



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**ESTUDO SOBRE O INÍCIO DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO
ENSINO MÉDIO NO DISTRITO FEDERAL (2017-2022)**

Brasília
2022



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**ESTUDO SOBRE O INÍCIO DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO
ENSINO MÉDIO NO DISTRITO FEDERAL (2017-2022)**

Dissertação de Mestrado Acadêmico apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dra. Girlene Ribeiro de Jesus

Ana Paula Silva Machado

Brasília
2022

**ESTUDO SOBRE O INÍCIO DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO
ENSINO MÉDIO NO DISTRITO FEDERAL (2017 - 2022)**

Ana Paula Silva Machado

Dissertação de Mestrado Acadêmico apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dra. Girlene Ribeiro de Jesus

Brasília, 16 de dezembro de 2022

Banca Examinadora:

Prof^a Dr^a Girlene Ribeiro de Jesus

Orientadora - Departamento Planejamento e Administração - PAD (FE/UnB)

Prof^a Dr^a Ana Maria de Albuquerque Moreira

Examinadora interna - Departamento Planejamento e Administração - PAD (FE/UnB)

Prof^a Dr^a Patrícia Vieira Nunes

Examinadora externa - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)

Prof^a Dr^a Catarina de Almeida Santos

Examinadora interna (suplente) - Departamento Planejamento e Administração - PAD (FE/UnB)

AGRADECIMENTOS

Para começar, eu me comprometo a afirmar que este é o início de um sonho: ser pesquisadora e professora universitária. Durante esses anos, pude perceber que é o que eu almejo e procuro para a minha carreira profissional. Porém, não sei como vai ser daqui para a frente, mas gostaria de agradecer:

À Deus, a quem deposito a minha fé e minha confiança.

Aos meus amados pais, Lidia Jane e Antonio, e a minha querida irmã, Ana Carolina, que sempre acreditaram no meu potencial e me mostraram o poder da Educação através do seu amor pela docência. Sou inteiramente grata e saibam que um dia quero ser como vocês.

Ao meu amor, Gustavo Flôr, por todo amor e carinho, e principalmente, pela paciência em ler os meus trabalhos para dar um feedback. Além de sempre me apoiar a não desistir dos meus sonhos.

Aos meus amigos, que sempre me apoiaram, vibraram pelas minhas vitórias e me consolaram em minhas derrotas. Gostaria de agradecer em especial, ao meu amigo, Diego, que dedicou o seu tempo e atenção para ler o meu trabalho. Saiba também que os nossos debates sobre o Novo Ensino Médio me ajudaram muito, obrigada!

Aos meus colegas do grupo de orientandos, por todo apoio e companheirismo durante esses anos de mestrado. Estamos agora encaminhando as nossas pesquisas para a fase final, mas nos vemos no doutorado!

À professora Ana Maria, pela oportunidade de aprender e compartilhar a sua vivência de pesquisa, a senhora me ensinou a ser a pesquisadora que sou hoje. Saiba que a senhora foi muito importante para a construção desta pesquisa, e nas visitas às escolas procurei levar os seus ensinamentos. A senhora é um exemplo de professora e pesquisadora. Muito obrigada!

À professora Girlene, minha orientadora, pela atenção e carinho durante esses dois anos de mestrado. Pela oportunidade de ser estagiária em uma de suas disciplinas na graduação, lá pude ver que é o caminho que eu busco para a minha carreira profissional. Espero ter a mesma competência e dedicação com os meus futuros alunos. Tive muita sorte em tê-la como orientadora, e gostaria de te agradecer pela calma e compreensão nos momentos difíceis.

À banca de avaliação deste trabalho, por aceitarem participar deste momento tão especial para mim e pela disposição em contribuir para minha formação. Gostaria de agradecer também em especial à professora Wivian Weller, a quem também dedico a minha admiração e agradecimento pelos ensinamentos, ainda na graduação, como monitora de uma das suas

disciplinas e também no mestrado com as indicações de literaturas e atenção com os meus trabalhos.

Ao CNPq, pela bolsa de mestrado, sem ela esta pesquisa não seria possível e pude me dedicar exclusivamente ao desenvolvimento deste trabalho.

Aos participantes desta pesquisa, que aceitaram dividir comigo um pouco das suas experiências e confiaram no meu trabalho. Aqui está o resultado, tentei publicizar todas as angústias e elogios divididas durante as entrevistas em relação ao cotidiano escolar com o Novo Ensino Médio. Obrigada pela confiança.

É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, investigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço de superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos. (FREIRE, 1996, p. 71 - 72)

MACHADO, Ana Paula Silva. **Estudo sobre o início do processo de implantação do Novo Ensino Médio no Distrito Federal**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

Resumo

O presente estudo teve como objetivo principal analisar a implementação do Novo Ensino Médio nas escolas-piloto da rede pública do Distrito Federal, mais especificamente, pretende-se analisar as experiências dos gestores e professores das escolas-piloto com a implementação do Novo Ensino Médio; analisar os marcos legais da reformulação do ensino médio; identificar como ocorreu o processo de definição do cronograma para implantação da reforma na etapa no Distrito Federal; levantar informações sobre o processo de comunicação entre escola e a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) para a implementação do cronograma nacional proposto. Para tanto, foram coletados dados sobre a experiência inicial das escolas-piloto. A partir de uma abordagem qualitativa, o instrumento de coleta de dados utilizado foi um roteiro semiestruturado de entrevistas, realizado a partir da análise documental anterior da legislação da política educacional. Para o desenvolvimento da pesquisa, foram selecionadas três escolas-piloto, nas quais foram feitas dez entrevistas com gestores e professores. Este quantitativo corresponde a seis professores e quatro gestores entrevistados, dentre eles duas coordenadoras, um diretor e uma supervisora pedagógica. Além disso, foi entrevistado o coordenador-geral de ensino médio do MEC, que, anteriormente, também atuou como diretor da Diretoria de Ensino Médio (DIEM) da SEEDF (2015-2020). Para a apresentação dos resultados foram definidas três categorias de análise: levantamento sobre a definição das escolas-piloto e encaminhamentos para a implementação do Novo Ensino Médio no Distrito Federal; recepção e adaptação da comunidade escolar ao Novo Ensino Médio na escola; e o cotidiano das escolas com a mudança curricular do ensino médio. Por fim, os resultados encontrados contribuíram para a compreensão do processo de implementação do Novo Ensino Médio no Distrito Federal, notando as potencialidades e desafios enfrentados pelos profissionais das escolas-piloto para a efetivação da política em seu percurso inicial. Frente aos resultados encontrados, pode-se concluir que a proposta da política se mostrou impositiva e incompreensível, o que dificulta a efetivação da implementação do Novo Ensino Médio.

Palavras-chave: educação básica; ensino médio; Base Nacional Comum Curricular; Novo Ensino Médio.

MACHADO, Ana Paula Silva. **Study on the beginning of the implementation process of the New High School in the Federal District (2017 - 2022)**: full-time secondary school program. Master's Dissertation, University of Brasilia, Brasília, 2022.

Abstract

The main objective of the present study was to analyze the implementation of the New High School in pilot schools of the public network of the Federal District. More specifically, the study intends to examine the experiences of managers and teachers of pilot schools with implementing the New High School. Also, legal landmarks of the reformulation of high schools, identifying how the process of defining the schedule for the implementation of the reform at this stage in the Federal District took place, to gather information about the process of communication between schools and the Bureau of Education of the Federal District for the implementation of the proposed national schedule. To this end, the examiner collected data on the initial experience of the pilot schools. The data collection instrument was a semi-structured interview script using a qualitative approach based on the previous document analysis of the educational policy legislation. The examiner selected three pilot schools for the research development, conducting ten interviews with managers and teachers. This quantity corresponds to six teachers and four managers interviewed, of which two coordinators, one principal, and one pedagogical supervisor were interviewed. In addition to these interviews, the general coordinator of secondary education from the Department of Education was interviewed, who previously served as director of the Directorate of Secondary Education of the Bureau of Education of the Federal District, from 2015 to 2020. For the presentation of the results, the researcher defined three categories of analysis: a survey on the definition of pilot schools and referrals for the implementation of the New High School in the Federal District, reception and adaptation of the school community with the New High School at school; and the daily life of schools with the curricular change of high school. Finally, the results contributed to the understanding of the implementation process of the New High School in the Federal District, noting the potentialities and challenges faced by professionals in the pilot schools for the effectiveness of the policy in its initial course. Given the results found, the policy proposal proved to be imposing and incomprehensible, hindering the implementation of the New High School.

