

**TEXTO PARA DISCUSSÃO**

**2945**

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

**CAROLINA ESTHER KOTOVICZ ROLON**

**ipea**

Instituto de Pesquisa  
Econômica Aplicada

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

**CAROLINA ESTHER KOTOVICZ ROLON<sup>1</sup>**

---

1. Pesquisadora bolsista do Subprograma de Pesquisa para o Desenvolvimento Nacional (PNPD) na Diretoria de Estudos e Políticas Sociais do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Disoc/Ipea); e pesquisadora colaboradora do Centre de Recherche Émile Durkheim. E-mail: carolina.rolon@ipea.gov.br.

**Governo Federal**

**Ministério do Planejamento e Orçamento**

**Ministra** Simone Nassar Tebet

**ipea** Instituto de Pesquisa  
Econômica Aplicada

Fundação pública vinculada ao Ministério do Planejamento e Orçamento, o Ipea fornece suporte técnico e institucional às ações governamentais – possibilitando a formulação de inúmeras políticas públicas e programas de desenvolvimento brasileiros – e disponibiliza, para a sociedade, pesquisas e estudos realizados por seus técnicos.

**Presidenta**

**LUCIANA MENDES SANTOS SERVO**

**Diretor de Desenvolvimento Institucional**

**FERNANDO GAIGER SILVEIRA**

**Diretora de Estudos e Políticas do Estado,  
das Instituições e da Democracia**

**LUSENI MARIA CORDEIRO DE AQUINO**

**Diretor de Estudos e Políticas Macroeconômicas**

**CLÁUDIO ROBERTO AMITRANO**

**Diretor de Estudos e Políticas Regionais,  
Urbanas e Ambientais**

**ARISTIDES MONTEIRO NETO**

**Diretora de Estudos e Políticas Setoriais,  
de Inovação, Regulação e Infraestrutura**

**FERNANDA DE NEGRI**

**Diretor de Estudos e Políticas Sociais**

**CARLOS HENRIQUE LEITE CORSEUIL**

**Diretor de Estudos Internacionais**

**FÁBIO VÉRAS SOARES**

**Chefe de Gabinete**

**ALEXANDRE DOS SANTOS CUNHA**

**Coordenador-Geral de Imprensa e Comunicação Social**

**ANTONIO LASSANCE**

**Ouvidoria:** <http://www.ipea.gov.br/ouvidoria>

**URL:** <http://www.ipea.gov.br>

# Texto para Discussão

Publicação seriada que divulga resultados de estudos e pesquisas em desenvolvimento pelo Ipea com o objetivo de fomentar o debate e oferecer subsídios à formulação e avaliação de políticas públicas.

© Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – **ipea** 2023

Rolon, Carolina Esther Kotovicz

O Novo ensino médio nos estados do Ceará, de Goiás e do Paraná : experiências e desafios / Carolina Ester Kotovicz Ronlon. – Brasília, DF: IPEA, 2023.

55 p. – (Texto para Discussão ; n. 2945).

Inclui Bibliografia.

ISSN 1415-4765

1. Reformas de Ensino. 2. Ensino Médio. 3. Políticas Educacionais. 4. Análise Qualitativa. I. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. II. Título.

CDD 373.19

Ficha catalográfica elaborada por Elizabeth Ferreira da Silva CRB-7/6844.

**Como citar:**

ROLON, Carolina Esther Kotovicz. O Novo ensino médio nos estados do Ceará, Goiás e Paraná : experiências e desafios. Brasília, DF : Ipea, nov. 2023. 55 p. (Texto para Discussão, n. 2945). DOI: <http://dx.doi.org/10.38116/td2945-port>.

**JEL:** I28; I21.

As publicações do Ipea estão disponíveis para download gratuito nos formatos PDF (todas) e ePUB (livros e periódicos).

Acesse: <http://www.ipea.gov.br/portal/publicacoes>

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.

É permitida a reprodução deste texto e dos dados nele contidos, desde que citada a fonte. Reproduções para fins comerciais são proibidas.

# SUMÁRIO

SINOPSE	
ABSTRACT	
1 INTRODUÇÃO .....	6
2 HISTÓRICO DA PROPOSTA DE REFORMA DO ENSINO MÉDIO .....	6
3 ANTECEDENTES DA REFORMA: ESTUDOS SOBRE O ENSINO MÉDIO NO BRASIL .....	8
4 A CONTROVÉRSIA SOBRE A DIVERSIFICAÇÃO DO CURRÍCULO NO NOVO ENSINO MÉDIO .....	10
5 IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO NO NÍVEL ESTADUAL .....	11
6 A PESQUISA EMPÍRICA SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO NOS ESTADOS DO CEARÁ, DE GOIÁS E DO PARANÁ .....	13
7 DO DECRETO AO CURRÍCULO: ADAPTAÇÕES ESTADUAIS DAS DIRETRIZES NACIONAIS .....	16
8 A LIBERDADE PARA ADAPTAR A OFERTA DO ENSINO MÉDIO À REALIDADE DE CADA ESTADO .....	23
9 DESAFIOS PARA GARANTIR A OFERTA DIVERSIFICADA E RESPEITAR A ESCOLHA DOS ALUNOS .....	29
10 ARRANJOS PARA FORMAR OS PROFESSORES DA REDE DE ACORDO COM AS NOVAS DIRETRIZES .....	32
11 O APORTE DOS PROGRAMAS FEDERAIS PARA AS ESCOLAS ESTADUAIS QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA .....	38
12 DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO .....	40
13 PREOCUPAÇÃO COM AS DESIGUALDADES ESCOLARES NO NOVO MODELO DE ENSINO MÉDIO .....	42
14 AS INCERTEZAS DO ENEM QUE GERAM ANGÚSTIA NOS ALUNOS .....	43
15 CONCLUSÕES .....	44
REFERÊNCIAS .....	46
APÊNDICE A .....	48
APÊNDICE B .....	49

## SINOPSE

O novo modelo de ensino médio, introduzido pela Lei nº 13.415/2017, começou a ser implementado nas escolas de todo o país em 2022. Esta pesquisa se interessou em analisar o processo de tradução das diretrizes nacionais em seus currículos estaduais e a implementação destes em escolas selecionadas das redes estaduais de educação do Ceará, de Goiás e do Paraná. A análise tem como base entrevistas semiestruturadas realizadas *on-line* entre outubro de 2022 e fevereiro de 2023, com gestores estaduais, diretores, professores e alunos de escolas estaduais de ensino médio. Os principais desafios apontados foram formar a rede para trabalhar segundo as novas diretrizes, respeitar as escolhas dos alunos de trilhas e itinerários formativos com os recursos físicos e humanos disponíveis, bem como equilibrar formação geral e diversificada para preparar os alunos para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o ingresso no ensino superior, sem exacerbar desigualdades escolares já presentes nas redes de ensino.

**Palavras-chave:** reformas de ensino; ensino médio; políticas educacionais; análise qualitativa.

## ABSTRACT

The new organization of upper secondary level in Brazil introduced by the law number 13.415 of 2017 began to be implemented in 2022. The present paper focused in analyzing the process involving the translation of national directives to local curriculums and their implementation in selected high schools located in the states of Ceará, Goiás and Paraná. The analysis draws on semi-structured interviews carried online between October 2022 and February 2023 with public agents on the state level, high school principals, teachers and students. The main challenges were to train the school staff to teach according to the new directives and to respect student choices of subjects and classes of the flexible part of the curriculum with the resources available at the schools. The balance between the general and the specific teaching is also an important issue that involves preparing students to compete in selective entry exams in tertiary education without exacerbating existing inequalities.

