

**Atuação da gestão escolar e o novo ensino médio - lei nº 13.415 de 2017:
uma análise a partir do ciclo de políticas em uma escola estadual do RS****Performance of school management and the new high education - law no. 13,415 of
2017: an analysis from the policy cycle in a state school in RS**Carlos Jardel Henn¹Elisiane Machado Lunardi²**Resumo**

Este estudo é parte de uma dissertação de Mestrado, do Curso de Políticas Públicas e Gestão Educacional, da UFSM (RS). O objetivo geral é compreender a atuação da gestão escolar no contexto do Novo Ensino Médio, a partir do ciclo de políticas em uma escola estadual no município de Vera Cruz-RS. Está fundamentada numa pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso e tem o ciclo de políticas proposto por Stephen Ball e colaboradores como base metodológica. Como técnica para a construção dos dados foi realizada uma entrevista semiestruturada e análise documental. Conclui-se que para as políticas públicas relacionadas ao Ensino Médio realmente alcançarem os efeitos esperados é necessário que os atores envolvidos sintam-se pertencentes nas suas discussões, construção dos textos e na reinterpretação durante sua atuação e que o mesmo tenha a formação geral básica como sua essência.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Novo Ensino Médio. Gestão Escolar. Ciclo de Políticas.

Abstract

This study is part of a Master's thesis, from the Public Policy and Educational Management Course, at UFSM (RS). The general objective is to understand the performance of school management in the context of New High School, based on the policy cycle in a state school in the city of Vera Cruz-RS. It is based on qualitative, case study research and uses the policy cycle proposed by Stephen Ball and collaborators as a methodological basis. As a technique for constructing the data, a semi-structured interview and document analysis were carried out. It is concluded that for public policies related to High School to really achieve the expected effects, it is necessary that the actors involved feel that they belong in their discussions, construction of texts and reinterpretation during their performance and that it has basic general education as its essence.

Keywords: Public Policies. New High School. School Management. Policy Cycle

¹ Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, Brasil, email carlosjhenn@yahoo.com.br, orcid <https://orcid.org/0009-0006-7156-9263>

² Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, Brasil, email elisiane.lunardi@gmail.com, orcid <https://orcid.org/0000-0002-2276-2466>

Introdução

Com a reforma do ensino médio determinada pelo Governo Federal, através da lei nº 13.415/2017³, as discussões sobre o ensino médio brasileiro tornaram-se recorrentes. Nós, como trabalhadores de educação em escola, necessitamos fazer esses debates, visto que toda a política pública relacionada à educação básica, para realmente ter os efeitos esperados de melhoria da vida das pessoas, é necessário que ela funcione na escola, pois, segundo Ball et al. (2021, p. 25), “a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política”.

Souza (2006) define política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação [...] e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações”. Analisar e compreender as políticas públicas deveria ser um dos pilares dentro das escolas. Ball e Mainardes (2011,p.14) apontam que “a política pode estar relacionada à organização das prática [...], não são, no entanto, fixas e imutáveis e podem ser sujeitas a interpretações e traduções”. E as políticas públicas na educação, em um país continental que nem o Brasil, levam a inúmeras reinterpretações dos seus textos em suas práticas.

Podemos dizer que as políticas públicas educacionais ainda estão em fase de apropriação por parte dos pesquisadores brasileiros, necessitando de mais compreensão da sua complexa e variada definição, bem como entender que é necessário estar em discussão dentro dos ambientes escolares, para que os atores educacionais deixem de ser apenas os “executores” e passem a ser os protagonistas nas atuações e nas construções das políticas.

Ver a dinâmica e organização da escola ser totalmente modificada por uma política pública onde não nos fizemos construtores do seu texto gerou inquietudes, revolta e indignação, tanto dos próprios professores, estudantes, quanto da equipe gestora. Além disso, organizar grades de horários, alocação

3 A lei nº 13.414/2017 Altera as Leis n.º 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; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

de professores fora de sua formação, diminuição drásticas dos componentes da formação geral básica, fez com que entender como a Lei nº 13.415/2017 estava ocorrendo na sua prática.

Por isso, este estudo tem como objetivo geral: ***compreender a atuação da gestão escolar no contexto do Novo Ensino Médio, a partir do ciclo de políticas em uma escola estadual no município de Vera Cruz -RS.***

Caminhos e concepções metodológicas do estudo

A metodologia está ancorada em abordagem qualitativa, tipo estudo de caso. O ciclo de políticas proposto por Stephen Ball e colaboradores foi a base metodológica para esse estudo, onde analisa desde as influências para a construção do texto da política, os inúmeros fatores que fazem os diferentes atores interpretarem e reinterpretar a prática das mesmas, bem como os efeitos que elas produzem, além da necessidade de recriar a política pública ou criar uma nova. De acordo com Mainardes (2006, p. 49):

[...] Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. É importante destacar desde o princípio que este referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível.