Keywords: basic education; high school; common national curriculum base; new high school.

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

Tabela 1: Número e distribuição percentual de unidades de ensino vinculadas à SEEDF com oferta de ensino médio por localização

Tabela 2: Taxa de Escolarização Bruta

Tabela 3: Taxa de Escolarização Líquida

Tabela 4: Taxa de rendimento escolar da Rede Pública vinculada à SEEDF

Quadro 1: Análise comparativa: Antigo e Novo Ensino Médio

Quadro 2: Legislação Nacional do Novo Ensino Médio

Quadro 3: Legislação do Novo Ensino Médio no Distrito Federal

Quadro 4: Quadro de compatibilidade

Quadro 5: Caracterização das escolas pesquisadas

Quadro 6: Síntese da Análise de Pesquisa

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABdC - Associação Brasileira de Currículo
ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica
Anfope - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CEDF - Conselho de Educação do Distrito Federal
CP/CNE - Conselho Pleno do Conselho Nacional da Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
CEB/CNE - Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional da Educação
CLDF - Câmara Legislativa do Distrito Federal
DIED - Diretoria de Informações Educacionais
DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICG - Complexidade de Gestão
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF - Itinerário Formativo
FIES - Fundo de Financiamento Estudantil
FGB - Formação Geral Básica
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PLIDF - Plano de Implementação do Novo Ensino Médio do Distrito Federal
Prouni - Programa Universidade Para Todos
ProNEM - Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
MEC - Ministério da Educação
SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SISU - Sistema de Seleção Unificada
RAs - Regiões Administrativas
NSE - Nível Socioeconômico
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO

2. ENSINO MÉDIO NO BRASIL

2.1 Breve histórico das reformas educacionais brasileiras (1890 - 2021)

2.2. Medidas de qualidade do ensino médio

2.3 Desafios do ensino médio do Brasil

3. ENSINO MÉDIO NO DISTRITO FEDERAL

3.1 Breve histórico (1960 - 2021)

3.2 Caracterização do Ensino Médio no Distrito Federal

4. NOVO ENSINO MÉDIO

4.1 Legislação do Novo Ensino Médio no Brasil

4.2 Legislação do Novo Ensino Médio no Distrito Federal

5. METODOLOGIA

5.1 Amostra

5.2 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

5.3 Procedimento para análise de dados

6. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

6.1 Categoria 1: Levantamento sobre a definição das escolas-piloto e encaminhamentos para a implementação do Novo Ensino Médio no Distrito Federal

6.2 Categoria 2: Recepção e adaptação da comunidade escolar com o Novo Ensino Médio na escola

6.3 Categoria 3: O cotidiano das escolas com a mudança curricular do ensino médio

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

8. REFERÊNCIAS

ANEXOS

Anexo 1: Descrição dos níveis de Complexidade de Gestão

Anexo 2: Descrição dos níveis do socioeconômico dos estudantes (INSE)

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido

Apêndice B – Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa

Apêndice C: Roteiro de entrevista com os gestores

Apêndice D: Roteiro de entrevista com os professores

Apêndice E: Roteiro de entrevista com o coordenador-geral do ensino médio/ MEC

1. INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro corresponde à Educação Básica e Educação Superior. A primeira é sequenciada por educação infantil, ensino fundamental - séries iniciais e finais - e ensino médio. Como objeto deste estudo e como última etapa do primeiro nível educacional e ponte para o nível posterior, se destaca o ensino médio. O público atendido na modalidade regular corresponde aos jovens de 15 a 17 anos. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua 2019, cerca de 71,4% desse público está matriculado no ensino médio e 28,6% está matriculado no ensino fundamental, alfabetização de jovens e adultos ou fora da escola. Esta última porcentagem está vinculada ao atraso escolar, que pode ser justificado por diferentes fatores relacionados à família, situação socioeconômica, desinteresse, gravidez na adolescência, entre outros motivos.

O ensino médio no Brasil também está marcado por altas taxas de abandono e reprovação, que refletem a necessidade do jovem de começar a trabalhar, assim como gravidez na adolescência e desmotivação. Quanto a esta última, poderia ser explicada pelas avaliações que limitam as práticas pedagógicas e o entendimento sobre a real importância dos estudos para os jovens. Como determinante para essa situação temos uma educação propedêutica, voltada para a preparação posterior, que no caso são os vestibulares como portas de entrada para a Educação Superior. Com isso, as práticas pedagógicas são voltadas para simulados e para bons desempenhos nas avaliações e exames. A exemplo disso, Santos (2011) descreve sobre a função reguladora de qualidade proposta pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que aos poucos foi assumindo espaço de competição entre escolas por aprovações e entradas nas instituições de ensino superior.

Libâneo (2018) lista os critérios de qualidade do ensino baseados em: avaliações externas; tecnicismo pedagógico por meio de práticas de ensino técnico; alunos como indivíduos passivos na aprendizagem; avaliações que desconsideram o contexto de vida dos alunos; testes padronizados que promovem as desigualdades sociais; responsabilização das escolas e professores; competição entre alunos. Nesse cenário, identificam-se os inúmeros desafios do ensino médio brasileiro.

Em 2015, foi definida a Agenda 2030, que é um plano global com objetivos a serem alcançados até 2030 para um mundo melhor para todos os povos e nações. A respeito da educação, em seu Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4)¹, meta 4.1, consta:

¹ UNESCO et al. Declaração de Incheon e ODS 4: Marco de Ação da Educação 2030. Paris, 2015

“garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes.”. A proposta mostra a preocupação mundial em propor uma educação de qualidade para os adolescentes matriculados no ensino secundário.

No bojo das preocupações com o ensino médio, o Ministério da Educação (MEC) propôs a Medida Provisória nº 746, de 2016, e a Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017². No novo texto são inseridas mudanças curriculares no ensino médio, que com uma nova organização e maior carga horária, reforça a formação técnica e profissionalizante, como também promete a educação para a cidadania por meio dos itinerários formativos e das possibilidades de escolha dos estudantes.

O ensino médio, com a reformulação para um Novo Ensino Médio, visa, entre outros, maior aproveitamento dos estudos para carreiras profissionais almeçadas por cada estudante. A preocupação da escola com a construção da identidade juvenil e social passa a tomar espaço na legislação. Nesse contexto, a Resolução nº 4 CP/CNE (Conselho Pleno do Conselho Nacional da Educação), determina a BNCC-EM, que divide o currículo em formação geral, composta pelas competências nas áreas dos conhecimentos: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais aplicadas; e Formação Técnica e Profissional.

Com os itinerários formativos, pautados pela Resolução nº 4 CP/CNE, o MEC publicou os Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos pela Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, que trazem quatro eixos norteadores: investigação científica, expressão e criatividade, empreendedorismo e impacto social.

Equiparada ao processo de implementação da política nas unidades da federação, o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, instituído por meio da Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018, estabelece como tarefa do MEC, em seu artigo 1º, o apoio para as “secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal para a elaboração e a execução do Plano de Implementação de novo currículo que contemple a BNCC, os diferentes itinerários formativos e a ampliação de carga horária para mil horas anuais”. A partir do documento base, com o apoio do MEC, cada unidade delimita as suas estratégias para execução e concretização da reforma curricular.

² Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 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.

Cada unidade da federação ficou responsável por montar o seu próprio currículo a partir da BNCC, além de organizar estrutura própria para a implementação do Novo Ensino Médio. No Distrito Federal, a Portaria nº 21, de 4 de fevereiro de 2020, autoriza a implementação do Novo Ensino Médio no DF por meio do Projeto-Piloto estabelecido, sendo esta alterada pela Portaria nº 93, de 3 de março de 2021, que estabelece o atual plano de implementação distrital. Mas, antes disso, a alteração do Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio foi aprovada após consultas públicas abertas realizadas em ambiente virtual, previamente estabelecida pelo Parecer nº 112/2020 - CEDF (Conselho de Educação do Distrito Federal), de 8 de dezembro de 2020 e, então, pela Portaria nº 507, de 30 de dezembro de 2020.

A partir da definição da legislação que disporá sobre a etapa inicial de reformulação curricular do ensino médio, o Distrito Federal definiu 12 unidades (CED 3 do Guará, CEM 804 do Recanto das Emas, CEM 3 de Taguatinga, CED 4 de Sobradinho, CEMI Gama, CED 123 de Samambaia, CEM 3 do Gama, CEM 12 de Ceilândia, CEM 304 de Samambaia, CEM 404 de Santa Maria, CED São Francisco, em São Sebastião, CEM 1 de Sobradinho), que foram escolhidas para iniciarem a mudança curricular gradual. Com isso, o processo teve início em 2021, com previsão de implementação gradual para todo o sistema até 2024³.