**Keywords:** education reforms, upper secondary schooling level; education policies; qualitative analysis.

## 1 INTRODUÇÃO

O tema *novo ensino médio* voltou à agenda pública com intensidade no início de 2023. O debate em torno das alterações nesse nível de ensino, a partir da reforma iniciada em 2016, reacendeu com a mudança de governo em 2023. As vozes contra a reforma ganharam força e visibilidade, em virtude da ascensão de um governo de esquerda, e aumentou a pressão para a revogação das mudanças introduzidas por lei em 2017.

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. Este estudo se interessou em investigar o trabalho das redes estaduais de traduzir as diretrizes nacionais para suas realidades locais, adaptando-as às suas estruturas, buscando soluções e parcerias para levar as mudanças às salas 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 (UFs), a saber, Ceará, Goiás e Paraná, e, além disso, com diretores, professores e alunos de ao menos duas escolas em cada UF selecionada.

As próximas seções apresentam uma síntese da literatura sobre os antecedentes e o conteúdo da reforma, assim como estudos sobre a implementação de políticas públicas no ensino médio. A seguir, apresentamos a pesquisa empírica, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas *on-line* com gestores, diretores, professores e alunos nas redes do Ceará, de Goiás e do Paraná. As informações e as 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 do Ceará, de Goiás e do Paraná; as adaptações na oferta do ensino médio nos três estados; as características dos novos modelos no Ceará, em Goiás e no Paraná; o apoio das secretarias estaduais de educação às escolas na implementação do novo modelo; a avaliação dos entrevistados sobre os programas do Ministério da Educação (MEC) voltados para a implementação do novo ensino médio; e as dificuldades na implementação naqueles estados. As conclusões do estudo são apresentadas na última seção.

## 2 HISTÓRICO DA PROPOSTA DE REFORMA DO ENSINO MÉDIO

O novo ensino médio, proposto pela Medida Provisória (MP) nº 746/2016 e instituído pela Lei nº 13.415/2017, introduziu mudanças significativas em sua organização, a exemplo das seguintes: a diversificação da formação, por meio da escolha de itinerários formativos; a criação da disciplina *projeto de vida*, com o intuito de ajudar os jovens em suas escolhas para o futuro; e o aumento da carga horária, para acomodação dessas novidades.

**TEXTO para DISCUSSÃO**

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

O MEC 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 político-pedagógicos (PPPs), respeitando as especificidades da cultura local e a infraestrutura disponível. A fim de apoiar as escolas na transição para o novo modelo de ensino, 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 novo ensino médio; e o PDDE Itinerários Formativos, para pequenas aquisições de material de consumo, pequenos reparos, equipamentos, mobiliários e contratação de serviços para os reparos ou as atividades pedagógicas, com o objetivo de ofertar itinerários formativos na escola.

O novo ensino médio foi previsto para ser implementado de forma gradual, do seguinte modo:

- 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 2º ano de ensino deveria ser ofertado conforme as diretrizes; e
- em 2024, seria a vez do 3º ano, completando todo o ciclo desse nível de ensino.

Devido à magnitude das reformas e aos 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, de Goiás e do Paraná, e com diretores, professores e alunos das escolas desse nível de ensino, buscou avaliar o processo de implementação do novo ensino médio e dos programas do MEC voltados para esse fim. Além disso, com base em dados coletados nas atividades de campo, objetivou apresentar medidas e propostas de aperfeiçoamento.

### **3 ANTECEDENTES DA REFORMA: ESTUDOS SOBRE O ENSINO MÉDIO NO BRASIL**

A síntese da literatura sobre essa reforma apresentada a seguir discute: i) estudos que constataram existir uma crise do modelo de ensino médio a partir dos anos 2000; ii) análises sobre o conteúdo e o contexto da reforma do ensino médio apresentada em 2016; e iii) investigações sobre a implementação de políticas educacionais voltadas ao ensino médio no âmbito de UFs, municípios e/ou escolas.

A reforma do ensino médio foi apresentada como MP em 2016. Na carta de exposições de motivos, o ministro da Educação na época, José Mendonça Filho, justificou a apresentação da MP nº 746/2016 com base no diagnóstico de uma crise nesse nível de ensino. José Mendonça Filho citou que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do ensino médio no Brasil estava estagnado no baixo índice de 3,7 entre 2011 e 2015. Ademais, argumentou que a média do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2015 regrediu em comparação com o Saeb 1995, tanto nas provas de matemática como nas de língua portuguesa de alunos do 3º ano. Para reverter essa situação, a referida justificativa da MP nº 746/2016 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 esse nível de ensino.

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



**TEXTO** para **DISCUSSÃO**

Aprofundando a análise relativa à baixa atratividade, 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 por eles identificadas 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 as oscilações de políticas públicas para o ensino médio, devido a disputas sobre seu currículo; e
- 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; observações *on-line*; e um *survey* com 1 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, por exemplo, tênis de marcas famosas e aparelhos celulares –, 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 à escola com dados da PNAD entre 1999 e 2011 e o desempenho de alunos nas provas do Saeb nesse 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. Esses três pontos estiveram presentes na organização da reforma apresentada em 2016.

#### 4 A CONTROVÉRSIA 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 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1971 (Lei nº 5.692/1971) e a revogação da profissionalização compulsória nela contida por meio da Lei nº 7.044/1982. 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 (2018), a proposta de 2016 se aproximou dos princípios da seletividade e da segmentação do ensino ao reduzir a base comum a todos os alunos e propor itinerários formativos, o que o autor considerou um empobrecimento da formação oferecida, defendendo a inclusão da perspectiva dos jovens na formulação e na implementação de políticas para o ensino médio.

Corti (2019) comparou as características da reforma do ensino médio contidas na Lei nº 13.415/2017 com o Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013, que propunha outra reforma para esse 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 (2019) focalizou o contexto político em que cada proposta foi apresentada: a PL nº 6.840/2013 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 entre os partidos de esquerda para sua aprovação. O Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, dentro da esquerda, contestou as mudanças propostas pelo PL nº 6.840/2013, que não foi aprovado.

Em 2016, a esquerda estava unida contra a proposta da MP nº 746, mas embates diversos fizeram com que não se conseguisse impedir a edição da reforma. Corti (2019) finalizou sua análise frisando que o texto legal da reforma não basta para garantir sua implementação e “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, que levaram 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, com a possibilidade de 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, nesse último aspecto, a centralidade do papel do professor para o êxito da reforma.

