunos foram contemplados, mas alguns alunos ficarem sem estar dentro da sua escolha – tivemos que respeitar a escolha da maioria por causa da estrutura física.” (Diretor, Escola Estadual em Tempo Integral, Ceará)

É importante contextualizar essa fala: a escola onde o diretor acima citado trabalha foi

recém reformada, tem infraestrutura boa e oferta os quatro itinerários propedêuticos. Mesmo assim, a escola não conseguiu acomodar todos os alunos na sua primeira escolha, gera um desequilíbrio entre o número de alunos entre as turmas, também. Esse não foi um fato isolado, em outras escolas, foram relatados casos de acomodar alunos em itinerários que não eram sua primeira escolha.

Para os alunos entrevistados, um fator de inquietude foi a escolha de qual itinerário formativo seguir. Eles temiam se especializarem e quererem mudar, e depois ficarem com uma defasagem, um deles disse “a gente é adolescente, não sabe o que quer”. Um professor observou essa imaturidade nos seus alunos, contando que alguns escolheram o itinerário formativo seguindo os colegas, para ficarem na mesma turma.

Apontando para outra perspectiva, uma professora entrevistada ressaltou a importância de jogar para o jovem a responsabilidade sobre suas escolhas através do projeto de vida e das escolhas dos itinerários, para eles pensarem no que querem fazer e aprenderem que suas escolhas têm consequências no seu futuro.

Os gestores dos três estados esclareceram que as escolhas de itinerário eram reversíveis, que os alunos poderiam optar por mudar de itinerário, mesmo no meio de semestre. Ademais, o parágrafo quinto do artigo 36 da LDB possibilita ao aluno concluinte do ensino médio cursar outro itinerário formativo e o diploma de conclusão do ensino médio é único, não há no diploma menção do itinerário concluído, e ele abre as mesmas oportunidades para seguir em cursos pós-médio. Assim, o peso da escolha realizada no ensino médio em determinar o futuro do jovem é mitigado por essas possibilidades. Um gestor cearense da Seduc-CE ressaltou justamente a reversibilidade e a chance de experimentação como um ponto positivo do novo modelo de ensino médio. No entanto, dentre os jovens entrevistados, há os que se diziam tem medo de fazer escolhas, eles temem que essas escolhas determinem seu futuro.

Algumas experiências relatadas podem ajudar a pensar formas de intervenção para apoiar os jovens nas suas escolhas de itinerários formativos. O trabalho realizado no componente curricular de projeto de vida foi relatado em diversas escolas, e deve continuar. Uma escola profissional de Ceará contou que realiza reuniões com os alunos e futuro alunos para apresentar os cursos profissionais que a escola oferece antes dos alunos fazerem o processo seletivo, pois é uma escola concorrida e precisa de uma seleção na entrada. O diretor de uma escola paranaense contou que fizeram uma apresentação das trilhas que estavam sendo propostas aos alunos, para eles escolherem. Essa ideia de apresentar as possibilidades aos alunos, e suas implicações para escolhas

futuras parece um caminho promissor para mitigar a angústia dos jovens na hora da escolha. Ainda é preciso garantir que os jovens sejam alocados nas turmas de suas escolhas.

ARRANJOS PARA A FORMAR OS PROFESSORES DA REDE DE ACORDO COM AS NOVAS DIRETRIZES

Para a reforma ser efetiva, o conhecimento sobre o conteúdo da reforma e as mudanças introduzidas é essencial para mudar as práticas. As secretarias de educação têm um papel central em informar sobre as novas diretrizes do ensino médio e formar seus profissionais de educação de acordo com elas. A tabela 3 apresenta o número de docentes atuando no ensino médio nos estados do Ceará, Goiás e Paraná e no Brasil. O mesmo professor pode trabalhar em mais de uma rede. Os gestores dessas secretarias de educação descreveram como organizaram a formação dos professores de suas redes.

Tabela 3 – Número total de docentes atuando no Ensino Médio no Ceará, Goiás, Paraná e Brasil (2022)

Redes	Ceará	Goiás	Paraná	Brasil
<i>Estadual</i>	16.666	12.574	29.811	425.508
<i>Federal</i>	882	1.166	980	28.984
<i>Privada</i>	3.184	3.348	5.319	105.335
<i>Total</i>	20.046	16.674	35.171	545.974

Fonte: INEP, Censo Escolar, 2022.

As secretarias de educação do Ceará, Goiás e Paraná se estruturam para realizar a formação da rede com relação ao novo ensino médio apostando no efeito cascata. O gestor do ensino médio da Secretaria de Educação do Paraná explicou que o estado conta com trinta e duas regionais de ensino, a equipe regional soma trinta e quatro técnicos regionais de educação, cada regional tem um técnico local, salvo duas regionais que são muito grandes onde dois técnicos foram alocados. A equipe central da coordenação de ensino médio era formada por dezessete pessoas em 2022. O gestor esclareceu que os técnicos dos núcleos regionais de ensino compõem a equipe descentralizada da coordenação de ensino médio da Seed-PR e há professores parceiros em cada uma das regionais. Quando a regional desenvolve um trabalho formativo, são esses profissionais os convidados “ e eles são responsáveis por replicar a formação na sua escola, que acaba sendo uma ideia de formação entre pares [...] estamos fortalecendo esse aspecto em cascata para que

possamos chegar até a ponta.” (Gestor, Seed-PR).

O gestor da Seed-PR contou que eles trabalhavam em cinco frentes a formação da rede para o novo ensino médio:

- 1) Ciclos de webinars contínuos para professores e pedagogos e ciclos de webinars não contínuos para os professores conforme os materiais curriculares mudam suas perspectivas. É realizado via webinar, e possui mais um caráter informativo que formativo.
- 2) Formações descentralizadas com os professores pelas regionais de educação.
- 3) Formação EAD com tutoria para todos os componentes curriculares. A gestor esclareceu que o currículo paranaense é por área, mas integrando todos os componentes curriculares.
- 4) Formações presenciais, que são grandes eventos em que os professores são reunidos em dois polos, geralmente Curitiba e Foz do Iguaçu, que são as cidades com rede hoteleira e universidades públicas capazes de acolher o grande número de professores da rede.
- 5) O projeto Professor Formados, desenvolvido pela coordenação de ensino médio em parceria com a Escola de Formação, departamento da Seed-PR que fornece a infraestrutura necessária ao projeto, no qual professores selecionados lideram grupos de estudo sobre a prática em sala de aula buscando desenvolver metodologias ativas e utilizando tecnologias da informação e da comunicação.