O ciclo de políticas de Ball (2006) é dividido em cinco contextos para o estudo e análise das políticas públicas, sendo: o da influência, o da produção de texto, da prática, dos resultados/efeitos e da estratégia/ação política. (MAINARDES e MARCONDES, 2009).

Como recorte para essa pesquisa foi dado ênfase ao contexto da prática, que é o momento onde a política pública é colocada em prática. Para a construção dos dados foi utilizada análise documental e entrevista semiestruturada, aplicada aos gestores da Escola Estadual de Ensino Médio Vera Cruz, em Vera Cruz/RS.

A análise documental, segundo Junior, Oliveira, Santos e Schnekenberg (2021, p.49) “se configura em um procedimento que utiliza técnicas específicas para a apreensão e compreensão de variados tipos de documentos e que adota [...] coleta, análise e interpretação dos dados”. Ela permitiu uma minuciosa análise de textos de diferentes fontes e tipos, levando a interpretações, ressignificados e uma melhor maturidade na construção de ideias, conceitos e análises dos documentos em estudo.

A entrevista foi realizada com os atores envolvidos, os gestores da escola onde foi desenvolvida a pesquisa, no contexto da prática do Novo Ensino Médio - Lei nº 13.415/2017. Compreende-se como entrevista um momento entre duas partes, onde uma delas busca informações para a obtenção de dados, fazendo com que haja uma interação social entre os sujeitos. (GIL, 1999, p. 109). Minayo (2009, p.64) argumenta que entrevistas “[...] podem ser consideradas conversas com finalidade [...] para um objeto de pesquisa, [...] de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo”.

A Análise Textual Discursiva (ATD) foi a abordagem adotada para a análise dos dados dessas entrevistas. Segundo Moraes e Galiazzi (2006, p.118) a análise textual discursiva “[...] é uma abordagem [...] que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso”. Essa abordagem permitiu a apropriação das escritas de outros autores, fazendo com que se reconstrua os caminhos, fazendo as ferramentas se tornarem mutáveis, levando em conta os diferentes estudos que o autor pesquisará, da mesma maneira que permite que o autor ande com liberdade pelos diferentes tipos de pesquisa, de escrita e de pensamentos de autores. (MORAES e GALIAZZI, 2006).

A Análise Textual Discursiva organiza-se em quatro focos, onde os três primeiros, a desmontagem dos textos, o estabelecimento de relações e a captação do novo emergente, formam um ciclo. O primeiro é também conhecido como unitarização, onde é examinado os textos nos seus detalhes. Já o segundo é o processo de categorização onde reúne-se e classifica-se construindo relações entre as unitarizações. O terceiro é a captação do novo emergente, onde se cria uma nova compreensão de tudo que foi estudado e pesquisado. Após esse ciclo criam-se os metatextos, que devem ser não apenas algo criado a partir do término das análises dos focos anteriores, mas sim processos intuitivos e auto-organizados. (MORAES e GALIAZZI, 2006).

Primeiramente realizaram-se a desconstrução dos textos produzidos a partir das transcrições das entrevistas realizadas com as gestoras escolares atuantes no Novo Ensino Médio. Após, surgiram as

unidades de análise, denominadas como unidades de significado, processo denominado unitarização. Para fins de organização, cada ator gerou a numeração de um texto e cada unidade de significado gerou um número indicador da origem. Para fins de organização, as questões da entrevista semiestruturada geraram 10 quadros de análise. Após a identificação das unidades de significado foi realizada as relações para a criação das primeiras categorizações. A construção dessas primeiras categorias foi um momento importante, pois as relações e análises necessitavam ter coesão entre elas. Após, essas **categorias iniciais**, foram relacionadas entre si e geraram **3 categorias finais: A implementação do Novo Ensino Médio de 2017: um processo marcado pela falta de escuta e formação, Professores e Estudantes no Novo Ensino Médio: um olhar da gestão escolar e Ensino Médio como formação geral básica: uma necessidade constante**. Após a definição das categorias finais, foi construído o metatexto, onde foram analisadas as entrevistas realizadas com os atores envolvidos, juntamente com as observações percebidas pelo autor da pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Médio Vera Cruz, no município de Vera Cruz, na região do Vale do Rio Pardo, no Rio Grande do Sul, no ano de 2024. A escola em estudo é a única de Ensino Médio do município, que possui aproximadamente 27 mil habitantes, segundo o Censo do IBGE de 2022, e que recebe estudantes de mais de 10 escolas diferentes, das redes Estadual, Municipal e Particular do município. Conta com aproximadamente 805 estudantes, divididos em três turnos, do sexto ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio. Possui quarenta professores, um gestor escolar, três vice-diretores, sendo um para cada turno, duas orientadoras educacionais e duas supervisoras escolares. Também conta com um assistente financeiro, uma funcionária e uma professora em delimitação de função que são lotadas na biblioteca, dois agentes administrativos, duas educadoras especiais, cinco merendeiras, seis serventes e duas monitoras. Para essa pesquisa foram entrevistadas as duas supervisoras, as duas orientadoras e uma vice-diretora.