## 5 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, de Pernambuco, de São Paulo e de Goiás entre 2015 e 2016. Essas políticas são anteriores à reforma, 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 elas incorporaram diretrizes de diversificação da oferta, currículo, avaliação de resultados de desempenho escolar, monitoramento do processo de ensino-aprendizado, bem como formação e recrutamento de docentes. Os autores observaram que se criou uma desigualdade dentro das redes entre as escolas de 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. Diretores, coordenadores pedagógicos, professores e alunos manifestaram uma identidade ligada à escola, e não a uma gestão estadual ou federal, ressentindo-se 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 desenvolveu 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, bem como 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 em Abaetetuba, além de grupos focais com alunos de uma escola estadual localizada nesse município. Entre as políticas nacionais, os autores frisam o Decreto nº 5.154/2004, 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 desse 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.* (2018) avaliaram que, apesar da gestão conturbada na Secretaria da Educação no período, foram realizados 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. Na opinião dos estudantes, o ensino não os preparava para entrar no ensino superior – e eles deviam recorrer a cursinhos preparatórios –, nem para ingressar imediatamente no mercado de trabalho, e eles tinham de buscar cursos específicos, como o de informática. Nascimento *et al.* (2018) concluíram que “as proposições sistêmicas ficaram muito mais na intencionalidade do que efetivamente chegam ao universo escolar” (*op. cit.*, 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 BNCCEM, e a expressão dessas 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 (2021) descreveram o processo de formulação do currículo de referência mineiro, destacando a parceria entre a União de Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Conselho de Secretários Estaduais de Educação (Consed) e a Secretaria Estadual de Educação, além de sua articulação com o programa federal Pró-BNCC. Em conformidade com as diretrizes desse 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 (2021) ressaltaram o alinhamento da proposta mineira com a referência nacional. Apontaram, como ponto positivo, a tentativa de 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-piloto, 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 nos níveis nacional e/ou estaduais. Esta pesquisa de campo se insere neste debate, buscando compreender como os estados e as escolas selecionadas traduziram as novas diretrizes e seu efetivo impacto no cotidiano escolar.

## **6 A PESQUISA EMPÍRICA SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO NOS ESTADOS DO CEARÁ, DE GOIÁS E DO 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 os programas elaborados na esfera federal, sua tradução e sua implementação no âmbito das secretarias de educação estaduais e sua recepção por diretores, professores e alunos, bem como 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 *e-mails* 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, representando as regiões Norte e Nordeste; Goiás, a região Centro-Oeste; e Paraná, as regiões Sul e Sudeste.

A tabela 1 apresenta os dados de matrícula no ensino médio das redes estaduais selecionadas, bem como o total para o Brasil, de acordo com o Censo Escolar 2022, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

**TABELA 1****Matrículas no ensino médio – Ceará, Goiás, Paraná e Brasil (2022)**

## 1A – Matrículas no ensino médio

Redes	Ceará	Goiás	Paraná	Brasil
Estadual	321.820	209.651	364.546	6.622.359
Federal	6.173	6.776	8.191	232.121
Privada	31.434	32.249	55.829	971.476
<b>Total</b>	<b>359.427</b>	<b>249.164</b>	<b>428.566</b>	<b>7.866.695</b>

## 1B – Matrículas em tempo integral no ensino médio

Redes	Ceará	Goiás	Paraná	Brasil
Estadual	133.125	36.988	15.873	1.262.051
Federal	4.848	5.270	689	106.907
Privada	645	918	4.137	88.392
<b>Total</b>	<b>138.618</b>	<b>43.176</b>	<b>20.699</b>	<b>1.460.222</b>

## 1C – Matrículas no curso técnico ou magistério, integrado ou concomitante ao ensino médio

Redes	Ceará	Goiás	Paraná	Brasil
Estadual	57.966	3.335	58.516	580.282
Federal	6.233	6.821	7.435	227.431
Privada	4.524	4.308	5.572	260.284
<b>Total</b>	<b>68.753</b>	<b>14.536</b>	<b>71.523</b>	<b>1.082.275</b>

## 1D – Número de docentes do ensino médio

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

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica 2022/Inep. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>.

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

**TEXTO para DISCUSSÃO**

O estado do Paraná contava com 428 mil alunos matriculados no ensino médio em 2022, a maior rede entre os estados que participaram da pesquisa; Goiás computava cerca de 250 mil matrículas e era a menor rede entre as três selecionadas. As matrículas nas redes estaduais de Goiás e Paraná correspondiam a 85% do total do ensino médio de seus estados naquele ano, igualando-se à média brasileira, enquanto a rede estadual cearense concentrou 90% das matrículas do ensino médio no estado em 2022.

A proporção de matrículas em tempo integral é um fator relevante ao se analisar a implementação do novo ensino médio, tendo em vista que a lei cita, sem estabelecer data limite, que todas as matrículas no ensino médio sejam em tempo integral. Por um lado, entre os estados selecionados, o Ceará computou o maior percentual de matrículas em tempo integral: 39% em 2022. Por outro lado, naquele ano, o Paraná apresentou o menor percentual de matrículas em tempo integral da amostra (5%), e Goiás, com 17% do ensino médio em tempo integral, aproxima-se 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 1 milhão de alunos em 2022. A rede de Goiás foi o ponto fora da curva entre os estados que participaram da pesquisa. Nesse aspecto, apenas 6% da matrícula no ensino médio nesse estado, em 2022, foi nas modalidades de EPT citadas. O Ceará, com 19% da matrícula em EPT integrado ou concomitante, e o Paraná, com 17%, estavam um pouco acima da média brasileira de 14% da matrícula de EPT nas modalidades concomitante ou integrado.

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, 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 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)**

Escolas	Ceará	Goiás	Paraná	Brasil
Total	689	739	1.587	19.952
Escolas que receberam uma ou mais parcelas do PDDE Novo Ensino Médio entre 2019 e 2021	441	497	20	3.603

Fontes: Censo Escolar 2022 e Painel de Monitoramento Interativo do PDDE/MEC. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiZmY5MzlwZmltOWE2Yy00OTI1LTliNGQtNm-Q4NTNkZDkyZjRkIiwidCI6ImNmODQ1NGQzLWUwMTItNGE5ZC05NWizLTcwYmRiNmY-ONTIkNSJ9&pageName=ReportSectioncaea4fa26c0e4c908aa7>. Acesso em: 24 jul. 2023.

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

Os roteiros de entrevistas semiestruturadas (anexo A) abordaram 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 da nova proposta, o apoio que as secretarias oferecem às escolas de sua rede, as formações ofertadas e as experiências nas escolas e nas salas de aula. As entrevistas com 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 aconteceram por meio de videoconferência e foram gravadas. As análises apresentadas a seguir lançam mão de citações para ilustrar as perspectivas dos atores.

## **7 DO DECRETO AO CURRÍCULO: ADAPTAÇÕES ESTADUAIS DAS DIRETRIZES NACIONAIS**

Ao deixar a cargo dos estados a adaptação dos currículos do ensino médio, o art. 26 da LDB diz que cada sistema de ensino e cada estabelecimento escolar da educação básica deve complementar a BNCC 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 esse nível de ensino. 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 nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, alterou o art. 36 da Lei nº 9.394 (LDB), que versa sobre a organização curricular do ensino médio. Uma parte diversificada, chamada de *itinerários formativos*,<sup>1</sup> foi introduzida no currículo. A lei deixa grande liberdade para as redes estaduais organizarem a oferta da parte diversificada do ensino médio, como destacam os parágrafos 1º, 3º e 5º do referido artigo, introduzidos pela Lei nº 13.415/2017.

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 LDB para a elaboração dos currículos do ensino médio, antes e depois das alterações introduzidas pela Lei nº 13.415/2017.

1. O documento das DCNEM 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\\_CNE-CEBN32018.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNE-CEBN32018.pdf).