Em Goiás, a secretaria de educação conta com quarenta regionais. Cada regional tem coordenadores das áreas de humanas, exatas, linguagens e matemática, e cada escola tem igualmente um coordenador para cada área do conhecimento. O gestor goiano esclareceu que foi instituído em Goiás a partir do segundo semestre de 2022 o coordenador de área da coordenação regional, e, no início daquele ano, o coordenador de área da unidade escolar. “Nossas escolas que já ofertam as trilhas, elas contam com um coordenador de área de cada uma das áreas dentro daquela unidade escolar que é responsável por sentar com os demais professores da sua respectiva área e contribuir no planejamento, na busca por inovação, por trabalhos, enfim, estudo do documento curricular.” (Gestor, Seduc-GO)

O gestor entrevistado explicou que a equipe da Superintendência de ensino médio (Supem) da Seduc-GO forma os coordenadores de área da regional, estes têm um período para replicar a formação com os coordenadores de área das escolas e eles replicam a formação com seus pares nas escolas. Os professores enviam uma devolutiva para a equipe da Supem, que planeja a próxima formação com coordenadores de área e coordenações regionais com base nesse feedback.

Em Goiás, as frentes de formação de professores da rede para o novo ensino médio eram:

- 1) Circuito de *lives*, transmissões ao vivo via a plataforma *Youtube*.

“Realizamos o quarto circuito de *lives*. Cada circuito tem uma carga horária considerável e uma temática específica, ou referente à formação geral básica, ou ao núcleo de flexibilização. Nós realizamos quatro circuitos de *lives* para rede, e estamos com planejamento tanto de dar sequência quanto de realizar reuniões híbridas.” (Gestor, Seduc-GO)

- 2) Formação com os coordenadores de área da coordenação regional.

“Cada coordenação regional terá o seu coordenador de área que vai trabalhar com os coordenadores de área das unidades escolares. As escolas [...] vão trabalhar com os professores da sua respectiva área no sentido de ajudar esses professores, realmente, em busca de romper esses desafios que são muitos, sabemos.” (Gestor, Seduc-GO)

- 3) Material escrito chamado Diretrizes Curriculares de Goiás, Ensino Médio, Na Prática (DC-GOEM Na Prática)

“Paralelo a isso, nós também trabalhamos um material que nós intitulamos como DC-GOEM Na Prática que foi o material produzido por várias mãos, inclusive, principalmente pelos redatores do documento curricular, onde nós trouxemos um suporte para que eles [os professores] apliquem na sala de aula, no seu dia a dia. Não como um material determinante, é um material que serve de subsídio, que pode ser complementado, adequado à realidade da unidade escolar.” (Gestor, Seduc-GO)

O gestor esclarece que essa foi uma demanda apresentada pelos professores durante uma das *lives* realizadas pela secretaria. “Nós abrimos espaço para os professores apresentarem as suas demandas, as suas dificuldades, e eles nos solicitaram esse trabalho com esse material, que os ajudaria.” (Gestor, Seduc-GO)

- 4) Formação presencial. No final de 2022 a secretaria de educação de Goiás estava realizando um processo de licitação para concluir o ano com uma formação presencial sobre o Novo Ensino Médio.
- 5) Formação online via Escola Virtual da Seduc-GO.

“Nós tivemos 5486 professores que participaram da nossa formação, que é chamada de trilhas do ensino médio. Nós temos cerca de 12000 professores [no ensino médio], nós tivemos 5486 professores que participaram dessa formação. Estamos abrindo novas turmas agora no segundo semestre com o objetivo de que aqueles que não participaram desse curso possam participar agora no segundo semestre. Além disso, nós orientamos para que eles participassem das formações do AVA-MEC⁴ porque são formações boas que são disponibilizadas pelo MEC na plataforma AVA-MEC. ” (Gestor, GO)

O gestor goiano clarificou que o recurso para realizar as formações é advindo na maior parte da União, via Plano de Ações Articuladas (PAR) que foi disponibilizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para elaborar a Base Nacional Comum Curricular e o recurso foi complementado com recursos da Seduc-Goiás. A secretaria possui um centro de formação que atende todos os níveis ofertados pela rede estadual, com uma estrutura independente da Superintendência de Ensino Médio (Supem). Os técnicos da Supem elaboraram o conteúdo das formações com base em suas vivências com o novo modelo e o centro de formação entrou com a parte de logística e a plataforma.

No Ceará, a secretaria de educação é organizada em quarenta regionais de ensino e a coordenação pedagógica do ensino médio conta com trinta e oito pessoas, das quais vinte estavam diretamente envolvidas com a implementação do NEM em 2022, segundo o gestor cearense. Ele explicou que a Seduc-CE organizou uma formação presencial sobre o Novo Ensino Médio antes do início do ano letivo de 2022, e foram convidadas seis pessoas de cada escola: o diretor, o coordenador pedagógico, e um professor de cada uma das quatro áreas do conhecimento. “Esse

⁴ AVA-MEC é o ambiente virtual do Ministério da Educação no qual os professores podem realizar formações propostas no formato de Educação à Distância (EAD).

grupo de seis pessoas da escola ficava com a incumbência de, na formação que ele recebia, replicar com o grupo da escola. A ideia era em cascata, chegar a todo mundo até o final de 2021 para em 2022, implementar.” (Gestor, Seduc-CE). O gestor lamentou que nem todas as escolas enviaram a equipe e que das quatro mil e quatrocentas pessoas convidadas, duas mil participaram.

Para informar todas as escolas sobre o novo modelo de ensino médio antes do ano letivo de 2022, o gestor cearense conta que sua equipe realizou reuniões *in loco*. “Fizemos 187 reuniões. Fomos em todos os rincões, para regional, falar com o gestor, para escola, falar com o professor. Foi reunião atrás da outra, às vezes duas, três reuniões por dia, reuniões de três horas falando do miudinho do que era a reforma.” (Gestor, Seduc-CE). A Seduc-CE adaptou um canal de formação chamado Foco na Aprendizagem, que era para tratar da recomposição das aprendizagens após a pandemia, para informar os professores sobre o Novo Ensino Médio.