Por se tratar de uma política recém-formulada e em processo de implementação no sistema educacional nacional, ainda apresenta poucos estudos. Sendo os existentes voltados para a compreensão das premissas iniciais, como a dissertação de Lima (2019)⁴; o artigo de Pinto e Melo (2021)⁵ sobre as mudanças curriculares propostas pela BNCCEM e a sua repercussão no currículo mineiro; além de um estudo guiado pelo método documentário com grupos de discussão de docentes no Distrito Federal (Weller; Silva, 2021)⁶, que discute as visões de docentes de diferentes gerações sobre o ensino médio.

Por sua vez, a pesquisa de doutorado de Much (2021)⁷, analisou os movimentos realizados por escolas públicas da rede de ensino de Santa Maria/RS no processo de

³Distrito Federal. Portaria nº 21, de 4 de fevereiro de 2020. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/e926203ed5be47d44bcb31cbba47e36b2/Portaria_21_04_02_2020.html

⁴ LIMA, Josenilda Rodrigues de. Efeitos de sentido do discurso do/sobre o “Novo Ensino Médio”. 2019. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

⁵ PINTO, Samilla; MELO, Savana. Mudança nas políticas curriculares do ensino médio no Brasil: repercussões da BNCCEM no currículo mineiro. Scielo, 2021

⁶ WELLER, W; SILVA, C. Ensino médio público no passado e no presente: visões de docentes de distintas gerações do Distrito Federal. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 102 n. 260, 2021

⁷ MUCH, Liane Nair. Desafios e Possibilidades para a implementação do Novo Ensino Médio em escolas públicas da região de Santa Maria/RS. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2021

implementação do Novo Ensino Médio, e se assemelha com o presente estudo. Esse foi estudo mais próximo da temática de implementação do NEM, até este momento. Nesse cenário, observa-se a ausência de estudos voltados para uma compreensão da experiência inicial da comunidade escolar sobre a prática e vivência desta mudança ao longo do processo inicial de implementação, por isso o presente estudo é relevante tanto para a academia como para a análise crítica deste processo.

Visto que a implementação do Novo Ensino Médio ainda está sendo realizada em todo o país, este estudo se justifica por se tratar de uma análise do ponto de partida da implementação das novas diretrizes curriculares, pois tal passo é dado em conjunto com entidades governamentais, secretarias estaduais e escolas para a sua efetivação. Com isso, a pesquisa contribuirá para a identificação de possíveis insucessos e potencialidades da política neste momento de implementação.

Nessa perspectiva, a pesquisa é inovadora por contemplar um objeto ainda escasso no campo acadêmico e com valia para pesquisas e contribuições futuras. Assim, a questão de pesquisa é: Como está ocorrendo o processo inicial de implementação do Novo Ensino Médio na rede pública do Distrito Federal? Na sequência, são apresentados os objetivos.

Objetivo geral:

Analisar a implementação do Novo Ensino Médio nas escolas-piloto da rede pública do Distrito Federal.

Objetivos específicos:

- Analisar a experiência dos gestores e professores das escolas-piloto com a implementação do Novo Ensino Médio;
- Analisar os marcos legais referentes à reformulação do ensino médio;
- Identificar como ocorreu o processo de definição do cronograma para implantação da reforma no Distrito Federal;
- Levantar informações sobre o processo de comunicação entre a escola e a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) para a implementação do cronograma nacional proposto.

Nessa perspectiva, para compreensão da importância e caminhos para a reformulação curricular do ensino médio, como referência teórica, as próximas seções apresentam as reformas educacionais brasileiras e tratam sobre a formação do ensino médio no Brasil, apresentação dos

indicadores de qualidade e os desafios, para chegar então no Novo Ensino Médio, com sua legislação e processo de implementação.

Esta pesquisa está dividida em sete capítulos, sendo os dois próximos teóricos, o terceiro a apresentação e análise da legislação, seguido pela metodologia que guiou este estudo, para finalizar, é apresentada a análise das entrevistas e conclusão do estudo. A ideia é que o tema seja apresentado aos poucos, a fim de que possa ser feita a compreensão macro da realidade nacional, para então se chegar no contexto do “quadrado”, o Distrito Federal.

Sendo assim, o segundo capítulo vai apresentar o ensino médio brasileiro a partir de um breve histórico das reformas educacionais voltadas para o nível médio da educação básica, apresentação das avaliações e medidas educacionais de qualidade, e então os seus desafios. As fontes utilizadas constam na lista de referências deste trabalho. Ressalta-se que foi feito um resumo reduzido das reformas para situar a evolução do ensino médio brasileiro.

No terceiro capítulo, considerando que este trabalho vai analisar a realidade do Distrito Federal, a partir da historicização da formação distrital, neste capítulo é feito um histórico do ensino médio no Distrito Federal, apresentação da sua divisão administrativa e territorial e por fim, será realizada a caracterização do ensino médio local.

No quarto capítulo é feita a análise da legislação que rege a mudança curricular no Novo Ensino Médio. É neste capítulo que, a partir da apresentação das leis e caminhos de definição destas, é feita uma análise comparativa do antigo e novo ensino médio brasileiro, para então, chegar na legislação e processo de implementação no Distrito Federal. A fim de ilustrar cada processo e avanço na legislação, este capítulo apresenta um resumo nacional e distrital.

Na metodologia, no quinto capítulo, serão apresentados os caminhos feitos para responder a questões guia e aos objetivos propostos nesta pesquisa. Neste serão apresentadas as 12 escolas-piloto selecionadas para adesão curricular no DF, destas foram eleitas três escolas para fazerem parte da amostra desta pesquisa. Para caracterização de todas as escolas-piloto foi feita uma tabela de apresentação com os dados nos indicadores de Nível Socioeconômico (INSE) e de Complexidade de Gestão (ICG) e localização da escola, se é urbana ou rural. Após a apresentação das escolas-piloto, serão apresentados os participantes desta pesquisa e a sua importância para a percepção pedagógica da aplicação da política dentro de sala de aula. Ainda neste capítulo são apresentados os instrumentos e procedimentos de coleta de dados, e os procedimentos para análise de dados.

Como finalização deste estudo, no quinto capítulo, é apresentada a análise das entrevistas com os 11 participantes que se disponibilizaram voluntariamente para contribuir com este estudo. Também foi entrevistado o coordenador-geral de ensino médio, do MEC, que,

anteriormente, também atuou como diretor da Diretoria de Ensino Médio (DIEM) da SEEDF (2015-2020).

No sexto e último capítulo, a conclusão, contou com o apoio das entrevistas e as perspectivas de melhoria para a implementação do Novo Ensino Médio dada pelas entrevistas.

2. ENSINO MÉDIO NO BRASIL

O sistema brasileiro de educação, com base na Lei 9.394 de 1996, está dividido em Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental — séries iniciais e finais — e ensino médio) e Educação Superior. Como foco deste estudo, o ensino médio é a última etapa da educação básica, correspondendo à interseção para a educação superior, qualificação profissional e mercado de trabalho. O público atendido na modalidade regular são adolescentes entre 15 e 17 anos.

Além da formação para a cidadania e emancipação, o ensino médio está ligado com a formação e preparação dos jovens para o ingresso no mercado de trabalho, que pode ser conquistado com a aprovação para cursar a educação superior. Apesar da sua obrigatoriedade e relevância para a continuação dos estudos, a etapa possui questões a serem resolvidas, ligadas ao alto índice de abandono, evasão e baixos índices de qualidade a partir dos resultados nas avaliações em larga escala: Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos). Tais questões são motivos para uma reforma nesta etapa, mas antes de sua explanação é necessária a historicização das reformas anteriores, para entendimentos sobre os indicadores de qualidade e os desafios do ensino médio.

2.1 Reformas Educacionais no Brasil (1890 - 2021)

A educação brasileira, durante sua história, experimentou diversas reformas educacionais influenciadas por situações políticas, econômicas e sociais em cada período histórico. Para a compreensão da atual reforma do ensino médio, é importante a compreensão das anteriores e os passos para chegarmos na presente realidade.