Durante toda a pesquisa, principalmente na realização das entrevistas, nas discussões na construção e aplicabilidade do produto, foi respeitada a ética para com os atores pesquisados, bem como toda a escola em estudo. De acordo com Hermann (2019) “[...] a ética é um campo do conhecimento filosófico que estuda os valores concernentes ao bem e ao mal e uma ordem normativa instituída na sociedade e na cultura, que orienta o agir humano”.

A implementação do novo ensino médio de 2017: um processo marcado pela falta de escuta e formação

O Novo Ensino Médio de 2017 passou a regular a etapa final da educação básica em 2022, tendo suas primeiras orientações para 264 escolas da rede estadual do Rio Grande do Sul em 2019, onde estas passaram a ser escolas-piloto. Em 2021 começaram as preparações para a atuação nesse novo momento da educação, como apresentado por uma das gestoras da escola:

Tivemos algumas formações juntamente com a nossa CRE e a Universidade de Santa Cruz do Sul, onde várias vezes a gente dizia que não conseguia ver nessas discussões a prática. Então, neste primeiro momento era nós supervisores e, depois, tínhamos que orientar os professores. Na escola [...] apresentamos essa lei como ela é, mas nós não tínhamos palpável como seria na prática, porque eles queriam equidade. Então, cada estado teria mais ou menos as suas orientações dentro do que essa nova lei trazia. Nós fizemos uma reunião [...] dentro da escola apresentando essas novas mudanças, mas não sabíamos como seria (GESTORA ESCOLAR 2).

Essa preocupação de incertezas quanto a atuação do NEM 2017, refletidas nas falas da gestora 2, também foi percebida por mais duas gestoras, conforme apresentado a seguir:

[...] Para a implementação da lei do Novo Ensino Médio de 2017, não ocorreu um processo de preparação com os professores, apenas foi implementado, mas não teve consulta com quem realmente está na prática da escola. A formação para os professores ocorreu no mesmo momento em que as políticas estavam para serem implementadas. (GESTORA ESCOLAR 3).

O processo para a implementação do novo Ensino Médio foi “jogado” sobre as escolas de forma superficial, sem debates, principalmente com os professores. Logo, a preparação para os docentes também não ocorreu, visto que as leituras indicadas não esclareceram muitas coisas, foi exatamente em um período letivo em que os professores precisavam se ater a outras demandas, sendo que as novas disciplinas foram implementadas sem clareza quanto ao que se quer, muito menos com habilidades e competências definidas para os professores, os quais também não conseguiram se inteirar do que precisa ser desenvolvido. (GESTORA ESCOLAR 4).

Já a gestora escolar 5 diz que:

O processo de formação e capacitação dos professores se deu a partir da formação continuada oferecida pela mantenedora e com orientações da coordenação pedagógica da escola, [...] espaços de formação para os professores a partir de lives, material para estudo.

A mesma gestora diz que “a formação não foi suficiente sendo necessário manter-se continuamente em formação”. O mesmo é corroborado pela Gestora 1, onde apresenta na sua fala que “[...] faltou ouvir os professores que estão no chão da Escola. Isso é decisivo para que uma real mudança aconteça”. A mesma também enfatiza que é necessário “[...] que os professores se adaptem às tecnologias, desenvolvam aulas criativas e que atendam os interesses dos estudantes”.

Essa não preparação adequada para a atuação no Novo Ensino Médio é constatada também por mais duas gestoras, onde as mesmas relatam:

A organização propiciada pela SEDUC , foi somente quando tivemos que colocar em prática e sem discussões. Veio tudo pronto e com a responsabilidade da escola colocar para funcionar dentro dos moldes enviados, nós enquanto escola nos organizamos após assistirmos algumas falas prontas que foram enviadas. (GESTORA ESCOLAR 3).