Além da estrutura das secretarias de educação, parcerias foram firmadas para a oferta de determinados cursos. A Secretaria de Educação do Estado de Goiás firmou uma parceria com o Instituto Ânima para formação de professores no componente curricular de projeto de vida, com sugestão de material de apoio. O gestor cearense esclareceu que esse material tem que ser ajustado pelo professor à realidade de cada escola de cada sala de aula.

“A Seduc-Goiás já tem uma experiência com projeto de vida por causa das escolas em tempo integral. Assim, o projeto de vida não foi uma novidade tão grande assim. A partir da experiência que nós já tínhamos no ensino integral, nós traçamos um perfil, amplamente discutido com as coordenações regionais para modular professores dentro daquele perfil.” (Gestor, Seduc-GO)

No Paraná, a Secretaria de Educação firmou contrato com o Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE)⁵ para formar os professores que ofertaram o componente curricular projeto de vida. Duas professoras de um colégio estadual em tempo integral localizado no interior do Paraná avaliaram a formação recebida pelo ICE como riquíssima. Elas contaram que membros do instituto visitaram a escola, deram formação presencial, além da formação online e de materiais para trabalhar em sala de aula. Elas disseram que o público da escola em que trabalham é de baixa renda, muitos moram em casas monoparentais, ou com avós, e perceberam que as aulas

⁵ O Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE) é sediado em Recife, Pernambuco. O site do ICE contém dados sobre o instituto: <https://icebrasil.org.br/>.

de projeto de vida ajudaram no amadurecimento dos alunos, e no autoconhecimento dos alunos, principalmente em reconhecer seus talentos e mostrar que eles podem melhorar, incentivar os sonhos para mudar a realidade dos alunos que é muito difícil. As professoras observaram que dentro do modelo proposto pelo ICE há um passo de trazer a família para a escola, mas a escola delas ainda tem que avançar nesse quesito, que elas acreditam ser primordial.

Apesar dos esforços relatados pelos gestores das secretarias de educação ouvidos, os professores entrevistados avaliaram como insuficiente a formação e informação recebida antes de começar a implementação do NEM. Um professor contou que teve uma semana, a de trabalhos pedagógicos antes do início das aulas, para fazer plano e, na próxima semana já entrou em sala de aula para aplicar o novo modelo. Os alunos perguntavam e professor não tinha resposta, foi sem preparo para a sala de aula. Além disso, eles estavam saindo de uma pandemia, muitos alunos voltaram para a escola depois de um longo período sem contato com os conteúdos escolares, desacostumados com a linguagem formal, sem raciocínio lógico e compreensão de texto.

Os professores de uma escola de Goiás contaram que fizeram um grupo de estudo para entender melhor a reforma. Eles contaram, aqui, nós corremos atrás, dissemos, ‘não vamos depender só das orientações da secretaria’.” Eles então montaram um grupo de estudo, leram as diretrizes, fizeram reunião no contraturno no início do ano e discutir a proposta. Os professores de outra escola de Goiás entrevistados relataram uma experiência de maior proximidade com a secretaria de educação e avaliaram como positivo o acompanhamento que receberam. “Há uma aproximação com a coordenação regional de educação, já sentei com a tutora que nos acompanha para falar sobre a forma como estávamos desenvolvendo esses projetos. No início parecia um bicho de sete cabeças mas foi fluído.” (professor e coordenador da área de ciências humanas e sociais aplicadas, escola estadual de Goiás).

Outro problema relatado pelas escolas participantes da pesquisa é o da rotatividade da equipe devido aos professores temporários. Em algumas escolas, a maior parte do corpo docente era de professores contratados via processo seletivo simplificado (PSS). Esses professores devem renovar seu contrato a cada ano, e não tem a garantia de serem alocados para a escola onde trabalharam o ano anterior. O problema para os diretores entrevistados é quando encontram um professo PSS motivado e dedicado, que segue as formações propostas, desenvolve um bom trabalho, mas no ano seguinte, não consegue vaga para lecionar na mesma escola. A rotatividade de professores temporários também prejudica a criação de vínculos entre o professor, alunos, o

corpo docente e toda comunidade escolar.

A questão sobre os vínculos entre professores, alunos e comunidade escolar foi ressaltada pelos professores e diretores de escolas em tempo integral que participaram da pesquisa. A perspectiva do tempo integral para todos é positiva, na perspectiva dos profissionais que já trabalham nas escolas em tempo integral.

O APORTE DOS PROGRAMAS FEDERAIS PARA AS ESCOLAS ESTADUAIS QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA

O MEC adaptou duas linhas específicas do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para apoiar a implementação do Novo Ensino Médio em escolas públicas: O Programa Dinheiro Direto na Escola Novo Ensino Médio (PDDE-NEM), que foi destinado às escolas-piloto e o PDDE Itinerários Formativos (PDDE-IF), destinadas às escolas de ensino médio estadual para viabilizar a oferta da parte diversificada do NEM. As

No Paraná, a gestora avalia os recursos recebidos via PDDE para a implementação do NEM nas escolas:

“Nós tivemos dezesseis escolas piloto, essa verba foi suficiente, mas se nós tivéssemos um aporte financeiro mais sazonal, porque as entregas não ocorreram de maneira sazonal, se tivéssemos as parcelas enviadas de maneira mais sazonal, conseguiríamos ter dado um *boom* muito maior no que diz respeito à questão específica da melhoria de infraestrutura e de material e recursos pedagógicos. No que diz respeito às escolas do pró-IF, que é o novo programa de fomento, nós tivemos apenas a primeira parcela, são três parcelas de fomento, o pagamento da segunda parcela ainda não chegou, mas, estamos fazendo esse acompanhamento muito próximo com as escolas. Nós temos 984 escolas que recebem esse fomento. Como estamos conseguindo fazer esse acompanhamento, estamos minimamente conseguindo fazer com que a escola faça o investimento para implementação do itinerário formativo. Mas, mesmo assim, o valor do fomento do projeto é um valor reduzido, são quinze mil reais para a escola fazer essa organização. Esses dias estávamos até fazendo uma analogia, eu falei: se quisermos comprar, por exemplo, um laboratório móvel para trabalhar a questão de ciências da natureza, nós temos um gap porque um laboratório de ciências da natureza custa setenta mil reais.