As primeiras reformas da educação vão se iniciar na Primeira República, determinada pelo intervalo de 1890 a 1930, período após a proclamação da república brasileira. A época era de predomínio das oligarquias, ou seja, grupos políticos formados pela elite, isso significa uma forte influência na política e economia do país e também na educação. O café era o grande

atrativo para a economia brasileira, o qual foi motivo para o seu crescimento e também para o seu declínio no final do período especificado (FAUSTO, 2013).

Com isso, em 1890, a Reforma de Benjamim Constant tanto demarcou o enciclopedismo por uma influência positivista de Comte como também caracterizou a intitulação do Colégio Pedro II⁸ como Ginásio Nacional padrão e responsável pela emissão dos certificados de madureza para candidatura ao ensino superior (BOMENY, 1993).

Como reforço e complementação, a Reforma de Eptácio Pessoa, em 1901, nas palavras de Geraldo Bastos Silva (1969, p.258), assinalava uma “nova fase na evolução do ensino secundário brasileiro”. A reforma consolidava a opção de estudos individuais e fora da escola, estrutura seriada e equiparação de quaisquer instituições de ensino secundário, estadual, municipal ou particular com o Ginásio Nacional para emissão de certificação (SILVA, 1969).

Resposta contrária às reformas passadas, a Reforma de Rivadávia Corrêa, em 1911, desvincula o ensino secundário da educação propedêutica, “exagero da ênfase nas letras, o excesso de teoria, a pouca formação técnica, a precariedade da formação profissional” (GOMES, 2013, p. 312). Como proposta de um ensino livre, com ideologia liberal, a reforma de Corrêa retirava do Estado o poder de interferência sobre o ensino. Outra proposta foi a criação de exames de admissão às faculdades, ou seja, vestibulares realizados nas próprias instituições de ensino (FILHO, 2005, p. 5).

Em 1915, a Reforma Carlos Maximiliano teve como principal preocupação a educação como um preparatório ao ensino superior. Nessa mesma reforma, a primeira universidade brasileira foi criada. A Universidade do Rio de Janeiro é resultado do agrupamento das instituições: Escola Politécnica, Faculdade de Medicina e da Faculdade de Direito do Rio de Janeiro (FILHO, 2005, p. 6).

Em 1925, a Lei Rocha Vaz ampliou as medidas implementadas por Carlos Maximiliano, ou seja, o governo federal continuou regulamentando a educação e essa lei buscou manter o caráter centralizador no sistema de ensino. O mesmo decreto criou o Conselho Superior de Ensino, previsto pelo Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911, que tinha a competência de discutir, propor e emitir opinião sobre questões de ensino público (GABLER, 2019)⁹.

Já no início da Era Vargas, após a Primeira República, mesmo decorridas reformas relevantes para a educação, poucas interferiram no andamento do então ensino secundário, por

⁸ A instituição foi fundada em 2 de dezembro de 1837, durante o período imperial de Dom Pedro II, considerada uma das tradicionais escolas para preparação profissional federal.

⁹ GABLER, Louise. Conselho Nacional de Ensino. MAPA, Memória da Administração Pública Brasileira. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/component/content/article?id=761> Acesso: 12/11/2022

isso não estão neste texto. E para contextualizar o Brasil nessa época, menciona-se o fim da Primeira República, a partir das tensões sociais contrárias às oligarquias e a Revolução de 1930, que deu a posse como presidente da federação para Getúlio Vargas. Em 1937, inicia-se a ditadura de Vargas com influência do modelo fascista europeu, logo, o fechamento do congresso e uma nova constituição imposta determinam o Estado Novo, em vigor até 1945 (FAUSTO, 2013). Nesse cenário brasileiro surge uma reforma com forte influência no ensino secundário, a Reforma de Gustavo Capanema.

Nesse período ocorre o crescimento das atividades industriais e a busca por mão de obra qualificada. Com isso, foi criado o Sistema S¹⁰, o qual funciona até os dias de hoje. Nesse sentido, Krawczyk (2011, p.758) afirma que “[a]s redes de escolas técnicas federais – Cefets – e estaduais, ainda que se tenham expandido por todo o país e sejam reconhecidas como instituições que oferecem ensino de boa qualidade, possuem uma abrangência limitada sob o argumento oficial de seu alto custo”.

Em 1942, a reforma educacional ficou nas mãos do político mineiro Gustavo Capanema Filho, Ministro da Educação do Governo Vargas (1934-1945). Essas mudanças tinham como objetivo fortalecer o caráter técnico na formação do ensino secundário. A influência da divisão econômica-social do trabalho, eixo norteador do sistema educacional proposto por Capanema, buscava uma educação que desenvolvesse as habilidades e mentalidades de acordo com as demandas do mundo trabalho (MENEZES, 2011).

No governo de João Goulart, no início da sua fase parlamentarista que se iniciou em 1961, situa-se a Lei de Diretrizes e Bases 4.024/1961. A partir de uma escrita que determina que o ensino de grau médio é destinado para adolescentes, já com a nomenclatura de ensino médio, estabeleceu-se a divisão em “dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário” (BRASIL, 1971). A aprovação para o primeiro ciclo se constituía no resultado satisfatório nos exames de admissão a respeito da educação primária. Ainda sobre o ingresso, a Lei nº 5.692/1971 determina em seu parágrafo único, seção ensino 2º grau, que,

Parágrafo único. Mediante aprovação dos respectivos Conselhos de Educação, os sistemas de ensino poderão admitir que, no regime de matrícula por disciplina, o aluno possa concluir em dois anos no mínimo, e cinco no máximo, os estudos correspondentes a três séries da escola de 2º grau. (BRASIL, 1971)

A segunda LDB, de 1971, está determinada por um período antidemocrático, presidido pelo general Emílio Garrastazu Médici. Em sua gestão, o período é conhecido como “ano de

¹⁰ Conjunto de organizações público-privadas voltadas para a qualificação de profissionais para o comércio, indústria e de serviços.

chumbo”, por conta da repressão em excesso a iniciativas contrárias e de insatisfação com o governo. Porém, mesmo com a saída de Médici, o país esteve em uma ditadura militar até 1985 e com o seu fim foi alcançada a democracia. Após isso, os passos dados na política educacional são originados a partir da Constituição de 1988 ou Constituição Cidadã. Em seu artigo 205, a educação é determinada como:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho. (BRASIL, 1988)

Com isso, percebe-se a educação como de responsabilidade do Estado e da família, com finalidade além da inserção no mercado de trabalho, tendo o objetivo também de formação para a cidadania, fator que não era visto nas reformas passadas. Esse aspecto é reforçado também na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996, que determina o ensino médio como:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:
 I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
 II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
 III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
 IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996)

Por fim, a Emenda Constitucional nº 59 de 2009, que ampliou a obrigatoriedade de oferta e matrícula na educação básica para a faixa etária de 4 a 17 anos, também incluiu em seu texto a obrigatoriedade do ensino médio. Além disso, em 2015, foi definida a Agenda 2030, em seu ODS 4¹¹, meta 4.1, que visava “garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes”. A partir dessas mudanças, é possível observar a preocupação com uma educação de qualidade para crianças e adolescentes.

Essas pautas determinaram a mudança curricular na educação básica para um currículo nacional, a BNCC. A reformulação e as mudanças serão explicadas neste projeto, mas, antes de chegar em tal ponto, é necessário entendimento sobre as medidas de qualidade do ensino médio e os desafios pontuados para a mudança.

¹¹ UNESCO et al. Declaração de Incheon e ODS 4: Marco de Ação da Educação 2030. Paris, 2015

2.2 Medidas de qualidade do ensino médio

A qualidade da educação é quantificada por indicadores educacionais que não caracterizam somente o desempenho dos estudantes, mas também fatores contextuais da escola, funcionalidade, trabalho docente, nível socioeconômico e contexto em que a instituição está inserida. Esses indicadores são elaborados a partir de fórmulas próprias que utilizam os resultados em testes padronizados, que buscam uma compreensão em larga escala sobre o rendimento escolar. É a partir desses testes que são identificados e avaliados problemas educacionais, como acontece com o ensino médio.

Para a compreensão sobre a problemática que envolve os desafios do ensino médio em relação a sua qualidade, é necessária a apresentação de quais são os instrumentos utilizados para a quantificação de seu desempenho. Como já falado, esses instrumentos são avaliações em larga escala que permitem às escolas realizar a sua autoavaliação, processo com “um caráter formativo, voltada para a compreensão e promoção da autoconsciência da instituição escolar” (BRANDALISE, 2010, p.318).