[...] o processo de construção do novo Ensino Médio foi rápido e sem grandes debates, o que resultou em professores pouco preparados para o desenvolvimento das novas disciplinas. (GESTORA ESCOLAR 4).

A Gestora 1 enfatiza essa responsabilização onde apresenta uma realidade dos professores, que segundo ela “[...] pouco participou, se tornando um executor que acaba sendo responsabilizado quanto às aprendizagens verificadas em avaliações externas”. Participar da construção e da atuação das políticas públicas são premissas para que se tenham os efeitos desejados. Ball (2021, p. 26) defende que os “[...] textos não podem simplesmente ser implementados! Eles têm de ser traduzidos a partir do texto para a ação [...] em relação à história e ao contexto”.

Ao mesmo tempo que se recebia formações e orientações de como deveria ser a atuação no Novo Ensino Médio, mesmo com tantas incertezas e sem termos participado da construção da política,

precisávamos pensar e organizar a escola, pois, independentemente concordância ou não com o que é posto, o estudante necessita chegar na escola e ter aula. A Gestora Escolar 2 apresenta bem como foram as ações iniciais:

Nós tivemos em 2022 dois currículos: [...] do novo ensino médio e tínhamos o currículo do segundo e terceiro ano do ensino médio regular. Então, o que que aconteceu é que em 2022 com os primeiros anos nós tivemos uma grade curricular modificada, onde nós tínhamos as matérias gerais e já entraram com uma organização curricular de seis períodos. Então dentro das 30 horas aulas, de 6 período então de trilhas de conhecimento no primeiro ano então eles tiveram três componentes curriculares que eles deveriam dar conta que era projeto de vida, mundo do trabalho e iniciação científica dentro do período.

Já em meados de 2022 foram apresentados como seriam as escolhas dos itinerários formativos, a serem acrescidos ao currículos dos segundos e terceiros anos. Cada escola necessitava organizar a Feira das Trilhas, um momento onde quatro professores representantes das 4 áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) apresentariam os itinerários aos estudantes dos primeiros anos. Após, os mesmos deveriam responder a uma pesquisa de interesse e depois a escola receberia um comunicado onde seriam apresentadas as 10 trilhas mais votadas e, de acordo com sua realidade e organização, deveria apresentar quais seriam ofertadas. Então, somente após essas fases, o estudante realmente escolheria qual trilha iria cursar. A Gestora Escolar 2 retrata como se ocorreram a primeira escolha dos itinerários formativos na escola:

Em um primeiro momento nós apresentamos as trilhas em meados de setembro de 2021, em uma reunião geral no turno de aula. Nessas trilhas apresentamos como seriam as disciplinas, divisão delas e em quais áreas focais elas se encontrariam. Em outro momento quatro professores representantes apresentaram cada uma das grandes áreas do conhecimento e cada estudante passou pelo circuito, pois foi assim organizado dentro de um dos espaços da escola. Posteriormente, os estudantes fizeram uma votação dentre as trilhas propostas pela Seduc, onde a escola teve as 10 mais votadas pré-selecionadas. Após, a direção fez um levantamento com a com os estudantes e, levando em conta o RH, o transporte e a infraestrutura da escola, apresentou duas trilhas para que cada estudante escolhesse.

A seguir as falas de 3 Gestoras apresentam como foi essas escolhas:

Primeiramente a equipe gestora junto com professores tomou conhecimento dos diferentes itinerários, após escolhemos alguns mais próximos da realidade da região. Após foram feitos momentos de apresentar aos estudantes as propostas dos itinerários a que se referia. No momento seguinte foram criados formulários on-line para que os estudantes escolhessem mais de uma possibilidade e finalmente foram eleitas as mais votadas. Após organizadas as turmas é dado início ao ano letivo, foram necessários alguns ajustes de turmas e foram se adequando. (GESTORA ESCOLAR 3).

A participação dos estudantes para a escolha dos itinerários acontece de forma online, via google forms, tendo a participação massiva da grande maioria deles, porém com muito empenho da supervisão escolar que faz acompanhamento direto para que todos façam suas escolhas. (GESTORA ESCOLAR 4).

Os itinerários foram escolhidos a partir de uma explanação e reflexão no componente curricular projeto de vida e, a partir disso, os alunos puderam fazer a escolha utilizando o questionário forms. (GESTORA ESCOLAR 5).