Vamos ter que juntar todo o dinheirinho para tentar comprar um laboratório móvel. Então, se o seu recurso fosse um pouco mais robusto, para nós seria muito interessante. Mas, eu falo, é recurso, a gente faz o que a gente consegue com ele. “ (Gestor, Seed-PR)

A coordenação de ensino médio da Seed-PR constituiu uma equipe para acompanhar a aplicação dos recursos PDDE e auxiliar as escolas na prestação de contas.

“A nossa equipe trabalha em três frentes. Uma das frentes é de articulação de todos os momentos dos programas do governo federal, o foco dessa equipe é olhar o desenvolvimento pedagógico, os planos pedagógicos e o uso do recurso no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Nós temos uma parceria com o grupo que trabalha com as demandas financeiras de prestação de contas, essa coisa como um todo, porque eles nos ajudam a ter a clareza de como o uso do recurso está ocorrendo, a prestação de contas, a coisa mais burocrática. Essa equipe hoje trabalha diretamente com as nossas regionais de educação e com as escolas para fazer essa orientação, para que o uso dos recursos venha ao encontro da implementação do ensino médio.” (Gestor, Seed-PR)

A gestora cearense enfatizou que o PDDE Novo Ensino Médio tinha o objetivo de fomentar a pilotagem no novo modelo. Enquanto no Paraná dezesseis escolas receberam recursos via PDDE- Novo Ensino Médio, no Ceará foram 460 escolas participantes do programa.

“Quatrocentas e sessenta e quatro (464) escolas estavam aptas ao programa de apoio ao novo ensino médio, o Pró-Nem. Dessas, quatro optaram por não aderir ao programa e não receberam recurso. Na época, o Pró-Nem era um valor bem chamativo, mesmo. As escolas chamavam aqui de grilhões dourados, mas 460 aderiram. Aderiram e começou a pandemia. Então, elas chegaram a produzir os planos e cumprir todas as etapas, a receber as três parcelas, mas não aconteceu pilotagem nenhuma, pois estava todo mundo a distância [no ensino remoto]. Foi uma pilotagem que não consideramos. As escolas piloto tiveram experiências

diferentes para trazer? Não. ” (Gestor, Seduc-CE).

Essas escolas fizeram pequenas alterações de espaço físico, compraram equipamentos e materiais para a escola. Assim, conseguiram criar uma visão de flexibilidade curricular para as eletivas. Elas começaram a experimentar as eletivas, mas não foi uma pilotagem que trouxe insumos para a rede ampliar para todas as escolas da rede.

As escolas que participaram da pesquisa receberam o PDDE Novo Ensino Médio. Na perspectiva dos gestores e professores, essa verba é importante, mas insuficiente. Os diretores e professores sugerem pensar um programa que transfira dinheiro para escola de forma contínua. Um diretor de uma escola estadual em tempo integral do Ceará contou que o PDDE é um dos recursos mais valiosos da escola. Ele é importante para a logística da secretaria, pois complementa na compra de clipes, papel, toner da impressora, máquina de xerox, materiais de limpeza, pincel. O diretor ponderou que a parte burocrática é um pouco complicada, que é preciso juntar muito documento, exigindo uma análise de contabilidade acurada, mas concluiu que isso é um mal necessário para evitar corrupção e que a Seduc-CE dispõe de um assessor administrativo-financeiro para ajudar a escola.

As professoras de uma escola estadual em tempo integral no Paraná contaram que muitas vezes os professores tiram dinheiro do bolso para comprar materiais para fazer atividades diferenciadas. As professoras participaram da reunião do PDDE NEM e a comunidade escolar decidiu pela biblioteca. Elas contaram que a escola recebe recursos mais robustos e do estado, o laboratório de ciência que elas descrevem como rico e foi construído com recurso do estado.

DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO

As dificuldades relatadas pelas responsáveis pelo ensino médio nos estados do Ceará, Paraná e Goiás no segundo semestre de 2022 destacaram aspectos operacionais e de aceitação da reforma na comunidade escolar. O gestor paranaense destacou aspectos mais operacionais, como o transporte escolar, na implementação do NEM. As gestoras goianas e cearense ressaltaram problemas na aceitação da reforma pela comunidade escolar e nas universidades e resistências para trabalhar com a interdisciplinaridade.

Nesse sentido, o gestor cearense disse: “Nós entendemos que a grande mudança, se você

for tirar as bonequinhas Russas, a que está lá no centro, é a alteração do conteudismo, do ensino enciclopédico, para uma abordagem de desenvolvimento de competências e habilidades. Isso não é novo, é a dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1999. Já havia essa discussão, mas os PCNs eram parâmetros, não houve alteração de políticas de livro didático, só houve formação [de professores]. ” (Gestor, Seduc-CE).

O gestor apontou que a interdisciplinaridade era novidade: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que data de 1999 introduziram a interdisciplinaridade e fizeram alterações operacionais, como mudar o termo “disciplinas” por “componentes curriculares”, por exemplo. Conquanto, interdisciplinaridade não foi incorporada na prática. Por outro lado, com a reforma do ensino médio de 2016, novas normas foram editadas para impor a interdisciplinaridade no novo ensino médio. “O que percebemos com essa reforma que é normativa, que alterou política de livro didático, que alterou política de formação inicial, tem uma BNCC da formação docente que alterou políticas robustas, que inclusive vai alterar o próprio Enem, vai alterar o próprio Saeb, é que não tem para onde correr, ou você muda, ou você muda.” (Gestor, Seduc-CE) O gestor relatou que essa mudança é difícil, em especial para professores que estavam acostumados a organizar suas aulas e lecionar da mesma maneira há algum tempo.