Exemplos de avaliações presentes na etapa do ensino médio em nível nacional são o Saeb e o Enem, e no caso do Distrito Federal há também a Prova Diagnóstica. Cada uma das avaliações será explicitada a seguir. Para a historicização foram utilizados os dados disponibilizados pelo portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) como consulta e como fonte principal.

O Saeb foi criado em 1990, no governo Collor, com o objetivo de mensurar a qualidade da educação básica por meio da avaliação das seguintes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação. A primeira edição ocorreu no final desse ano, “para prepará-la, foi organizado um encontro, com duração de duas semanas, com a participação de dois servidores de cada uma das secretarias estaduais de Educação, para capacitar e discutir os instrumentos e chegar à sua versão final antes da aplicação” (NETO, 2018, p. 42).

As primeiras edições foram de forma amostral, aplicadas na 1^a, 3^a, 5^a e 7^a séries do ensino fundamental. Com uma nova metodologia, em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, o sistema de avaliação ainda amostral passou a utilizar a Teoria de Resposta ao Item (TRI) para alunos da 4^a e 8^a séries do ensino fundamental e da 3^a série do ensino médio, de escolas públicas e privadas, com conteúdos voltados para Língua Portuguesa e Matemática. Para Bonamino e Sousa (2012, p.376), “desde sua criação, o Saeb configura-se como uma

avaliação com desenho apropriado para diagnosticar e monitorar a qualidade da educação básica nas regiões geográficas e nos Estados brasileiros”.

Em 1997, o Saeb é vinculado a escalas de proficiências, ou seja, torna-se possível verificar se o desempenho dos alunos corresponde ao esperado para as etapas avaliadas a partir de uma matriz de referência nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências (Física, Química e Biologia). E como teste, em 1999, foram aplicadas também provas de geografia. As áreas do conhecimento acrescentadas nas edições anteriores são novamente retiradas das avaliações em 2001, ano em que voltam a ser consideradas apenas Língua Portuguesa e Matemática no sistema de avaliação, o que se mantém na edição de 2003. O sistema segue de forma amostral para os alunos das fases finais de cada etapa de ensino.

No governo Lula, em 2005, o Saeb foi reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, sendo então dividido em Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil. A Aneb tinha foco na gestão da educação básica e ocorria de forma amostral para a rede privada e 3ª série do ensino médio público e a Anresc de forma censitária para a última etapa dos anos iniciais (4ª série/5º ano) e dos anos finais (8ª série/9º ano) do ensino fundamental.

Com o advento da Anresc/Prova Brasil, em 2007, institui-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), calculado a partir das médias de desempenho dos estudantes na Prova Brasil, com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, provenientes do Censo Escolar e para os alunos da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio em Língua Portuguesa e Matemática. A avaliação seguiu esse formato até 2013, ano em que se iniciou a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Além disso, houve o alcance das escolas públicas, de forma censitária, e escolas privadas, de forma amostral, e o acréscimo como teste da avaliação de Ciências para os estudantes do 9º ano do ensino fundamental, em 2019.

No governo de Dilma Rousseff, em 2015, os resultados das provas foram disponibilizados pela plataforma Devolutivas Pedagógicas, o que proporcionou uma contribuição para a autoavaliação institucional e aprimoramentos das práticas pedagógicas. Esta edição foi realizada de forma censitária para escolas públicas, para estudantes do 5º e 9º ano do ensino fundamental, e amostral para a rede privada e para a 3ª e 4ª série do ensino médio público.

Em 2017, no governo de Michel Temer, o Saeb passou a ser censitário, além das escolas públicas de 5º e 9º ano do ensino fundamental, também para as escolas públicas da 3ª série do

ensino médio, caso desejassem aderir. Ou seja, tais escolas passaram a receber também os dados do Ideb. Vale ressaltar que neste ano também ocorreu a reformulação do ensino médio e a regulamentação da BNCC. Como a mais recente edição, em 2019, no governo de Jair Bolsonaro, o Novo Saeb surge para se adequar aos parâmetros da base curricular nacional e as siglas ANA, Aneb e Anresc/Prova Brasil passam a ser integradas ao nome Saeb. As diretrizes dessa edição entraram em vigor com a Portaria nº 366, de 29 de abril de 2019.

Como última atualização do Saeb, a Portaria nº 250, de 5 de junho de 2021, estabelece as diretrizes para a realização do sistema de avaliação em 2021.

Outro instrumento de indicação de qualidade é o Enem, exame aplicado em larga escala, desenvolvido pelo Inep, criado pelo Ministério da Educação no governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1998, para avaliar o desempenho de estudantes de escolas de ensino médio públicas e particulares, a fim de contribuir para a elaboração de políticas públicas no ensino brasileiro. Além disso, apresenta-se a Portaria 438/1998, artigo 1º, do Ministério da Educação, assinada pelo ministro Paulo Renato Souza, que informa os objetivos do exame, sendo estes ligados à formação continuada e inserção no mercado de trabalho, tanto para ingressos tanto para egressos do ensino médio, além de proporcionar acesso à educação superior e a cursos profissionalizantes pós-ensino médio.

Como forma de democratizar o acesso ao ensino superior e tornar a seleção mais acessível para todos, em 2004, no governo Lula, foi criado o Programa Universidade Para Todos (Prouni), que concede bolsas integrais ou parciais em cursos de instituições de ensino superior particulares. A iniciativa promoveu a aceitação tanto dos participantes como das universidades, que aos poucos foram popularizando o exame.

Em 2009, o Enem foi reformulado, com a concepção de um Novo Enem e a partir dele foi criado o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), instituído de fato pela Portaria Normativa nº 21 de 05 de novembro de 2012, que tem como objetivo facilitar o controle e a oferta de vagas. Na edição seguinte, em 2010, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) surgiu como mais uma possibilidade de ingresso. Além desses programas, o Enem, em sua trajetória histórica, também foi utilizado para a seleção de bolsas de intercâmbio pelo programa Ciências sem Fronteiras, em 2013. Ademais, também passou a ser usado para estudos no exterior com o ingresso em universidades de Portugal, desde 2014.

Em suma, considerando as avaliações apresentadas, o Saeb, em nível nacional, e o Pisa, em nível internacional, têm a finalidade de avaliar a qualidade do ensino, com diferencial para o Enem, que, apesar de ter sido formulado com essa finalidade, também possibilita um incentivo concreto de acesso à educação superior. Tais políticas de avaliação são relevantes, mas também

estão vinculadas a ideias de ranqueamento, concorrências, competição entre estudantes e instrumentalização do ensino. Esses fatores que, ao se pensar no cenário do ensino médio, desencadearam a desmotivação dos estudantes em prosseguir os estudos pela tecnificação no ensino. Por isso, no próximo tópico serão apresentados os desafios detectados no Brasil.

2.3 Desafios do ensino médio do Brasil

Como já citado anteriormente, de acordo com os dados apresentados pelo IBGE, por meio da Pnad Contínua, dos jovens da faixa etária de 15 a 17 anos, cerca de 71,4% estão matriculados no ensino médio e os 28,6% restantes correspondem aos que estão matriculados no ensino fundamental, alfabetização de jovens e adultos ou fora da escola. Esses dados mostram que uma boa porcentagem dos jovens não está em idade-série adequada, fator relacionado ao abandono dos estudos e reprovações. Além do mais, como já visto neste trabalho, o ensino médio tem forte influência para o ingresso no mercado de trabalho e qualificação acadêmica, mas por situações adversas é provocada a interrupção dos estudos. Nesta perspectiva, como apresentado por Krawczyk (2014, p.87),

É possível que muitos (talvez a maioria) dos jovens se mobilizem para ir à escola para obter o diploma, mas nem por isso podemos depreciar o esforço que isso significa para eles e para suas famílias. A assombração do desemprego obriga-os a continuarem estudando ou a buscarem outras estratégias para a obtenção da titulação. Ao mesmo tempo, a perspectiva de estudar na universidade aparece, ainda quando remota, como uma possibilidade interessante no horizonte futuro.

Ainda sobre a aquisição do diploma apresentado pela autora, em seus trabalhos anteriores, Krawczyk (2011) aponta a origem da problemática com a Emenda Constitucional 59¹², de 2009. Para ela, a política foi instituída por influência do cenário econômico internacional, para aumentar a competitividade do país e não somente em resposta à busca por mais escolarização das camadas populares. Com essa política, o aumento do número de matrículas na etapa e a evasão “aponta para uma crise de legitimidade da escola, que resulta não apenas da crise econômica ou do declínio da utilidade social dos diplomas, mas também da falta de outras motivações para os alunos continuarem estudando.” (KRAWCZYK, 2011, p. 756).