A fala da Gestora 3 aponta para um processo de ressignificação em que os itinerários foram selecionados de acordo com a "realidade da região", o que demonstra uma tentativa de contextualizar a política ao ambiente local. No entanto, o uso de formulários on-line para a escolha dos estudantes e os ajustes posteriores indica uma implementação pragmática e, em certa medida, reativa. A escolha dos itinerários foi mediada pela equipe gestora e docente, evidenciando a atuação como mediadores entre o texto da política e a prática. Mas a escolha dos itinerários não deveria ser exclusiva dos estudantes? No teórico sim, mas na sua atuação não, pois os inúmeros contextos influenciam nas escolhas finais, como o transporte, espaços pedagógicos e recursos humanos.

A Gestora Escolar 5 nos revela que a escolha dos itinerários foi precedida por um momento de reflexão e explicação dentro do componente curricular "Projeto de Vida", antes dos estudantes realizarem a escolha utilizando o formulário. Assim, em análise do contexto, a integração do "Projeto de Vida" como espaço de reflexão antes da escolha dos itinerários representa uma tentativa de criar uma

conexão mais significativa entre a política e a vivência escolar dos alunos. Nesse caso, a política é negociada de forma mais intencional, pois busca envolver os estudantes em um processo de decisão mais fundamentado, indo além de uma simples consulta técnica. Contudo, a limitação das escolhas às opções previamente definidas reflete o caráter híbrido das políticas no contexto da prática: há espaço para adaptação, mas ele ainda está condicionado pelos limites impostos no contexto da formulação.

Em relação a adaptações de infraestrutura as gestoras pesquisadas apontaram que:

[...] Houve compra de algumas coisas que a escola poderia comprar, mas não houve muita adaptação, principalmente na infraestrutura, onde continuamos com as nossas salas. (GESTORA ESCOLAR 2).

Não houve adaptação na infraestrutura da escola para atender às demandas, foi necessário adequar a realidade da escola. (GESTORA ESCOLAR 3).

[...] alguns quesitos da infraestrutura foram melhorados, como a biblioteca da escola, para melhorar o acervo e dar mais oportunidades de diferentes leituras para os estudantes; o laboratório de informática, visto que algumas disciplinas necessitam intensamente de uso de tecnologias atualizadas; ambientes das quadras esportivas e espaço para expressão corporal, já que umas das áreas faz referência à área da saúde. (GESTORA ESCOLAR 4).

Houve algumas adaptações, principalmente de aquisição de mobiliário e materiais para os laboratórios. (GESTORA ESCOLAR 5).

Essas adaptações foram feitas com recursos vindos do Governo Federal, entre 2021 e 2024, através do PIIF - Programa Itinerários Formativos - do PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola, onde a escola recebeu R\$ 60.363,98, dividido em 3 parcelas. Após a liberação dos recursos era necessário fazer um plano de aplicação onde os gastos deveriam contemplar compra de materiais permanentes e de custeio para melhor desenvolver os itinerários formativos escolhidos pelos estudantes. Esses valores foram insuficientes para realmente adaptar os espaços e tornar o Ensino Médio atrativo para os estudantes, como foi veiculado nas mídias pelo Governo Michel Temer (2016-2018).

As mudanças curriculares não trouxeram melhorias na aprendizagem dos estudantes, como apresentado pelas gestoras:

O Novo EM aumentou o número de horas mas não mostrou mudanças nos problemas de infrequência e desânimo de grande parte dos estudantes. Percebe-se que muitos deles são carentes de ambição e não percebem que a escola, para a grande maioria é a única oportunidade de ter uma vida melhor. (GESTORA ESCOLAR 1).

O impacto produzido pela lei do Novo Ensino Médio foi muito negativo para a organização curricular da escola, por ser algo imposto e não respeitando a diversidade das instituições educacionais. Para os estudantes também foi negativa por serem colocadas propostas nas mídias que não condizem com a realidade de escolha, outro ponto negativo é a falta de maturidade dos estudantes para tomar essas decisões na hora de escolher o que seguir e ainda tem a questão curricular que deixa a desejar dentro das necessidades essenciais que precisam ser constituídas na educação básica . (GESTORA ESCOLAR 3).

Quanto à organização da escola, a Lei do Novo Ensino Médio deixou as disciplinas mais distribuídas, ou seja, várias disciplinas para o mesmo dia, fazendo com que dificulte a organização de estudantes e professores. Além disso, houve uma quebra na identidade do professor com a escola, visto que um mesmo professor precisa cumprir sua carga horária em diferentes escolas para completá-la. Nesse viés, a flexibilização curricular dificultou o acompanhamento dos estudantes, visto que não criam vínculo com os professores, já que passaram a ter mais de 20 disciplinas eletivas, em alguns casos. (GESTORA ESCOLAR 4).