As gestoras goianas enfatizaram a dificuldade em pensar a prática docente no ensino médio por área do conhecimento. Uma solução encontrada pela rede goiana foi elaborar materiais didáticos por área. “O maior desafio do professor hoje é pensar as competências e habilidades por área. Então, a nossa equipe aqui da Supem trouxe esse material pensado por área que foi disponibilizado para a rede a partir do terceiro bimestre agora (2022), e estamos trabalhando para encaminhar o material do quarto trimestre também como subsídio. Esse material faz parte da formação também dos coordenadores de área da coordenação regional que vão trabalhar com os coordenadores de áreas das escolas. ” (Gestor, Seduc-GO).

Todavia, houve um relato muito positivo sobre o trabalho na perspectiva interdisciplinar em uma escola goiana, localizada próxima a capital do estado, Goiânia. Toda a equipe gestora participou da entrevista: o diretor da escola, a coordenadora pedagógica do ensino médio e os coordenadores das áreas de matemática, ciências da natureza, ciências sociais, e linguagens. Os coordenadores contaram que o NEM está sendo uma experiência positiva no sentido de fomentar a interdisciplinaridade. No primeiro semestre do ano letivo de 2022, eles escolheram o tema da cana de açúcar para trabalhar no NEM, e cada professor trabalhou esse tema na perspectiva de sua

área do conhecimento. Os professores conversam sobre os conteúdos trabalhados em sala de aula pensando na culminância do projeto do final de bimestre, para não ficar só no conhecimento teórico. Eles se organizaram para realizar reuniões semanais entre os professores da mesma área do conhecimento, e quinzenais entre as áreas do conhecimento.

De acordo com o professor de sociologia e coordenador da área de ciências humanas e sociais aplicadas, a fragmentação do saber está sendo superada, “estamos vendo uma visão mais holística do saber. O NEM cumpre mais, se encaixa mais com as finalidades previstas na LDB e na Constituição Federal de 1988.” (Professor, Escola Estadual de Goiás) O professor avalia como positivo essa forma de trabalhar, por área, com diálogo, planejando junto. Ele relata que antes, os professores dos diferentes componentes curriculares da área de ciências humanas e sociais aplicadas trabalhavam conteúdos independentemente do outro, não havia preocupação com a integração dos conteúdos trabalhados em sala de aula. O professor percebe que eles saíram da visão positivista de fragmentação do saber e passaram a ver que o bloco de humanas é mais amplo, o que abre novos horizontes para o trabalho em sala de aula.

O professor e coordenador da área de Matemática do mesmo colégio goiano compartilha o entusiasmo de seu colega. Ele observou que os alunos têm muita dificuldade em Matemática, na área de exatas em geral, e o NEM foi muito bom para diminuir as dificuldades. Ele contou que as vezes, como professor de matemática em sala de aula, ficava muito engessado com o conteúdo, e o aluno não via o sentido daquilo que ele estava estudando. O ponto positivo do NEM foi de ofertar uma trilha de aprendizagem chamada de Matematicidades, que envolveu os componentes curriculares de Geografia, Sociologia, História na perspectiva da matemática.

Apesar do entusiasmo manifestado nessa escola goiana, os gestores dos três estados participantes da pesquisa apontaram a dificuldade da recepção das mudanças propostas pelo NEM. O gestor goiano ou que “Um dos maiores desafios que nós temos hoje é que todos, comunidade escolar, até mesmo profissionais da educação que não sejam aqueles diretos que lidam com o pedagógico em si, compreendam o que realmente é a essência dessa proposta. [...] parece que as pessoas não conseguem estabelecer a relação entre o que está sendo realizado com o que eles imaginam ser.” (Gestor, Seduc-GO) O gestor reforçou que é necessário chegar até as pessoas, à comunidade escolar, conversar, amadurecer a discussão para ajudar a compreender o que é realmente o novo ensino médio.

O gestor paranaense salientou a falha de comunicação com as famílias como um entrave na

implementação do novo modelo de ensino médio no ano de 2022, mas estava otimista com as perspectivas para o ano de 2023. Segundo ela, “muitos pais não entendiam por que, por exemplo, o filho tinha de ficar seis aulas na escola. Então esse foi também um gap importante. Nesse ano [2022], o que estamos vendo? Estamos vendo que o professor, a equipe pedagógica, diretiva já está entendendo esse processo, estamos percebendo um ganho nesses últimos dois trimestres, de entender que essa reforma não é algo que brotou do chão, mas é que algo que vem sendo construído, então esse é um ponto importante.” (Gestor, Seed-PR).

O gestor cearense apontou na mesma direção, de dissolução de resistências em relação ao novo ensino médio nas escolas, uma vez que a equipe estudou, aplicou e colheu os primeiros resultados do novo ensino médio.

PREOCUPAÇÃO COM AS DESIGUALDADES ESCOLARES NO NOVO MODELO DE ENSINO MÉDIO

As preocupações com a equidade da oferta são legítimas e um dos pontos centrais da nova estrutura do ensino médio. Todavia, os alunos e professores entrevistados manifestaram suas preocupações com as desigualdades escolares entre a escola em que estudam ou trabalham e as escolas particulares de sua região. A comparação que os alunos e professores expressaram não dizia respeito a outras escolas da mesma rede estadual, mas entre sua rede estadual e as escolas particulares. Uma coordenadora de ensino médio de uma escola de Goiás confessou, ao final da entrevista, que estava preocupada com a sorte dos alunos de sua escola no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pois entendia que as escolas privadas iriam continuar a focar na preparação para o ENEM e os vestibulares e as escolas estaduais estariam concentrados na oferta de eletivas e trilhas que não tem como foco a preparação para estas provas seletivas.

Uma professora de português de uma escola em tempo integral da rede estadual cearense manifestou temor de que se dê um passo atrás na inserção de jovens oriundos de escolas públicas no ensino superior. Ela disse que seus alunos falam muito do ENEM e sentem falta de disciplinas que são importantes para essa prova, em especial a redação, e com isso, eles fiquem atrás dos alunos de escolas particulares nos exames seletivos.

A diminuição das aulas de redação com a grade no Novo Ensino Médio foi uma reclamação comum entre professores e alunos das três redes estaduais que participaram da pesquisa. Ao serem

questionados sobre possíveis melhorias no NEM, os alunos de um colégio estadual goiano sugeriram organizar melhor a grade dos componentes curriculares, pois, com o NEM, houve componentes curriculares, como química, física, produção textual, que foram as mais prejudicadas, mas que são conteúdos que exigem conteúdos tempo e dedicação.