**QUADRO 1****O currículo do ensino médio na LDB, antes e depois da reforma do novo ensino médio**

Tópicos da legislação	Ensino médio antes da reforma (Lei nº 9.394/1996)	Novo ensino médio (Lei nº 13.415/2017)
Carga horária mínima	2.400 horas	3.000 horas
Formação geral básica – carga horária máxima	* Não aplicável	1.800 horas
Formação diversificada – carga horária mínima	* Não aplicável	1.200 horas
Componentes curriculares obrigatórios nos três anos do ensino médio	Língua portuguesa Matemática Língua inglesa História Geografia Física Química Biologia Sociologia Filosofia Educação física Educação artística	Língua portuguesa Matemática Língua inglesa Estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia
Organização dos conteúdos curriculares na formação diversificada	O art. 26 da LDB obriga cada sistema a estabelecer a complementação do currículo com uma parte diversificada exigida pelas características locais. Não existiam diretrizes sobre como organizar essa parte diversificada.	O art. 36 da LDB introduz cinco itinerários formativos: <i>I – Linguagens e suas tecnologias;</i> <i>II – Matemática e suas tecnologias;</i> <i>III – Ciência da natureza e suas tecnologias;</i> <i>IV – Ciências humanas e sociais aplicadas;</i> e <i>V – Formação técnica e profissional.</i>

Fontes: Lei nº 9.394/1996 e alterações introduzidas pela Lei nº 13.415/2017.

O currículo é objeto de disputas e escolhas, e não existe um modelo ideal, ou melhor, um único currículo que seria ideal para todas as redes. O objetivo desta seção não é julgar os currículos do novo ensino médio elaborados 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 ter de se adaptar ao novo modelo. Ao discutir soluções e refletir sobre elas, é possível fomentar o debate e inspirar novos arranjos. As informações e as visões dos gestores que trabalham com o ensino médio nos três estados são citadas para ilustrar a forma como as diretrizes nacionais foram interpretadas e implementadas no nível estadual.

**TEXTO para DISCUSSÃO**

Uma série de portarias e resoluções do MEC, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e dos conselhos estaduais de educação (CEEs) foram publicadas, a fim de guiar as redes estaduais na construção de seus referenciais curriculares do ensino médio, notadamente:

- a Resolução MEC/CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, com Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio;
- a Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, que estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos; e
- a BNCCEM, que estabelece os objetivos da aprendizagem, assim como as habilidades e as competências a serem desenvolvidas, 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 de acordo com o novo currículo e cumprindo a expansão da carga horária para 1 mil horas anuais, que, distribuídas homogeneamente no ano letivo, correspondem a seis aulas diárias 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 novo modelo, que deveria ter ocorrido em 2021, foi prejudicada, e as redes tiveram que implementá-lo no início de 2022, sem o aprendizado que a experiência das escolas-piloto deveria 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),<sup>2</sup> nesse período. O Pronem, lançado em 2018, tinha o objetivo de apoiar as secretarias de educação estaduais a elaborarem um plano de implementação 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 a 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

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

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 Fernando Whitman para ser o coordenador do ensino médio no MEC, pois ele era do grupo do Consed, que estava estudando o novo modelo desde o começo. Antes de assumir a pasta, em 2020, Fernando Whitman fora diretor de ensino médio na Secretaria de Educação do Distrito Federal, de 2015 a 2020. O gestor cearense enalteceu o entendimento profundo de Fernando Whitman sobre o novo ensino médio, mas lamentou que ele não tenha contado com uma equipe para ajudá-lo durante o período em que esteve à frente da coordenação 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 a abertura de diálogo dentro do MEC para a implementação da reforma. O gestor paranaense disse que, antes da nomeação de Fernando Whitman, havia um vácuo, e sua equipe estava sem orientações específicas para a implementação do novo modelo. Depois da nomeação, o coordenador tornou-se seu ponto focal no MEC, bem como de seus assessores que trabalhavam com os programas de fomento do governo federal destinados ao estado.

O gestor paranaense avaliou que o Consed ofereceu um suporte importante às secretarias estaduais por meio dos consultores financiados pelo conselho. 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, a mapeá-las, asseverando que, se não fosse esse apoio, teria havido 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 CEE do estado do Paraná aprovou diretrizes complementares às diretrizes nacionais para a elaboração do currículo estadual do novo ensino médio 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

**TEXTO para DISCUSSÃO**

da pandemia, a rotatividade de técnicos à frente desse processo foi grande”, disse o gestor, que considera esse um ponto de atenção. Quando ele assumiu a pasta em 2021, os técnicos estavam finalizando o documento curricular. O gestor, então, precisou 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, ele conseguiu constituir uma equipe própria e afirmou ter havido fluidez e coerência ao longo de todo o processo.

Os processos de construção dos referenciais curriculares nos estados do Ceará, de Goiás e do Paraná se iniciaram 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: o CEE homologou o Referencial do Novo Ensino Médio em 21 de dezembro de 2021.
- Goiás: o CEE aprovou o Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio em 8 de outubro de 2021.
- Paraná: o CEE homologou o 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 Seduc-GO. Um gestor goiano relatou o processo no seu estado: em 2020, iniciou-se a implementação da nova arquitetura curricular do ensino médio no 1º 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 com que havia iniciado o ano anterior. O plano inicial era implementar em 2022 as trilhas de aprendizagem, que constituem parte do currículo diversificado no novo ensino médio, em todas as unidades escolares. Todavia, julgou-se inviável atingir todas as escolas estaduais 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 Seduc-CE descreveu o processo no seu estado como muito complicado pelo momento da pandemia. A secretaria construiu a nova arquitetura curricular e apresentou a proposta para a população contribuir com a validação.

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, por que tinha seis volumes. Ele não entendia, porque 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 supercomplicado, 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. “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 da Seduc-CE). Os gestores entrevistados lamentam que as redes precisaram implementar o novo modelo, em todas as escolas, sem os aprendizados e os ajustes que a pilotagem deve trazer para uma mudança desse porte.

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

O gestor goiano informou que, em 2021, sua rede ofertou o quinto itinerário em 48 unidades escolares. Em 2022, foi ampliada a oferta da EPT no novo modelo 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, o que facilitou a adaptação das diretrizes nacionais para as escolas de ensino médio em tempo integral naquele estado, frisou o gestor cearense. De fato, desde 2008, as escolas de educação profissional no Ceará funcionam em tempo integral, oferecem cursos de educação técnica e profissional integrada 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 e 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 da 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 de atividade, que eles não tinham, e a inclusão dos eixos integradores do novo ensino médio.

A Seduc-CE 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 funcionam em tempo integral e há uma legislação aprovada na Assembleia Legislativa a qual garante que todas as escolas atuem em tempo integral até 2026.

Os depoimentos dos gestores dos estados em tela permitiram vislumbrar as várias adversidades, em grande parte devido 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.

## **8 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, além de estimular arranjos locais por meio da oferta de disciplinas eletivas e da interdisciplinaridade exigida pelas trilhas de aprendizagem. Ademais, 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, de outro lado, 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 Seduc-CE e da 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”. O entrevistado apontou a exigência de uma escuta constante dos estudantes e do acompanhamento da conjuntura, para adaptar a oferta de disciplinas 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 1 da Seduc-GO).

Ele avalia que a proposta é muito abrangente e que será necessária 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 da Seduc-GO).