A partir da ideia da autora, é possível inferir a inconsistência da ampliação da obrigatoriedade, pois, ao mesmo tempo que possibilita o acesso e a permanência dos estudantes por meio de investimentos governamentais para a sua melhoria, também estimula a sua decaída.

¹² A emenda constitucional prevê a ampliação da obrigatoriedade do ensino básico para crianças e adolescentes entre 4 (quatro) e 17 (dezesete) anos.

Tal queda está presente quando se percebe que o ensino médio está ligado com a aquisição do diploma, o que é determinante para a busca de emprego.

Além disso, com o aumento de matrículas ocorreu a desvalorização da diplomação e a desmotivação dos estudantes, como disposto por Krawczyk (2011). Para melhor entendimento, considera-se a reflexão do escrito da autora sobre a ambiguidade da relação entre aumento da oferta e desvalorização da diplomação. Krawczyk fundamenta sua pauta pelo distanciamento dos interesses dos estudantes daquilo que está sendo apresentado pela educação, visto que, com a competitividade do mercado de trabalho e os altos índices de desemprego, os jovens de camadas mais baixas são motivados abandonar a sua formação na educação básica para buscar uma oportunidade de emprego.

Então, ao mesmo tempo que a escola traz a possibilidade de ascensão social através da qualificação profissional, suas práticas desmotivam aqueles que estão em busca do ingresso rápido no mercado de trabalho. Essa relação limita a estratégia pedagógica e dificulta a atuação dos professores, o que pode ser compreendido pelos estudantes como um distanciamento dos seus interesses. Essa ideia é reforçada por Dayrell e Carrano (2014, p.102),

Para grande parte dos jovens, a instituição parece se mostrar distante dos seus interesses e necessidades. O cotidiano escolar é relatado como sendo enfadonho. Jovens parecem dizer que os professores pouco acrescentariam à sua formação. A escola é percebida como “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas.

É importante esclarecer que quando é dito diplomação não se refere apenas à conclusão no nível médio, mas também à formação em um curso superior, pois, com o avanço dos vestibulares, as práticas curriculares das escolas se voltaram para a preparação dos estudantes nas avaliações. Fator este que alavancou ainda mais as problemáticas que envolvem o ensino médio, visto que, com a limitação pedagógica, estudantes abandonam a etapa prematuramente por desconsiderar a importância do nível superior ou por acreditarem que não são capazes de passar. Tal relação foi observada nas pesquisas de Krawczyk (2014, p.94):

Os sistemas de avaliação institucional podem resultar em pressões governamentais, da mídia e das famílias que induzam a escola a adequar a aprendizagem às exigências e prioridades das avaliações.

Para a autora, então, as avaliações estão relacionadas com a desmotivação dos jovens devido a cobrança. Essa percepção também está presente no estudo de Libâneo (2018), que como um dos elementos observados evidencia que “[o] ensino baseado em resultados toma o aluno como indivíduo passivo, depositário do conhecimento e habilidades de caráter utilitário, desconsiderando seu papel ativo no próprio processo de aprender.” (LIBÂNEO, 2018, p.68). E pensando na avaliação de qualidade, o IDEB nacional do ensino médio em 2019 foi de 4,2, que,

apesar de evidenciar um crescimento, ainda mostra a dificuldade de adequação em solucionar os desafios da etapa.

De acordo com a pesquisa feita pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), publicada em 2014, pela nomenclatura de 10 desafios do ensino médio¹³, destacou-se, por meio das falas dos estudantes e dados estatísticos, desafios a serem enfrentados para a proposta de melhoria para a etapa. Os desafios trazidos pelo texto são os seguintes: lidar com os adolescentes que estão retidos no ensino fundamental; trazer para a sala de aula os excluídos do ensino médio; investir na relação educador-educando; valorizar o professor; levar em conta a diversidade do público e dos contextos; enfrentar a discriminação, a violência e o bullying; repensar a organização escolar; definir uma identidade para o ensino médio; investir mais em educação; garantir um fluxo escolar adequado e o acesso ao ensino médio para todos os adolescentes. (UNICEF, 2014)

Todos os pontos apresentados no estudo não estão relacionados apenas a uma compreensão pedagógica, mas também à valorização e ao processo de entendimento do jovem como um ser social, pertencente a uma sociedade de direitos. Por isso, “enxergar o jovem pela ótica dos problemas é reduzir a complexidade desse momento da vida. É preciso cuidar para não transformar a juventude em idade problemática, confundindo-a com as dificuldades que possam afligi-la.” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 107).

Com isso, como deve ser o trabalho da Escola então? Esta pergunta é respondida por Weller (2014) e Krawczyk (2014). A partir da noção do entendimento sobre a identidade juvenil, no caso de Weller (2014) é falado sobre o papel escolar de não se limitar somente aos conteúdos programáticos, mas também de oferecer uma noção de preparação para elaboração dos projetos de vida dos estudantes, ao desenvolver que,

O trabalho com estudantes do Ensino Médio deve, portanto, abranger não somente aspectos relativos aos conteúdos considerados necessários para a formação geral ou para a preparação de suas futuras escolhas profissionais. Profissionais da educação, pais e outros agentes precisam desenvolver um olhar atento aos aspectos e situações que refletem sobre a vida dos estudantes, pois estes certamente terão impacto tanto na elaboração de projetos de vida de curto ou longo prazo como na elaboração de projetos profissionais. (WELLER, 2014, p. 149)

A perspectiva da democracia como instrumento para a estimulação do entendimento dos jovens como seres ativos na sociedade e conhecedores dos seus direitos como cidadãos é evidenciada por Krawczyk (2014). Para a autora, com isso é possível auxiliar os estudantes a entenderem a sua identidade, o que facilita na formação não só acadêmica, mas também cidadã

¹³ 10 desafios do ensino médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos / [coordenação Mário Volpi, Maria de Saete Silva e Júlia Ribeiro]. – 1. ed. – Brasília, DF: UNICEF, 2014.

além do estímulo para a continuação dos estudos como evidenciado no trecho,

O nosso desafio e o do poder público é oferecer uma escola que comporte uma dinâmica de aprendizagem em sintonia com o mundo contemporâneo para toda a população; assim, ela se tornará realmente democrática e não simplesmente massiva. Várias pesquisas e a própria experiência dos professores mostram que os alunos, na sua maioria, chegam ao Ensino Médio sem as competências básicas que deveriam ter aprendido na sua passagem pelo nível fundamental. Sem dúvida, esse é um desafio que não diz respeito exclusivamente ao Ensino Médio, mas a todo o ensino básico. (KRAWCZYK, 2014, p. 85)

Por conta disso, na discussão atual sobre a reforma do ensino médio, o entendimento sobre a importância do estímulo do protagonismo juvenil e identidade ao proporcionar a escolha das eletivas e trilhas com base nos interesses profissionais dos estudantes foi destacado como elemento essencial para a melhoria da qualidade da etapa referida.

Como mostrado, o ensino médio atual apresenta lacunas que englobam o possível desinteresse dos estudantes devido à falta de perceptível utilidade da etapa para o mercado de trabalho, descontinuação dos estudos, reprovações, limitações pedagógicas pelas avaliações externas e tantos outros motivos que evidenciam a importância da sua reformulação, a qual será apresentada no próximo capítulo.

3. ENSINO MÉDIO NO DISTRITO FEDERAL

A investidora do presidente Juscelino Kubitschek, em 1956, demarcou o local para a nova capital brasileira, a partir das coordenadas dadas por Dom Bosco em 1883, como terra prometida. Essa terra foi nomeada Brasília, construída pelo trabalho braçal de pioneiros que deixaram seus estados de origem para a concretização da capital. Sua inauguração ocorreu de fato em 21 de abril de 1960, com os projetos arquitetônicos de Oscar Niemeyer e urbanísticos de Lúcio Costa, que idealizaram uma cidade planejada, moderna e diferente daquilo já visto (GOMES, 2014, p. 213-220).

Com uma grande promessa de melhoria de vida, muitas pessoas deixaram o seu estado de origem em busca de oportunidade de emprego e estudos na capital. O alto índice de migração urbana e crescimento populacional impulsionou a criação das cidades-satélites, atuais Regiões Administrativas (RAs), definindo assim o contorno do quadrado, o Distrito Federal. Desse modo, é uma unidade da federação composta por 33 RAs, número que aumentou em 2021 após a regularização de Vicente Pires e Arniqueira. Atualmente, segundo o Censo Demográfico de 2021¹⁴, o Distrito Federal conta com 3.094.325 moradores.