AS INCERTEZAS DO EXAME NACIONAL DE ENSINO MÉDIO (ENEM) QUE GERAM ANGÚSTIA NOS ALUNOS

Os vestibulares têm provas de conhecimentos gerais, e cobram conhecimentos específicos relacionados às áreas do curso escolhido, isso era uma realidade já antes da reforma. O Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e utilizado como processo seletivo por muitas instituições de ensino superior, é a mesma prova para todos os alunos do ensino médio até a presente data. O MEC anunciou uma reformulação do Enem para cobrar conhecimentos específicos de acordo com os itinerários formativos dos alunos que concluírem a escolaridade básica no novo formato, em 2024, mas o desenho ainda não foi apresentado. Esses pontos precisam ser acompanhados pelas secretarias estaduais e ensinaram, certamente, adaptações dos currículos e arquiteturas, as quais as gestoras entrevistadas se mostraram cientes e abertas a realizar.

A indefinição sobre as provas do ENEM para refletir as mudanças introduzidas pelo NEM é uma fonte de angústia nos alunos. Uma aluna entrevistada disse, “o Enem é a prova das nossas vidas, é a entrada para a faculdade e a gente fica muito ansioso para saber como vai ser”. Outro aluno foi enfático, “A questão no novo Enem é o que está mais preocupando a gente, estamos sendo cobaias.” As alunas de uma escola profissional do Ceará entrevistadas também expressaram preocupação com o ENEM, revelando que seu horizonte é o ensino superior. As alunas disseram que os componentes curriculares da base diversificada são valiosos na sua formação: o empreendedorismo, projeto de vida, trabalho socioemocional as tem ajudado muito. Todavia, a preparação para o ENEM ficou prejudicada e elas tiveram que recorrer a vídeo aulas e materiais didáticos extraescolares para se prepararem.

CONCLUSÕES

As secretarias de educação dos estados do Ceará, Paraná e Goiás avançaram, de forma

consistente, entre 2018 e 2022, na implementação do novo ensino médio nas suas redes. Os referenciais curriculares foram elaborados e aprovados pelos conselhos estaduais de educação, formação de professores e gestores foram organizadas, materiais curriculares de apoio foram desenvolvidos, a logística para incluir a sexta aula foi levada a cabo e os primeiros anos do ensino médio passaram a funcionar com a nova arquitetura curricular em 2022.

Um ponto forte de uma pesquisa de campo é poder acessar a subjetividade dos atores envolvidos nos processos analisados. As entrevistas com as coordenações do ensino médio que implementaram o novo modelo de ensino médio nos estados do Ceará, Goiás e Paraná apontaram para a liberdade de adaptar a oferta às demandas dos alunos, da comunidade escolar e dos arranjos produtivos locais como ponto altamente elogiáveis. A interdisciplinaridade, a possibilidade de escolha, o foco no projeto de vida e em uma preparação mais instrumental do futuro próximo, pós-ensino médio, para os jovens alunos são outros pontos positivos da perspectiva das gestoras entrevistadas.

As dificuldades e desafios relatados para implementar o novo ensino nas redes foram significativos. As entrevistas apontaram para a falta de apoio e comunicação com o MEC no início do processo, em 2019 e 2020, a pandemia que impossibilitou a pilotagem em escolas selecionadas, pois estavam em ensino remoto, a má compreensão de pais, alunos e inclusive professores e diretores sobre o conteúdo da reforma e as mudanças que ela possibilitaria.

As análises apresentadas são referentes à implementação do novo modelo no primeiro ano do ensino médio. Formações da rede e novas adaptações do currículo ainda serão necessárias, seguindo, assim, o acompanhamento da implementação da reforma do ensino médio não terminou. O presente estudo mostrou, através dos arranjos institucionais estudados, como as diretrizes elaboradas na esfera nacional vem sendo adaptadas na esfera estadual e transmitidas às escolas. A compreensão por parte dos diretores, professores e alunos das mudanças impostas pela reforma do novo ensino médio é igualmente importante, foi analisada e será objeto de um futuro relatório.

A diretriz para ampliar a carga horária do ensino médio, e, progressivamente, ser ofertado em tempo integral apresentou desafios para as redes e escolas participantes da pesquisa. A adaptação das escolas para acolher os alunos em boas condições, com locais adequadas para as refeições, estudos, prática de esporte e a logística com o transporte escolar demandaram uma atenção das redes entrevistadas. Apesar das dificuldades, diretores, professores e alunos de escolas em tempo integral entrevistados ressaltaram a contribuição positiva das atividades que

desenvolvem o protagonismo juvenil para a aprendizagem e a formação dos jovens alunos.

O ensino médio é a última etapa da educação básica. Cabe a ele dar uma formação básica a todos. No entanto, a formação efetivamente dispensada dentro de uma mesma rede de ensino varia, pois os recursos da escola, quantidade e formação dos professores, comprometimento da equipe e gestão, são fatores com um impacto profundo na qualidade da oferta e diferem bastante entre escolas. As características do corpo discente também influem, diretamente, no aproveitamento escolar. O capital cultural dos pais, os espaços e materiais disponíveis para estudar, o tempo livre de obrigações domésticas e/ou ocupacional para dedicar aos estudos são alguns fatores chave para interpretar o rendimento escolar e estão desigualmente distribuídos entre as famílias brasileiras. Como esses fatores apresentam uma variação enorme entre escolas, isso compromete a busca por equidade e aprendizagem escolar. A oferta de um currículo diversificado deve estar muito atenta a esses aspectos. Contudo, um currículo único também não representa a garantia de equidade, devido aos fatores geradores de desigualdades elencados acima, que, em grande medida, refletem as profundas iniquidades sociais que atingem o Brasil com grande vigor e exemplificam de forma rigorosa os terríveis obstáculos existentes para promover o desenvolvimento em nosso país.