A liberdade como um ponto positivo da proposta foi acentuada pelo gestor cearense. Ele relatou uma situação ocorrida em uma reunião na qual uma pessoa era contra a reforma e dizia que deveria ser revogada. Então, 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 da Seduc-CE). Ele salienta que a abordagem por competência não esvazia o currículo organizado em torno de conteúdo; a rejeição decorre de os professores não estarem acostumados com essa abordagem, que diminui a dependência no livro didático e abre possibilidades para a criação de novas interações em sala de aula.

As arquiteturas curriculares dos estados do Ceará e de Goiás preveem a oferta de disciplinas eletivas livres, e as falas dos gestores goianos e do cearense realçaram a liberdade que a reforma deixou para os estados e as escolas adaptarem o currículo às especificidades e às demandas locais. Nesse ponto, a arquitetura curricular paranaense



diverge da cearense e da goiana: a rede paranaense optou por não ofertar disciplinas eletivas livres. 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 [menos] consolidado; havia uma diferença de aprendizagem muito grande, e [de] 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 da Seed-PR).

As falas com os gestores das secretarias de educação dos três estados revelaram uma tensão entre os princípios de isonomia e liberdade na oferta da parte diversificada do currículo do novo ensino médio. Os estados se depararam com esse dilema ao adaptarem as diretrizes da reforma aos currículos estaduais, pois, ao se dar liberdade para criar e ofertar disciplinas eletivas livres, renunciaram a parte do controle centralizado da oferta. Além disso, ao centralizarem 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 julgarem 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 aprovadas em seus estados.

Nas escolas que ofertam EPT de nível médio, os alunos ingressam no curso no qual se profissionalizarão, e as disciplinas específicas são parte do currículo desde o 1º ano. Nas escolas de ensino médio regular, a distribuição das disciplinas foi organizada de maneira diferente nas redes estaduais,<sup>3</sup> como mostra o quadro 2.

3. O Painel Novo Ensino Médio, disponibilizado pelo MEC no Painel de Monitoramento Ministério da Educação ([mec.gov.br](http://mec.gov.br)), apresenta dos dados sobre a arquitetura curricular do novo ensino médio nas 27 UFs.

**QUADRO 2**

**Características selecionadas do novo ensino médio nas redes estaduais de educação do Ceará, de Goiás e do Paraná (dez. 2022)**

	Ceará	Goiás	Paraná
Conteúdos curriculares do núcleo de flexibilização no 1º ano de ensino médio.	Projeto de vida. Disciplinas eletivas.	Projeto de vida. Disciplinas eletivas.	Projeto de vida, pensamento computacional e educação financeira.
Trilhas propedêuticas ofertadas.	Quatro trilhas integradas.	Dois trilhas da área de linguagem, duas trilhas da área de matemática, duas trilhas da área de ciências da natureza, duas trilhas da área de ciências humanas, seis trilhas integradas.	Quatro trilhas integradas.
Trilhas de EPT ofertadas.	Trilhas adaptadas aos arranjos produtivos locais.	Cinco trilhas: administração, informática, química, segurança do trabalho, alimentos.	Quatro trilhas: administração, programação, agronegócio, formação docente.
Eletivas livres: a proposta pedagógica parte do professor e da escola.	As escolas podem organizar e ofertar disciplinas eletivas livres.	As escolas podem organizar e ofertar disciplinas eletivas livres.	Todas as disciplinas eletivas são dirigidas; as escolas devem escolher da lista de eletivas organizada pelas Seed-PR.

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

Elaboração da autora.

Em Goiás, o tempo dedicado à formação básica é mais importante no 1º ano do ensino médio, e o núcleo de flexibilização aumenta ao avançar o 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.

**TEXTO** para **DISCUSSÃO**

As trilhas são desenhadas pela Seduc-GO, e as escolas podem ofertar disciplinas 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 disciplina 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 1 da 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 disciplinas 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 1 relatou que Goiás começou a implementar a nova arquitetura curricular do ensino médio em 2020, que foi paralisada devido à pandemia, e retomada em 2021. Em 2022, o plano era ter começado com as trilhas da parte diversificada do novo currículo 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-CE informou que o aluno de sua rede deve cursar o conteúdo curricular de projeto de vida e disciplinas eletivas no 1º ano do ensino médio. No 2º ano, 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 1º ano 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 1ª 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 da Seduc-CE).

No 2º ano do ensino médio, os alunos cearenses escolhem uma trilha de aprendizagem para cursar. Essas trilhas são elaboradas na Seduc-CE, que desenvolve materiais didáticos de apoio aos professores da rede. O gestor cearense explanou:

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 da Seduc-CE).

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

O gestor cearense entrevistado destacou quatro pontos centrais da reforma, elencados a seguir.

- 1) Ampliação do tempo da escola imediatamente para 1 mil horas; com o decorrer do processo, deverá ser de tempo integral, com 1.400 horas.
- 2) A formação integral do aluno deverá ser abrangente, em todas as suas dimensões, e não apenas no âmbito intelectual, não se baseando apenas na memorização.
- 3) Será dada opção aos alunos para escolherem uma parte do currículo, sendo um tempo do currículo dedicado a estudar conteúdos que eles podem escolher. “Então ninguém tirou nada de ninguém, porque, na 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 [o aluno] escolheu” (gestor da 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 [se perguntando]: ‘o que é que eu vou fazer da minha vida? Quem sou eu?’” (gestor da Seduc-CE). Ao transmitir conhecimentos específicos, a escola contribuirá para a inserção profissional do jovem que concluir a educação básica.

No Paraná, o aluno do 1º ano do ensino médio cursa três disciplinas obrigatórias da parte diversificada do currículo: pensamento computacional, educação financeira e projeto de vida. O gestor paranaense esclareceu que o objetivo de ter essas três disciplinas obrigatórias, no 1º ano, é de ajudar os alunos a se descobrirem e a embasarem suas escolhas de itinerário formativo, realizadas no 2º ano.

Quando começamos, em 2020, fizemos uma pesquisa com os nossos estudantes. Eles apontaram um receio de fazer escolhas na 1ª série do ensino médio; então,

## TEXTO para DISCUSSÃO

nós organizamos a nossa arquitetura curricular para que, na 1ª série, o projeto de vida, educação financeira, que reflete muito [em uma] 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 da Seed-PR).

No 2º e no 3º anos do ensino médio paranaense, os alunos seguem um dos dois itinerários propedêuticos propostos. O gestor paranaense elucidou que a avaliação será realizada através de produções feitas pelos alunos e que, 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 1º ano. O propósito de diversificar o currículo é permitir que os jovens alunos tenham escolhas compatíveis com suas aptidões e seus projetos de vida. O desafio aos gestores é organizar a oferta para que os alunos tenham suas escolhas respeitadas.

### **9 DESAFIOS PARA GARANTIR A OFERTA DIVERSIFICADA E RESPEITAR A ESCOLHA DOS ALUNOS**

As redes de ensino se defrontam com limitações de espaço e de professores ao organizarem 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, as escolas devem oferecer um rol de itinerários com trilhas e disciplinas 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 [a 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 1 da 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 disciplinas 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 contavam com apenas uma turma para cada ano do ensino médio, nesse ano. A solução adotada pela Seed-PR 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 à escola mais próxima que ofereça 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 da Seed-PR).