¹⁴ IBGE. Panorama DF. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/df/panorama>. Acesso: março/2022

3.1 Breve histórico (1960 - 2021)

O sistema educacional do Distrito Federal foi implementado através de um plano inovador de Anísio Teixeira. Na época poderia ser considerado uma utopia se falar sobre ensino democrático e integral, mas este ainda é usado como referência educacional nos dias atuais. A exemplo disso, em 2017, a Frente Popular pela Educação¹⁵ defendeu na CLDF um projeto de ampliação das escolas parque em detrimento da pauta de uma educação em tempo integral.

O sistema de ensino proposto por Anísio Teixeira estava dividido da seguinte forma: Centro de Educação Elementar: Jardim de Infância, Escola Classe e Escola Parque; Centros de Educação Média: Escola Secundária Compreensiva e Parque de Educação Média; e Educação Superior.

Vale ressaltar que a divisão do Centro de Educação Elementar permanece com a nomenclatura de educação infantil e ensino fundamental. Além disso, como uma grande contribuição para a educação superior, foi criada em 21 de abril de 1962 a Universidade de Brasília, instituição superior orientada pelos três pilares: ensino, pesquisa e extensão, por meio de um plano conjunto de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, com a finalidade de promover um espaço acadêmico flexível, definido pelo Plano Orientador ou Carta Magna de 1962.

Ainda no início do sistema educacional do Distrito Federal, para avaliar os seus primeiros quatro anos, ocorreu o primeiro levantamento estatístico distrital, o Censo Escolar de 1964¹⁶. De acordo com o documento, havia na época 268.315 habitantes, sendo 64.004 menores de 7 anos; dos habitantes maiores de sete anos, 154.541 sabiam ler e escrever e 49.770 eram analfabetos. Ainda no documento, é falado sobre os déficits de salas de aulas de ensino médio, amenizados com o término das obras dos Ginásios do Núcleo Bandeirante, Gama, Cruzeiro e Asa Norte.

Voltando para os Centros de Educação Média, em seu início e antes do Golpe Militar de 1964, cada uma das instituições escolares médias ofereciam os cursos clássicos, científicos, normal, técnico-comercial e técnico industrial. No plano de Teixeira (1961), na Escola Secundária Compreensiva eram incluídos cursos de humanidades, cursos técnicos e comerciais e cursos científicos.

¹⁵ CLDF. Frente popular defende manutenção das atividades das escolas parque. 2017. Disponível: <https://www.cl.df.gov.br/-/frente-popular-defende-manutencao-das-atividades-das-escolas-parque>

¹⁶ Fonte digitalizada e disponibilizada no site do Museu da Educação do Distrito Federal e situada no Arquivo Público do Distrito Federal.

Dentro dessas ofertas, eram atendidos cursos profissionalizantes nas áreas de contabilidade e eletrônica para os estudantes matriculados nos cursos técnicos.

Os Centros de Educação Média deveriam propiciar aos jovens o desenvolvimento de suas aptidões e habilidades a partir da interação com seus pares e da orientação de grupos de professores. Mesmo matriculados em cursos de nível médio distintos, a proposta era permitir a socialização entre todos os jovens que frequentavam os centros, por exemplo, em atividades culturais e esportivas e através da utilização de espaços comuns como a biblioteca e o refeitório. Assim, esses centros estariam preparando as futuras gerações tanto para o mercado de trabalho quanto para a continuidade dos estudos, caso optassem por prosseguir na educação superior. (WELLER; SILVA, 2018, p.26)

As primeiras escolas de nível médio distritais foram o Caseb, o Elefante Branco (atual CEM Elefante Branco – CEMEB), o Ginásio Industrial JK (atual Centro de Ensino Médio Setor Leste – CEMSL), a Escola Industrial de Taguatinga (atual CEM EIT), o Ginásio de Planaltina (atual CED 01 de Planaltina) e o Ginásio Noturno do Núcleo Bandeirante (atual CEM 01 do Núcleo Bandeirante)¹⁷. Tais instituições foram construídas pelo aumento populacional, os operários da construção civil determinaram as cidades-satélites como uma espécie de cidade-dormitório para os trabalhadores. (WELLER; SILVA, 2018, p.27).

No governo de Médici, em 1971, foi aprovada a Lei nº 5.672/1971, lei de diretrizes e bases da época que tirou de vigor o projeto de Anísio Teixeira. Em seu texto, a carga horária do 2º grau passou a ser de pelo menos 2.200 ou 2.900 horas nos três anos. Cordeiro (2017), em sua apresentação histórica sobre o ensino médio no Distrito Federal, apresenta a seguinte problemática evidenciada na época, pois,

A Lei nº 5.692/71, a partir da implantação do 2º grau - com carga curricular de caráter profissionalizante e com perda qualitativa relevante dos cursos técnicos, provocou uma alteração brusca no que vinha sendo desenvolvido até então, tornando-se um fracasso em suas ambições. Para se ter uma ideia, no Distrito Federal, entre 1971 e 1980, enquanto na rede pública o aumento percentual de matrículas foi de 74%, na rede particular, que seguiu sua estratégia ao reformular os cursos profissionalizantes, mas que na verdade reforçou a parte acadêmica, o crescimento foi cinco vezes maior. (CORDEIRO, 2017, p. 116)

Além do mais, foi a partir deste ano que ocorreu uma crescente construção de escolas de nível médio no Distrito Federal, contando com o aumento inesperado da população, que migrou de outros estados para a capital federal em busca de oportunidades de emprego e melhores condições de vida.

Por fim, ao refletir sobre a construção histórica do ensino médio no Distrito Federal, identifica-se um início moderno, que por meio de um plano inovador de educação propôs uma formação técnica, profissional e cidadã. No entanto, o seu processo apresentava falhas no acesso

¹⁷ Dados retirados do capítulo “Ensino Médio Público no Distrito Federal: Breve Histórico”, escrito por Wivian Weller e Cilene Vilarins Cardoso da Silva, do livro “Juventude e ensino médio público no Distrito Federal” (2018)

democrático aos cursos, logo, enquanto a elite tinha acesso às universidades, a formação de pessoas de baixa renda era voltada para serviços técnico-profissionais.

A proposta de Anísio Teixeira foi interrompida pelo Golpe Militar e a pela Lei nº 5.672/1971, que abriram espaço para um ensino tecnicista.

Em suma, a história do “quadradinho” foi demarcada pelo aumento da migração para a capital federal em busca de melhores oportunidades. Esse processo acelerou o povoamento da cidade planejada, que até hoje ainda tem um número crescente de novos moradores. Com isso, para atender as exigências educacionais, escolas foram construídas e inauguradas, portanto, houve um grande aumento tanto nas escolas centrais, no Plano Piloto, como no entorno, as então cidades-satélites agora nomeadas de Regiões Administrativas (RAs).

3.2 Características do Ensino Médio do Distrito Federal

Na rede pública de ensino distrital, a fim de organização e repasse de políticas educacionais, há 14 Coordenações de Regional de Ensino, sendo que uma regional pode ser responsável por mais de uma RA. O total de matrículas é de 543.833 estudantes e 57.684 profissionais da educação para 806 escolas. Estes quantitativos foram retirados do Censo Escolar do Distrito Federal de 2020, a partir da plataforma interativa¹⁸ disponibilizada pela SEE/ SUPLAV/ DINFE/ GETED.

Levando em consideração agora apenas o ensino médio, de acordo com o Censo Escolar do Distrito Federal de 2019 e por meio da análise dos dados pela Diretoria de Informações Educacionais - DIED da SEEDF¹⁹, são 89 instituições públicas, sendo que 77 (86,52%) se encontram na área urbana e 12 (13,48%) na área rural. Além disso, a RA de Ceilândia apresenta o maior quantitativo de escolas de ensino médio, com 13 no total, e apenas uma rural, e a RA de São Sebastião com apenas 3 instituições correspondentes à etapa. Outro dado interessante é que apenas as RAs do Gama, Brazlândia, Sobradinho, Planaltina, Ceilândia e Paranoá oferecem a etapa na área rural. Esses dados podem ser vistos na Tabela 1.