As experiências compartilhadas por gestores, diretores, professores e alunos das redes estaduais de educação dos estados do Ceará, Goiás e Paraná são fontes valiosas para entender como diretrizes nacionais para o ensino médio foram traduzidas para as realidades locais. Estas experiências revelam a tensão constante entre liberdade de ensino e igualdade de condições da oferta escolar potencializada com a introdução da diversificação curricular no NEM. Implementar a diversificação e a interdisciplinaridade que ela promete foram desafios relatados por professores, gestores e alunos e apontam para ajustes necessários na oferta da base comum e na parte diversificada do currículo. A perspectiva da expansão da carga horária para o ensino médio é importante para garantir tanto uma formação básica comum robusta, quanto a oportunidade de se aprofundar em temas que interessam e dizem respeito à realidade dos jovens, cumprindo assim os objetivos de melhorar os índices de aprendizagem e reduzir as taxas de abandono escolar no ensino médio.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial da União, Brasília, 23 set. 2016.

_____. Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Diário Oficial da União, Brasília, 17 fev. 2017.

_____. Portaria MEC no 1.570, de 20 de dezembro de 2017. Diário Oficial da União, Brasília, 21 dez. 2017.

_____. Portaria MEC no 649, de 10 de julho de 2018. Diário Oficial da União, Brasília, 11 jul. 2018.

_____. Resolução MEC no 21, de 14 de novembro de 2018. Diário Oficial da União, Brasília, 16 nov. 2018.

CASTRO, M.H.; TORRES, H. G.; FRANÇA, D. Os jovens e o gargalo do Ensino Médio. 1ª Análise Seade, São Paulo, n.5, p.15-30, ago. 2013.

CODES, A. L. M.; FONSECA, S. L. D.; ARAÚJO, H. E. Ensino Médio: contexto e reforma. Afinal, do que se trata? Brasília: Ipea, 2021. (Texto para Discussão, n.2663)

CORTI, A.P. Política e significantes vazios: uma análise da reforma do Ensino Médio de 2017. Educação em Revista [online], v. 35, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698201060>. Acesso em: 21/02/2022.

LEÃO, G. O que os jovens podem esperar da reforma do Ensino Médio? Educação em Revista, v.34, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698177494> Acesso em: 21/02/2022.

NASCIMENTO, A.W.S.; CORDEIRO, Y.E.M.; TAVARES, F.B.; BELTRÃO, N.E.S. Educação e sociedade: o papel das Políticas de Ensino Médio na formação de estudantes em escola pública da Amazônia Paraense. Interações, v.19, n.2, abr./um. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/inter.v19i2.1668> Acesso em: 23/02/2022.

NÉRI, M. C.(Org.). O tempo de permanência na escola e a motivação dos sem-escola. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

PINTO, S.N.S.; MELO, S.D.G. Mudanças nas políticas curriculares do Ensino Médio no Brasil: repercussões da BNCCEM no currículo mineiro. Educação em Revista, v.37, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469834196> Acesso em: 20/02/2022.

TORRES, H.G.; FRANÇA, D.; TEIXEIRA, J.; CAMELO, R.; FUSARO, E. O que pensam os jovens de baixa renda sobre a escola. Relatório Final (online), Centro Brasileiro de Análise e Planejamento, e Fundação Vitor Civita, jun. 2013. Disponível em: www.fvc.org.br/estudos
Acesso em: 20/02/2022

VIEIRA, S.L.; VIDAL, E.M.; FREITAS, P.F.; BATISTA, A.A.G. Reações das políticas educacionais estaduais nas escolas: um estudo de caso em escolas do Ceará, Goiás, Pernambuco e São Paulo. Cadernos Cenpec, v.6, 2017. Disponível em:
<https://10.18676/cadernoscenpec.v6i2.360> Acesso em: 18/02/2022.

ANEXO 1 LISTA DE ENTREVISTADOS NOS ESTADOS DO CEARÁ, GOIÁS E PARANÁ PARA A PESQUISA EMPÍRICA

Tabela 1 – Lista de atores entrevistados na Pesquisa sobre o Novo Ensino Médio

<i>UF</i>	<i>Entrevistados</i>	Gestor	Coordenador Pedagógico	Professor	Aluno
<i>Ceará</i>	Secretaria de Educação	1	-	-	-
	Escola Estadual 1	1			1
	Escola Estadual em Tempo Integral				1
	Escola Estadual Profissional	1		2	2
	Escola Estadual Educação do Campo	1		2	0
<i>Goiás</i>	Secretaria de Educação	2	-	-	-
	Escola Estadual	1	1		4
	Colégio Militar	1		2	0
<i>Paraná</i>	Secretaria de Educação	1	-	-	-
	Escola Estadual 1	1			
	Escola Estadual em Tempo Integral	1		2	
	Escola Estadual Educação do Campo	1		2	

Fonte: Entrevistas com atores.

ANEXO 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Gestor

Processo de elaboração do currículo estadual

- Como foi o processo de elaboração do currículo no seu estado?
- Como vocês organizaram a arquitetura curricular?
- Como foi o diálogo com o MEC nesse processo de implementação do novo ensino médio?
- Qual o calendário seguido?
- Propostas de melhorias

Formação da Rede/ Professores

- A secretaria de educação ofertou formação específica sobre o novo ensino médio?
- Como foi organizada essa formação?
- Quais são as frentes de formação?
- Como as formações são planejadas?
- Como são implementadas?
- A secretaria lança mão de meios diversos para formar a rede?
- Vocês tem o feedback dessas formações? Qual foi?
- Planejam continuar com formações específicas para o NEM?

Parcerias

- Quais as parcerias para o Ensino Médio na Rede?
- Como avalia essas parcerias? Qual a contribuição delas? O que pode melhorar?

Avaliação

- Como transcorreu a implementação do novo modelo de ensino médio em 2022?
- A parte diversificada do currículo foi adaptada com sucesso?
- Como se deu a oferta de ensino profissionalizante e técnico?
- A rede conseguiu ampliar a carga horária? E a oferta do tempo integral?
- Quais desafios permanecem?
- Quais os projetos para o próximo ano?
- Quais as sugestões de melhoria no desenho do novo modelo, no desenho das políticas de fomento ao novo ensino médio?
- Como avalia a implementação do Novo Ensino Médio até aqui?
- Quais escolhas foram acertadas e quais precisam ser revistas para o próximo ano?
- Qual o maior desafio enfrentado pela rede esse ano?
- Quais suas sugestões para melhorar o NEM?

Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Diretor

Sobre sua trajetória

- Você é diretor nesta escola desde quando? Já tinha sido diretor antes?
- Do que mais gosta do trabalho como diretor? E o que é mais desafiador?
- Antes de ser diretor, você era professor nessa escola?

Sobre a escola – professores, alunos, pais, relação com a comunidade

- Sobre esta escola, como começou a trabalhar aqui?
- O que mais gosta da escola? O que menos gosta? O que precisa melhorar?
- Como é o clima na escola?
- Tem vida escolar fora dos horários das aulas? – Competições esportivas, festas, apresentações, atividades extraescolares em geral.... Tem projetos envolvendo a comunidade?
- Como é sua relação com os outros professores?
- Você tem uma boa comunicação com os alunos? A maioria mora no bairro?
- Conhece os pais dos alunos? Quantos participam da vida escolar – reuniões, festas, etc.
- Os alunos se envolvem com a escola, tem um engajamento, ou você sente a maioria apáticos?

Sobre o Novo Ensino Médio

- Como foi este primeiro semestre do novo ensino médio para o 1º ano?
- Como foi o processo de elaborar a proposta político-pedagógica do Novo Ensino Médio para o 1º ano? Como está sendo o processo para o 2º e 3º anos?
- Vocês tiveram qual tipo de apoio da secretaria de educação?
- Como foi o diálogo com a secretaria? Tiveram um interlocutor específico na secretaria de educação?
- Como você avalia o apoio recebido da secretaria? O que os ajudou? O que pode melhorar?
- Tiveram outro tipo de apoio?
- Que tipo de apoio você gostaria de receber para a implementação do Novo Ensino Médio para os próximos semestres?
- Quais foram as reações de professores e alunos às mudanças do Novo Ensino Médio?

Sobre o PDDE na escola

- Como foi o processo de definição da utilização dos recursos do PDDE Novo Ensino Médio?
- Como foi o apoio recebido no âmbito do programa? Tiveram diálogo com alguém do MEC? Que tipo de suporte foi oferecido?
- Como foi a aplicação dos recursos?
- Foram suficientes para adaptar a escola às exigências do Novo Ensino Médio?
- Qual montante você estimaria que seria o ideal?
- Como foi a prestação de contas?

Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Professor

Sobre sua trajetória

- Você é professor nesta escola desde quando?
- Trabalha em outras escolas? Tem outra ocupação?
- Qual sua carga horária semanal? E nesta escola?
- Você dá aula para o Ensino Médio há quanto tempo? Gosta de trabalhar com os alunos do Ensino Médio?

Sobre a escola – professores, alunos, pais, relação com a comunidade

- Como você veio trabalhar nesta escola?
- O que mais gosta da escola? O que menos gosta? O que precisa melhorar?
- Gosta do clima escolar aqui? Como é tua relação com a diretoria? Como é tua relação com os outros professores?
- Vocês desenvolvem projetos conjuntos? E projetos extraclasse? Com a comunidade?
- Como é tua relação com os alunos? Você sente a maioria engajado, ou apáticos?
- Quais as qualidades que você enxerga nos seus alunos? E suas maiores dificuldades?
- Você sentiu algum efeito da pandemia nos alunos? No nível de aprendizagem deles? Na motivação?
- Como você avalia esta escola com relação a outras em que você trabalha ou trabalhou? O que pode melhorar? Qual um ponto forte?

Sobre o Novo Ensino Médio

- Como foi esse primeiro semestre de implementação do Novo Ensino Médio?
- O que você achou da proposta?
- Você participou da elaboração do PPP para no Novo Ensino Médio?
- Os teus planos de aula mudaram? Quais adaptações ou alterações você fez?
- Sua carga horária mudou? O número de escolas em que trabalha mudou?
- Como você avalia as mudanças propostas? O que você mudaria?
- Como você avalia as mudanças reais, que efetivamente ocorreram na escola neste primeiro semestre? Os alunos estão mais engajados?
- No ideal, o que seria preciso para implementar a proposta do Novo Ensino Médio?

Sobre o PDDE na escola

- Você participou da comissão do PDDE para o Ensino Médio?
- Você foi ouvido na elaboração da Proposta de Implantação dos Itinerários Formativos?
- Você vê os resultados dos recursos aplicados na escola? Como eles ajudaram?
- Você participou da prestação de contas? Você verificou ou leu a prestação de contas dos recursos recebido via PDDE?
- O que ainda precisa ser feito para a implantação do Novo Ensino Médio? Os recursos bastam? Que tipo de ajuda seria ideal nesse processo?
- Como você avalia o PDDE Novo Ensino Médio? O apoio recebido? Os resultados?

Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Aluno

Sobre sua trajetória

- Você estuda nessa escola desde quando? Foi uma escolha ou foi porque era a mais perto da tua casa?
- Onde você estudava antes?
- Você conseguiu acompanhar as aulas remotas? Sentiu que aprendeu o conteúdo?
- Como foi voltar às aulas presenciais? O que foi mais difícil? Do que sentia mais falta?
- Como você se descreve enquanto aluno? Se considera um bom aluno?

Sobre a escola – professores, alunos, pais, relação com a comunidade

- Como é tua relação com teus professores?
- O que é, para você, um bom professor? O que ele faz, como ele ensina que te ajuda a aprender?
- Como é tua relação com os outros alunos?
- Você tem amigos ou conhecidos que fazem Ensino Médio em outra escola? Do que eles te contam e você vê, como você avalia tua escola com relação a outras?
- O que pode melhorar nesta escola? O que você mais gosta nesta escola?

Sobre o Novo Ensino Médio

- Como foi passar para o Ensino Médio? O que mudou com relação ao EF?
- Você já teve a disciplina de Projeto de Vida? Como foi?
- Você já sabe qual itinerário quer seguir? Como escolheu?
- Como você estuda para aprender a matéria? Teve orientações sobre técnicas de estudo?
- Como avalia a sua experiência com o Novo Ensino Médio nesta escola? E seus colegas?

Sobre o PDDE na escola

- Você sabia que sua escola participou do Programa Dinheiro Direto na Escola?
- Se você pudesse escolher, no que aplicaria o dinheiro?
- O que pode ser feito para melhorar o Novo Ensino Médio na sua escola? O Novo Ensino Médio em geral?