As redes estaduais do Ceará, de Goiás e do Paraná realizaram pesquisas com os estudantes da 1ª série do ensino médio, em 2022, para conhecer o interesse dos jovens em cada escola e organizar a oferta dos itinerários e das trilhas em 2023. As escolas que participaram da pesquisa relataram esse processo de consulta aos alunos.

A Seduc-GO também fez uma parceria com o Instituto Unibanco para realizar uma 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 [com] 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 (...) vai votar para escolher ali, das trilhas, aquela que ele mais deseja (gestor 1 da Seduc-GO).

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

**TEXTO para DISCUSSÃO**

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 ficaram sem estar dentro da sua escolha – tivemos que respeitar a escolha da maioria, por causa da estrutura física (diretor de escola estadual em tempo integral, Ceará).

É importante contextualizar essa fala: a escola onde o diretor acima citado trabalha foi reformada recentemente, tem infraestrutura boa e oferta os quatro itinerários propedêuticos. Mesmo assim, a escola não conseguiu acomodar todos os alunos na sua primeira escolha, gerando-se um desequilíbrio entre o número de alunos e entre as turmas também. Esse não foi um fato isolado; em outras escolas, foram relatados casos de acomodação de 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 especializar 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 do semestre. Ademais, o parágrafo 5º do art. 36 da LDB possibilita ao aluno concluinte do ensino médio cursar outro itinerário formativo, e o diploma de conclusão é único, não havendo menção do itinerário concluído, além de abrir as mesmas oportunidades para seguir em cursos pós-ensino 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. No entanto, entre os jovens entrevistados, há os que diziam ter medo de fazer escolhas, temendo que essas escolhas determinassem 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 mencionado em diversas escolas e deve continuar. O diretor de uma escola profissional do Ceará contou que realiza reuniões com os alunos e futuros alunos para apresentar os cursos profissionais que a escola oferece, antes de os alunos fazerem o processo seletivo, pois é uma escola concorrida e há seleção na entrada. O diretor de uma escola paranaense contou que foi feita 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. Além disso, é preciso garantir que os jovens sejam alocados nas turmas de suas escolhas.

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

Para a reforma ser efetiva, o conhecimento sobre o seu conteúdo e as mudanças introduzidas é essencial para mudar as práticas. As secretarias de educação têm um papel central em informar sobre as novas diretrizes e formar seus profissionais de educação de acordo com elas. A tabela 3 apresenta o número de docentes que atuam no ensino médio nos estados do Ceará, de Goiás e do Paraná, bem como 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 que atuam no ensino médio no Ceará, em Goiás, no Paraná e no Brasil (2022)**

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

Fonte: Censo Escolar 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>.

As secretarias de educação dos estados se estruturaram para realizar a formação da rede com relação ao novo ensino médio e apostaram no efeito cascata. O gestor do ensino médio da Seed-PR explicou que o estado conta com 32 regionais de ensino;



**TEXTO** para **DISCUSSÃO**

a equipe regional soma 34 técnicos regionais de educação, e cada regional tem um técnico local, salvo duas regionais, que são muito grandes, para 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 que 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 da Seed-PR).

Esse gestor contou que eles trabalhavam em cinco frentes na 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; possuem mais caráter informativo que formativo.
- 2) Formações descentralizadas com os professores pelas regionais de educação.
- 3) Formação a distância com tutoria para todos os componentes curriculares. O gestor esclareceu que o currículo paranaense é organizado por área, mas integra 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 Formador, 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, [de] estudo do documento curricular” (gestor da Seduc-GO).

O gestor 1 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 avaliação para a equipe da Supem, que planeja a formação seguinte com coordenadores de área e coordenações regionais, com base nesse *feedback*.

Para Goiás, consideram-se as frentes de formação de professores da rede para o novo ensino médio elencadas a seguir.

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 a rede e estamos com planejamento tanto de dar sequência quanto de realizar reuniões híbridas (gestor 1 da 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 1 da 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 [funciona] como um material determinante; é um material que serve de subsídio, que pode ser complementado, adequado à realidade da unidade escolar (gestor 1 da Seduc-GO).

## TEXTO para DISCUSSÃO

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 1 da Seduc-GO).

- 1) Formação presencial. No final de 2022, a Seduc-GO estava realizando um processo de licitação para concluir o ano com uma formação presencial sobre o novo ensino médio.
- 2) Formação *on-line*, por meio da Escola Virtual da Seduc-GO.

Nós tivemos 5.486 professores que participaram da nossa formação, que é chamada de trilhas do ensino médio. Nós temos cerca de 12 mil professores [no ensino médio], [e] nós tivemos 5.486 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-MEC,<sup>4</sup> porque são formações boas que são disponibilizadas pelo MEC na plataforma AVA-MEC (gestor 1 da Seduc-GO).

O gestor goiano esclareceu que o recurso para realizar as formações é advindo, na maior parte, da União, pelo Plano de Ações Articuladas (PAR), que foi disponibilizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para a elaboração da BNCC, e o recurso foi complementado com aportes da Seduc-Goiás. A secretaria possui um centro de formação que atende a todos os níveis ofertados pela rede estadual, com uma estrutura independente da 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 Seduc-CE é organizada em quarenta regionais de ensino, e a coordenação pedagógica do ensino médio conta com 38 pessoas, das quais vinte estavam diretamente envolvidas com a implementação do novo modelo 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 que foram convidadas seis pessoas de cada escola: o diretor, o coordenador pedagógico e um professor de cada uma das quatro áreas do conhecimento. “Esse 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 [gerar um efeito] em cascata, chegar a todo mundo até o final de

4. AVA-MEC é o ambiente virtual do MEC no qual os professores podem realizar formações propostas no formato de educação a distância (EAD).

2021 para, em 2022, implementar” (gestor da Seduc-CE). O entrevistado lamentou que nem todas as escolas enviaram a equipe e que, das 4.400 pessoas convidadas, apenas 2 mil participaram.

Para prestar informações a todas as escolas 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 [uma] reunião atrás da outra; às vezes duas, três reuniões por dia, reuniões de três horas falando do miudinho do que era a reforma” (gestor da Seduc-CE). A Seduc-CE adaptou um canal de formação chamado Foco na Aprendizagem, a fim de tratar da recomposição das aprendizagens após a pandemia, para informar os professores sobre o novo modelo.

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

A Seduc-GO 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 1 da Seduc-GO).

No Paraná, a Seduc-CE firmou contrato com o Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE)<sup>5</sup> 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 *on-line* e de materiais para serem trabalhados 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 de projeto de vida ajudaram no amadurecimento e no autoconhecimento dos alunos, principalmente em reconhecer seus talentos e mostrar que eles podem melhorar, incentivar seus sonhos, para mudar a difícil realidade dos alunos. As professoras observaram que, dentro do

5. O ICE é sediado em Recife, Pernambuco. Dados sobre o instituto podem ser consultados em seu *site*: <https://icebrasil.org.br/>.

**TEXTO** para **DISCUSSÃO**

modelo proposto pelo ICE, há um esforço de trazer a família para a escola, mas a escola delas ainda tem de avançar nesse quesito, que elas acreditam ser primordial.