As falas das Gestoras revelam que o Novo Ensino Médio foi percebido como uma política imposta (“não respeitando a diversidade das instituições educacionais” – Gestora Escolar 3). A concepção centralizada e padronizada da política desconsidera as particularidades locais das escolas, o que é apontado como um fator crítico nos relatos. O discurso de "modernização" e "flexibilização" do ensino foi promovido amplamente nas mídias, mas, como indicado pela Gestora Escolar 3, as promessas

não condizem com a realidade prática, gerando uma sensação de distanciamento e frustração com os objetivos da política.

Destaca-se também, que em relação a produção do texto, as diretrizes políticas são transformadas em documentos e normativas que definem como a política deve ser renovada. Com a falta de diálogo na produção normativa, os gestores mencionam que a organização curricular foi prejudicada por uma estrutura que atualmente não atende à realidade das escolas, como o aumento de disciplinas eletivas e a dificuldade na organização de horários e vínculos.

Em relação às adaptações locais, apesar das limitações, a escola procurou se ajustar, como na aquisição de mobiliário e materiais para laboratórios (Gestora Escolar 5). No entanto, essas adaptações foram descritas como insuficientes para atender às demandas mais amplas dos estudantes. A fala da Gestora Escolar 5 também destaca que essas adaptações foram focadas em infraestrutura, sem refletir um impacto significativo na dimensão pedagógica ou curricular.

Também, é compreensível que os estudantes estejam mais desmotivados, pois aqueles que são e querem realmente estudar percebem que a formação geral básica está sendo negada e, àqueles que não querem estudar, por seja por falta de apoio, por falta de ambição e etc., acabam se perdendo dentro da organização curricular, pois em alguns anos, como segundo ano do ensino médio, o estudante tem 19 disciplinas para estudar em uma carga de 30 horas semanais,

Professores e estudantes no novo ensino médio: um olhar da gestão escolar

Dentre as tantas funções de uma gestão escolar dentro de uma escola, perceber os sentimentos e opiniões dos professores e estudantes é uma das mais importantes, pois como já falado em outros momentos deste estudo, os atores das políticas necessitam estar sentindo-se parte da mesma para que ela tenha sua eficácia garantida.

As gestoras entrevistadas relataram preocupações com os estudantes, pois os mesmos estão mostrando desmotivados e confusos quanto a real necessidade dessa mudança no Ensino Médio, como apresentadas a seguir:

Grande parte dos alunos, que se importa com o crescimento pessoal e se preocupa com o futuro acabou sendo desestimulado pelo Novo EM. A perda de carga horária de disciplinas importantes para o ENEM, por exemplo, fez com que estudantes bons optem por estudar em casa ao invés de vir às aulas. Isso é justificado pela falta de participação dos jovens na elaboração desta política. (GEstORA ESCOLAR 1).

Os estudantes querem mais componentes normais porque ele sabe que o Enem não mudou e ele tem que ter essas disciplinas ali dentro das trilhas. (GESTORA ESCOLAR 2).

Pelo que percebo e pelas conversas que tenho com os estudantes, grande parte não concorda com o Novo Ensino Médio. Os mais interessados, percebem a diferença existente entre a escola pública e a privada, visto que são amigos e conhecidos de estudantes da outra rede; os estudantes não tão empenhados, não se interessam pelas disciplinas novas, mostrando total descaso e desinteresse em desenvolver o que é proposto. (GESTORA ESCOLAR 4).

Os estudantes demonstram resistência às mudanças trazidas pela nova lei, uma vez que os componentes oferecidos são vagos e não há um aprofundamento teórico significativo. (GESTORA ESCOLAR 5).

Compartilha-se das opiniões delas, onde estas constatações são muito preocupantes, pois sem motivação e interesse não há aprendizagem, e, sem aprendizagem, estes estudantes perderão oportunidades em suas vidas. E é nítido o desinteresse deles pelas disciplinas novas, pois mesmo sendo jovens, eles querem e necessitam aprender o básico da formação geral, como química, geografia e educação física.