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

Os professores de uma escola de Goiás contaram ter formado um grupo de estudos para entender melhor a reforma. Eles contaram o seguinte: “aqui, nós corremos atrás, dissemos, ‘não vamos depender só das orientações da secretaria’”. Eles então montaram um grupo de estudos, leram as diretrizes, fizeram reuniões no contraturno no início do ano e discutiram a proposta. Os professores de outra escola de Goiás relataram uma experiência de maior proximidade com a Seduc 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 de uma 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 por meio de processo seletivo simplificado (PSS). Esses professores devem renovar seu contrato a cada ano e não têm a garantia de serem alocados para a escola onde trabalharam no ano anterior. O problema para os diretores entrevistados é que, não raro, encontram um professor 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, os alunos, o corpo docente e toda a 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 visão dos profissionais que já trabalham nas escolas em tempo integral.

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

O MEC adaptou duas linhas específicas do PDDE para apoiar a implementação do novo modelo em escolas públicas: o PDDE Novo Ensino Médio, que foi destinado às escolas-piloto, e o PDDE Itinerários Formativos, destinado às escolas para viabilizar a oferta da parte diversificada do novo currículo.

No Paraná, o gestor assim avalia os recursos recebidos mediante PDDE para a implementação do novo ensino médio 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 15 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 70 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 da 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

**TEXTO para DISCUSSÃO**

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 da Seed-PR).

O gestor 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 do PDDE Novo Ensino Médio, no Ceará foram 460 escolas participantes do programa.

Quatrocentas e sessenta e quatro 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 da Seduc-CE).

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

As escolas que participaram da pesquisa receberam o PDDE Novo Ensino Médio. Na perspectiva dos gestores e dos professores, essa verba é importante, mas insuficiente. Os diretores e os professores sugerem a necessidade de se pensar um programa que transfira dinheiro para as escolas 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 a compra de clipes, papel, tóner da impressora, máquinas de xérox, materiais de limpeza, pincéis. O diretor ponderou que a parte burocrática é um pouco complicada, que é preciso juntar muitos documentos, 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 usam seu próprio dinheiro para comprar materiais para atividades diferenciadas. As professoras participaram da reunião do PDDE Novo Ensino Médio, e a comunidade escolar decidiu pela biblioteca. Elas contaram que a

escola recebe recursos mais robustos do estado, citando o laboratório de ciência; essas profissionais o descrevem como rico, o qual foi construído com recursos do estado.

## 12 DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO

As dificuldades relatadas pelas responsáveis pelo ensino médio nos estados investigados nesta pesquisa, no segundo semestre de 2022, revelam aspectos operacionais e de aceitação da reforma na comunidade escolar. O gestor paranaense salientou aspectos mais operacionais, como o transporte escolar, na implementação do novo ensino médio. Os gestores goianos e o cearense ressaltaram problemas na aceitação da reforma pela comunidade escolar e nas universidades, bem como resistências para trabalhar com a interdisciplinaridade.

Nesse sentido, o gestor cearense asseverou o seguinte:

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 (PCNs) de 1999. Já havia essa discussão, mas os PCNs eram parâmetros, não houve alteração de políticas de livro didático, só houve formação [de professores].

Ele apontou que a interdisciplinaridade era novidade: os PCNs para o ensino médio, de 1999, introduziram a interdisciplinaridade e fizeram alterações operacionais, como mudar o termo “disciplinas” por “componentes curriculares”, por exemplo. Entretanto, a interdisciplinaridade não foi incorporada na prática. Entretanto, com a reforma do ensino médio de 2016, novas normas foram editadas para impor a interdisciplinaridade. “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 [Exame Nacional do Ensino Médio], vai alterar o próprio Saeb, é que não tem para onde correr, ou você muda, ou você muda” (gestor da 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.

Os gestores goianos 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,



**TEXTO para DISCUSSÃO**

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 1 da Seduc-GO).

Todavia, houve um relato muito positivo sobre o trabalho na perspectiva interdisciplinar em uma escola goiana, localizada próxima à capital do estado. 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 novo ensino médio 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, e cada professor explorou 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 se restringirem ao 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 novo ensino médio cumpre mais, se encaixa mais com as finalidades previstas na LDB e na Constituição Federal de 1988” (professor de uma escola estadual de Goiás). O professor avalia como positiva essa forma de trabalhar, por área, com diálogo, planejando em conjunto. Ele relata que, antes, os professores dos diferentes componentes curriculares da área de ciências humanas e sociais aplicadas trabalhavam os conteúdos independentemente dos outros, não havendo preocupação com a integração dos conteúdos tematizados 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 que o novo ensino médio foi muito bom para diminuir as dificuldades. Ele contou que às vezes, como professor de matemática, ficava muito “engessado” com o conteúdo e que o aluno não via o sentido daquilo que estava estudando. O ponto positivo foi ofertar uma trilha de aprendizagem chamada de *matematicidades*, que envolveu os componentes curriculares de geografia, sociologia e 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 novo modelo. O gestor goiano relatou: “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 da Seduc-GO). Reforçou que é necessário chegar até as pessoas, até a 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 no ano de 2022, mas estava otimista com as perspectivas para 2023. Segundo ele,

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 da 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 da nova proposta.

### **13 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 os 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 os professores expressaram não dizia respeito a outras escolas da mesma rede estadual, mas entre sua rede estadual e as escolas privadas. 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 Enem, pois entendia que as escolas privadas iriam continuar a focar a preparação para o Enem e os vestibulares, e

as escolas estaduais estariam concentrados na oferta de disciplinas eletivas e trilhas que não têm como foco a preparação para essas provas seletivas.

Uma professora de língua portuguesa 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, bem como entendem que ficam inferiorizados em relação aos 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, os alunos de um colégio estadual goiano sugeriram que se organize melhor a grade dos componentes curriculares, pois, com a nova proposta, ficaram bastante prejudicados alguns componentes curriculares, como química, física e produção textual, que exigem muito tempo de estudo e dedicação.

## 14 AS INCERTEZAS DO 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 Enem, aplicado pelo Inep e utilizado como processo seletivo por muitas instituições de ensino superior, ainda é a mesma prova para todos os alunos do ensino médio. 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 devem gerar adaptações nos currículos. Os gestores entrevistados se mostraram abertos para adaptar as arquiteturas curriculares a demandas futuras.

A indefinição sobre as provas do Enem, a fim de que elas reflitam as mudanças introduzidas, é uma fonte de angústia nos alunos. Uma aluna entrevistada assim se expressou: “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 também expressaram preocupação com o Enem, revelando que seu horizonte é o ensino superior. Disseram que os componentes curriculares da base diversificada são valiosos na sua formação: o empreendedorismo, o projeto de vida e o trabalho socioemocional as têm ajudado muito. Todavia, a preparação

para o Enem ficou prejudicada, e elas tiveram que recorrer a videoaulas e materiais didáticos extraescolares para se prepararem.

## 15 CONCLUSÕES

As secretarias de educação dos estados do Ceará, do Paraná e de 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, formações 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 nesses estados apontaram para a liberdade de adaptar a oferta às demandas dos alunos, da comunidade escolar e dos arranjos produtivos locais como ponto altamente elogiável. 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 na perspectiva dos gestores entrevistados.

As dificuldades e os desafios relatados para a implementação do novo ensino nas redes foram significativos. As entrevistas indicaram 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, que estavam em ensino remoto; e 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 1º ano do ensino médio. Formações da rede e novas adaptações do currículo ainda serão necessárias, seguindo, assim, o acompanhamento da implementação da reforma, que não terminou. Esse estudo mostrou, através dos arranjos institucionais estudados, como as diretrizes elaboradas na esfera nacional vêm sendo adaptadas na esfera estadual e transmitidas às escolas. A compreensão, por parte de diretores, professores e alunos, das mudanças impostas pela reforma é igualmente importante; foi analisada e será objeto de uma futura publicação.