A Gestora Escolar 2 diz que “um dos principais desafios é a qualificação dos nossos professores para esse novo currículo, onde os professores precisam sim estudar e saber o que que eles estão trabalhando”. A gestora 3 relata que “o principal desafio foi fazer com que toda a comunidade escolar entendesse que para esse momento era o Ensino Médio proposto por uma política de governo”. Já a Gestora 4, apresenta que “entre os principais desafios encontrados no Novo Ensino Médio está a ausência de conhecimento de todos quanto ao que se quer realmente”, enquanto a Gestora 5 acrescenta que “além da falta de

O Novo Ensino Médio de 2017, não levou em conta os anseios dos atores envolvidos na atuação da legislação. Fazendo assim, com que mais uma política pública tivesse muita dificuldade e muita resistência na sua base principalmente na questão de diminuir drasticamente o tempo da carga horária das disciplinas dos componentes da formação geral básica, além da diminuição de disciplina tão importantes na formação humana e sociável dos estudantes e, consequentemente, cidadãos: Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia.

Ensino médio como formação geral básica: uma necessidade constante

Uma das justificativas utilizadas pelos defensores da Lei nº 13.415, o Novo Ensino Médio de 2017, é de que ele iria oportunizar aos jovens a opção de formação técnica como um dos itinerários formativos e um foco para o mercado de trabalho. Na prática, vemos apenas as escolas que já possuíam cursos técnicos oferecendo essa opção e as que não tinham, como a escola onde foi realizado o estudo, sem essa oferta.

Quanto à formação para o mundo do trabalho, como foco do currículo, a Gestora Escolar 5 diz que “a estrutura curricular do novo ensino médio não promove uma formação mais efetiva ao mercado de trabalho”. O mesmo é corroborado pela Gestora 1, onde diz que “[...] não acredito. Penso que EM é parte da educação básica e que a escolha profissional se dará após esse processo, quando o jovem terá idade e maturidade para tais escolhas”. Na mesma linha de pensamento a Gestora 2 relata que “independente do currículo a gente sempre tá apontando para olhar o que tem lá fora e como se busca. Trazemos palestras, eles têm o projeto de vida”. Já a Gestora Escolar 4 enfatiza:

As escolas de educação básica regular não são cursos técnicos, se o discente tem interesse em algo diferente, que direcione para um mercado de trabalho específico, ele precisa buscar o curso técnico. A Educação Básica é a base, o restante precisa ser buscado.

Assim como as Gestoras, os estudantes, na visão da Gestora Escolar 2, “ não tão acreditando muito nessa formação, que isso faz a diferença no mercado de trabalho deles”. Muito disso se percebe pela apatia dos estudantes, apontado pela mesma gestora:

Os nossos alunos ainda estão bastante apáticos a essas mudanças e, por mais aulas diferentes que a gente faz, a gente vê que 90% não gosta muito dessa estrutura, até porque o Enem não mudou eles acham que eles estão perdendo mais aulas de química, geografia e história, por exemplo.

Muito disso se dá, pelo que é percebido pela Gestora Escolar 5 de que “a estrutura curricular do NEM [...] não prepara o estudante para ingresso no ensino superior, uma vez que componentes curriculares do núcleo comum foram prejudicados na sua carga horária”.

Como Gestoras Escolares atuantes nessa política pública elas defendem que:

Que o EM seja encarado como etapa da formação básica e não com a intenção de preparar os jovens para o mercado de trabalho. (GESTORA ESCOLAR 1).

[...] O [...] ensino médio, [...] é a última a última fase da educação básica, então, ele tem que ter no mínimo essa Educação Básica concluída com sucesso Independente de trabalho ou para ir para uma estrutura de ensino superior. (GESTORA ESCOLAR 2).

Acredito que precisamos de uma nova estrutura que prepare a formação do estudante corresponde a essa faixa etária da educação básica, que desenvolva os conhecimentos e criticidade. Conhecimento que possa constituir e encaminhar os jovens para suas escolhas e possibilidades de vida, sendo elas o ingresso a universidade ou ao mercado de trabalho. (GESTORA ESCOLAR 3).

A diminuição da carga horária de Formação básica, com os componentes curriculares culturalmente e historicamente construídos como a base da formação científica, como química e geografia, por exemplo, faz com que os currículos tornassem-se simplistas e com uma superficialidade que o ensino básico do Brasil não tem o direito de ter, visto a grande defasagem de conhecimento científico de nossa população. (KUENTZER, 2020, p.58).

Compartilha-se do pensamento de Frigotto e Ramos (2023, p. 227), sobre a diminuição da formação geral básica em detrimento dos itinerários formativos, que defendem que “desidrata a educação básica, retirando-lhe conteúdo de formação científica e ético-política que se esperaria numa sociedade que tem as pessoas, e não o mercado, como a razão da política pública”.