A diretriz para ampliar a carga horária do ensino médio, e este, progressivamente, ser ofertado em tempo integral, apresentou desafios para as redes e as escolas

**TEXTO para DISCUSSÃO**

participantes da pesquisa. A adaptação das escolas para acolher os alunos em boas condições, com locais adequados para refeições, estudos, prática de esporte, além da logística com o transporte escolar, demandaram atenção das redes entrevistadas. Apesar das dificuldades, diretores, professores e alunos de escolas em tempo integral ressaltaram a contribuição positiva das atividades que desenvolvem o protagonismo juvenil para a aprendizagem e a formação dos alunos.

O ensino médio é a última etapa da educação básica. Cabe a ele assegurar uma formação básica a todos. No entanto, a formação efetivamente dispensada dentro de uma mesma rede de ensino varia, pois os recursos da escola, a quantidade e a formação dos professores, bem como o comprometimento da equipe e da gestão, são fatores com um impacto profundo na qualidade da oferta e diferem bastante entre as escolas. As características do corpo discente também influem diretamente no aproveitamento escolar. O capital cultural dos pais, os espaços e os materiais disponíveis para estudar, o tempo livre de obrigações domésticas e/ou ocupacionais para dedicar aos estudos são alguns fatores-chave para se 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 se promover o desenvolvimento em nosso país.

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

## REFERÊNCIAS

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**, v. 35, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698201060>. Acesso em: 21 fev. 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 fev. 2022.

NASCIMENTO, A. W. S. *et al.* 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.-jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/inter.v19i2.1668>. Acesso em: 23 fev. 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 fev. 2022.

TORRES, H. G. *et al.* **O que pensam os jovens de baixa renda sobre a escola** – relatório final. Cebrap; Fundação Vitor Civita, jun. 2013. Disponível em: [www.fvc.org.br/estudos](http://www.fvc.org.br/estudos). Acesso em: 20 fev. 2022.

VIEIRA, S. L. *et al.* Reações das políticas educacionais estaduais nas escolas: um estudo de caso em escolas do Ceará, Goiás, Pernambuco e São Paulo. **Cadernos Cenpec**, v. 6, n. 2, 2017. Disponível em: <https://10.18676/cadernoscenpec.v6i2.360>. Acesso em: 18 fev. 2022.

## BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 set. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 fev. 2017.

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

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

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

## APÊNDICE A

**LISTA DE ENTREVISTADOS PARA A PESQUISA EMPÍRICA – ESTADOS DO CEARÁ, DE GOIÁS E DO PARANÁ****TABELA A.1**

Lista de atores entrevistados na pesquisa sobre o novo ensino médio

Unidade da Federação	Entrevistados	Gestor	Coordenador pedagógico	Professor	Aluno
Ceará	Secretaria de Educação	1	-	-	-
	Escola estadual 1	1	-	-	1
	Escola estadual em tempo integral	-	-	-	1
	Escola estadual profissional	1	-	2	2
	Escola estadual de educação do campo	1	-	2	0
Goiás	Secretaria de Educação	2	-	-	-
	Escola estadual	1	1	-	4
	Colégio militar	1	-	2	0
Paraná	Secretaria de Educação	1	-	-	-
	Escola estadual 1	1	-	-	-
	Escola estadual em tempo integral	1	-	2	-
	Escola estadual de educação do campo	1	-	2	-

Elaboração da autora.



## APÊNDICE B

### ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

#### B.1 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 Ministério da Educação (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 têm o *feedback* dessas formações? Qual foi?
- Planejam continuar com formações específicas para o novo ensino médio?

### 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 neste ano?
- Quais suas sugestões para melhorar o novo ensino médio?

## B.2 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 nesta 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?
- Há vida escolar fora dos horários das aulas – competições esportivas, festas, apresentações, atividades extraescolares em geral? Há projetos que envolvem 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 – de reuniões, festas etc.?
- Os alunos se envolvem com a escola, têm engajamento, ou você sente que a maioria dos estudantes são 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 o 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 Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Novo Ensino Médio 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?

### B.3 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 sua relação com a diretoria? Como é sua relação com os outros professores?
- Vocês desenvolvem projetos conjuntos? E projetos extraclasse? Eles envolvem a comunidade?

## TEXTO para DISCUSSÃO

- Como é sua relação com os alunos? Você sente a maioria deles engajados 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 projeto político-pedagógico (PPP) para o novo ensino médio?
- Os seus 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 Novo 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?

#### **B.4 Roteiro de entrevista semiestruturada: aluno**

##### **Sobre sua trajetória**

- Você estuda nesta escola desde quando? Foi uma escolha ou foi porque era a mais perto da sua 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? Considera-se um bom aluno?

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

- Como é sua relação com seus professores?
- O que é, para você, um bom professor? O que ele faz, como ele ensina que lhe ajuda a aprender?
- Como é sua relação com os outros alunos?
- Você tem amigos ou conhecidos que fazem ensino médio em outra escola? Com base no que eles lhe contam e no que você vê, como você avalia sua escola com relação a outras?
- O que pode melhorar nesta escola? O que você mais gosta nesta escola?

## TEXTO para DISCUSSÃO

### Sobre o novo ensino médio

- Como foi passar para o ensino médio? O que mudou com relação ao ensino fundamental?
- Você já teve a disciplina de projeto de vida? Como foi?
- Você já sabe qual itinerário quer seguir? Como o 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? E o novo ensino médio em geral?

# Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

## EDITORIAL

### Coordenação

Aeromilson Trajano de Mesquita

### Assistentes da Coordenação

Rafael Augusto Ferreira Cardoso

Samuel Elias de Souza

### Supervisão

Ana Clara Escórcio Xavier

Everson da Silva Moura

### Revisão

Alice Souza Lopes

Amanda Ramos Marques Honorio

Barbara de Castro

Brena Rolim Peixoto da Silva

Cayo César Freire Feliciano

Cláudio Passos de Oliveira

Clícia Silveira Rodrigues

Olavo Mesquita de Carvalho

Regina Marta de Aguiar

Reginaldo da Silva Domingos

Jennyfer Alves de Carvalho (estagiária)

Katarinne Fabrizzi Maciel do Couto (estagiária)

### Editoração

Anderson Silva Reis

Augusto Lopes dos Santos Borges

Cristiano Ferreira de Araújo

Daniel Alves Tavares

Danielle de Oliveira Ayres

Leonardo Hideki Higa

Natália de Oliveira Ayres

### Capa

Aline Cristine Torres da Silva Martins

### Projeto Gráfico

Aline Cristine Torres da Silva Martins

*The manuscripts in languages other than Portuguese published herein have not been proofread.*

### Ipea – Brasília

Setor de Edifícios Públicos Sul 702/902, Bloco C

Centro Empresarial Brasília 50, Torre B

CEP: 70390-025, Asa Sul, Brasília-DF



**Missão do Ipea**  
Aprimorar as políticas públicas essenciais ao desenvolvimento brasileiro por meio da produção e disseminação de conhecimentos e da assessoria ao Estado nas suas decisões estratégicas.