As entrevistas realizadas com os gestores descortina um consenso sobre a necessidade de reavaliar a implementação do Novo Ensino Médio, apontando para alternativas que priorizem a formação básica e a construção participativa das políticas educacionais, onde o foco principal do Ensino Médio deve ser garantir uma formação básica sólida para todos os estudantes, independentemente de suas escolhas futuras.

Uma crítica central é que a flexibilização curricular compromete essa base essencial. Como sugerido pela Gestora Escolar 4, reestruturar as disciplinas centrais e relegar atividades complementares para turnos opostos pode ajudar a equilibrar a formação acadêmica e as demais experiências escolares; participação e escuta ativa dos atores da prática, a Gestora Escolar 3 enfatiza que as mudanças no processo educacional não podem ser impostas de forma abrupta e sem consultar os profissionais que vivenciam a realidade da comunidade escolar. Essa crítica alinha-se à perspectiva de Ball (2006), que destaca: a importância de um diálogo constante entre o contexto de produção das políticas e o contexto de prática; promoção da igualdade entre redes de ensino, a desigualdade entre redes públicas e privadas é uma preocupação recorrente.

Considerações finais

Nota-se que a preparação para a atuação no Novo Ensino Médio foi insuficiente, sem diálogo e sem construção coletiva, além de não responder a todas as incertezas da comunidade escolar. Também se constatou que as mudanças ocorridas no currículo não foram ao encontro dos anseios dos estudantes e professores, fazendo com que todos os atores da escola se desmotivarem, além de não preparar para o mercado de trabalho e oferecer formação técnica, como foi divulgado nas mídias sociais pelo Governo de Michel Temer. Concluiu-se também que é necessário ter o ensino médio como formação geral básica e os atores envolvidos na atuação de qualquer política pública necessitam-se sentir-se pertencentes a ela, para que se tenham os efeitos realmente alcançados.

Foi possível concluir que para as políticas públicas relacionadas ao Ensino Médio realmente alcançarem os efeitos esperados é necessário fazer com que os atores envolvidos, professores, gestores e estudantes, sintam-se pertencentes nas suas discussões e na construção dos textos, bem como na reinterpretação durante sua atuação. Também é necessário que o mesmo tenha a formação geral básica como sua essência. Além disso, é necessário maior estudo por parte dos atores nas escolas, para que compreendam o que são políticas públicas e a importância delas no desenvolvimento da educação e, por consequência, da sociedade.

Destaca-se que em relação ao distanciamento entre intenção e resultados a política promete modernizar e flexibilizar o ensino médio, mas na prática emergiu outros desafios como a fragmentação curricular, dificuldade de organização e falta de impacto positivo na motivação e aprendizagem dos estudantes. Isso evidencia que os objetivos propostos no texto da política não se traduziram em melhorias significativas no contexto escolar. Os desafios na prática local a implementação da política esbarrou em problemas estruturais, como a falta de preparo para lidar com as demandas organizacionais e pedagógicas, além da desconexão entre as propostas e as necessidades reais de estudantes e professores. Soma-se, também tensões na autonomia, embora as escolas tenham buscado ressignificar às exigências do Novo Ensino Médio, suas margens de ação foram limitadas por diretrizes centralizadas, o que não levou em conta as especificidades locais e culturais de cada instituição, o que gerou impactos negativos no vínculo escolar a considerar a flexibilização curricular e a ampliação da carga horária fragmentaram o vínculo entre professores e estudantes, além de habilidades de identidade e integração dos docentes com a escola.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. Cortez Editora. São Paulo, 2011.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem políticas - atuação em escolas secundárias**. Editora UEPG. Ponta Grossa, 2021. 2ª edição.

BRASIL. **Lei Nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.** Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm . Acesso em outubro de 2024.

CHRISPINO, Alvaro. **Introdução ao estudo das Políticas Públicas: uma visão interdisciplinar e contextualizada.** FGV Editora. Rio de Janeiro, 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. Atlas. São Paulo, 1999.

JUNIOR, Eduardo Brandão Lima; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Adriana Cristina dos; SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. **Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa.** Cadernos da Fucamp, v.20, n.44, p.36-51/2021. Campinas, SP. Disponível em: www.revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356.

MAINARDES, Jeferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20 de janeiro de 2024.

MAINARDES, Jeferson; MARCONDES, Maria Inês. **Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional.** Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10 de janeiro de 2024.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. **Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos.** In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** Cortez Editora. São Paulo, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Editora Vozes, Petrópolis, RJ, 2009.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: uma revisão de literatura.** Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul./dez. 2006. Disponível em: www.scielo.br/scielo. Acesso em novembro de 2023.

Data de envio: 05/03/2025

Data de aceite: 17/07/2025