¹⁸ IBGE. Panorama DF. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/df/panorama>. Acesso: março/2022

¹⁹ SEEDF. Análise das Unidades Escolares: conforme o Censo Escolar do Distrito Federal 2019. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/dados-educacionais-df/>

Tabela 1: Número e distribuição percentual de unidades de ensino vinculadas à SEEDF com oferta de ensino médio por localização

| CRE | ENSINO MÉDIO | | | | | |
|--------------------|--------------|-----------|-----------|---------------|---------------|---------------|
| | N | | | % | | |
| | Urbana | Rural | Total | Urbana | Rural | Total |
| Plano Piloto | 10 | - | 10 | 12,99 | - | 11,24 |
| Gama | 5 | 2 | 7 | 6,49 | 16,67 | 7,87 |
| Taguatinga | 8 | - | 8 | 10,39 | - | 8,99 |
| Brazlândia | 2 | 3 | 5 | 2,60 | 25,00 | 5,62 |
| Sobradinho | 5 | 1 | 6 | 6,49 | 8,33 | 6,74 |
| Planaltina | 7 | 4 | 11 | 9,09 | 33,33 | 12,36 |
| Núcleo Bandeirante | 5 | - | 5 | 6,49 | - | 5,62 |
| Ceilândia | 12 | 1 | 13 | 15,58 | 8,33 | 14,61 |
| Guará | 5 | - | 5 | 6,49 | - | 5,62 |
| Samambaia | 4 | - | 4 | 5,19 | - | 4,49 |
| Santa Maria | 4 | - | 4 | 5,19 | - | 4,49 |
| Paranoá | 3 | 1 | 4 | 3,90 | 8,33 | 4,49 |
| São Sebastião | 3 | - | 3 | 3,90 | - | 3,37 |
| Recanto das Emas | 4 | - | 4 | 5,19 | - | 4,49 |
| TOTAL | 77 | 12 | 89 | 100,00 | 100,00 | 100,00 |

Fonte: Tabela retirada do documento da Análise das Unidades Escolar com base no Censo Escolar - SEE/DF 2019

Como ilustrado na tabela anterior, nota-se que existem mais escolas urbanas do que rurais no Distrito Federal, mas há regionais que ofertam apenas uma modalidade ou ambas. Apesar da baixa quantidade de escolas rurais, para a reflexão — e já adiantando sobre a caracterização das escolas-piloto do Novo Ensino Médio —, vale destacar que todas são urbanas, o que demonstra uma falha no projeto-piloto de implementação da política que não contempla a realidade rural em seu processo inicial.

A respeito da faixa etária dos estudantes de ensino médio dentro desse sistema, de acordo com o Censo Escolar do Distrito Federal de 2019, a população em idade escolar de 15-17 anos corresponde a 141.539 pessoas. As taxas de escolarização bruta e líquida, por etapa da educação básica, estão apresentadas nas tabelas a seguir.

Tabela 2: Taxa de Escolarização Bruta

| Taxa de Escolarização Bruta (%) | | | | | |
|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|-----------------|------------|
| Expressa o percentual da matrícula total em determinado nível de ensino em relação à população na faixa etária teoricamente adequada para freqüentar esse nível de ensino. | | | | | |
| Etapa da Educação Básica | Dependência Administrativa | | | | |
| | Rede Pública | | | Rede Particular | |
| | Federal | Estadual Vinculada à SEEDF | Estadual Não Vinc. à SEEDF | Não Conveniada | Conveniada |
| Creche | - | 0,4 | - | 10,1 | 8,9 |
| Pré-Escola | - | 61,3 | 0,5 | 29,2 | 6,2 |
| Ensino Fundamental | 0,3 | 75,5 | 0,7 | 27,3 | - |
| Ensino Médio | 0,9 | 56,4 | 0,7 | 18,2 | 0,1 |

Fonte: Retirada do folder do Censo Escolar - SE/DF 2019

Tabela 3: Taxa de Escolarização Líquida

| Taxa de Escolarização Líquida (%) | | | | | |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|-----------------|------------|
| Expressa o percentual de pessoas matriculadas em determinado nível de ensino na idade ou faixa etária teoricamente adequada a esse nível em relação à população na faixa etária teoricamente adequada ao mesmo nível de ensino. | | | | | |
| Etapa da Educação Básica | Dependência Administrativa | | | | |
| | Rede Pública | | | Rede Particular | |
| | Federal | Estadual Vinculada à SEEDF | Estadual Não Vinc. à SEEDF | Não Conveniada | Conveniada |
| Creche | - | 0,1 | - | 6,1 | 5,6 |
| Pré-Escola | - | 36,7 | 0,3 | 19,3 | 4,6 |
| Ensino Fundamental | 0,3 | 65,5 | 0,6 | 25,7 | - |
| Ensino Médio | 0,8 | 37,8 | 0,6 | 15,2 | 0,0 |

Fonte: Retirada do folder do Censo Escolar - SE/DF 2019

Nas Tabelas 2 e 3, nota-se a disparidade existente nas taxas de escolarização bruta e líquida no ensino médio, pois na rede particular a diferença entre as taxas é pequena, de apenas 3,1%. Quando comparamos as taxas da rede pública, a diferença de 18,8% corresponde ao número de estudantes que estão fora da idade esperada para o nível de matrícula. Como reflexão, infere-se que essa diferença está ligada à realidade social dos estudantes, determinada pelo nível socioeconômico ou até mesmo uma cultura das famílias de transferirem os alunos para uma instituição pública após o atraso escolar, mas, também, não se descarta a possibilidade de haver estudantes que decidiram reingressar na educação básica. Enfim, essas são suposições que visam enriquecer ainda mais o debate aqui proposto.

Por fim, o rendimento escolar, na Tabela 4, apresenta a taxa de aprovação, reprovação e abandono comparando a oferta diurna e noturna nos anos de 2016, 2017 e 2018. De acordo com os dados apresentados, o rendimento do noturno é consistentemente menor, o que pode estar relacionado à situação socioeconômica do estudante, desinteresse ou situação familiar. Além disso, também é alto o índice de reprovação e abandono no período noturno, no ano de 2018, por exemplo, enquanto a taxa de abandono do diurno corresponde a 4,6%, a taxa do noturno é de 25,4%.

Ainda sobre o rendimento, um fato curioso é o baixo índice de aprovação do turno noturno comparado ao diurno e as altas taxas de reprovação e abandono. Como apresentado na Tabela 4, a seguir:

Tabela 4: Taxa de rendimento escolar da Rede Pública vinculada à SEEDF

| Ensino Médio | | | | | |
|--------------|------|----------------|----------------|----------------|--------------|
| Diurno | Ano | Aprovação (%) | | Reprovação (%) | Abandono (%) |
| | | S/ dependência | C/ dependência | | |
| | 2016 | 62,5 | 16,7 | 15,4 | 5,4 |
| | 2017 | 62,7 | 16,2 | 15,4 | 5,7 |
| 2018 | 68,2 | 15,4 | 11,8 | 4,6 | |

| Ensino Médio | | | | | |
|--------------|------|----------------|----------------|----------------|--------------|
| Noturno | Ano | Aprovação (%) | | Reprovação (%) | Abandono (%) |
| | | S/ dependência | C/ dependência | | |
| | 2016 | 45,0 | 10,6 | 19,8 | 24,6 |
| | 2017 | 43,2 | 10,1 | 18,7 | 28,00 |
| 2018 | 43,0 | 10,6 | 21,0 | 25,4 | |

Fonte: Retirada do folder do Censo Escolar - SE/DF 2019

Assim, após a apresentação dos dados coletados por meio do Censo Escolar do Distrito Federal de 2019, definidos como os dados mais recentes publicados sobre a realidade escolar do DF, é possível já desenhar o objeto de estudo desta pesquisa e quais pontos motivaram as definições do projeto-piloto de implementação do Novo Ensino Médio no Distrito Federal.

Neste texto, já foram apresentadas as realidades do ensino médio no Brasil e também no Distrito Federal, perpassando pela construção histórica e desafios do antigo modelo curricular da etapa. Após a compreensão do antigo modelo, o próximo capítulo apresentará a legislação do Novo Ensino Médio, com o passo a passo para sua definição e normas que o definiram. Para construção desse capítulo foi feita a análise documental da nova legislação curricular do ensino médio.

4. NOVO ENSINO MÉDIO

A preocupação com a qualidade do ensino médio é motivada pelos altos índices de evasão e reprovação dos estudantes e os rumos de uma educação propedêutica, que limita as atividades escolares para uma simples preparação para vestibulares tradicionais.

Esses fatores levaram à reformulação para um Novo Ensino Médio, que está vinculado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas que também é regulamentado por outras leis vinculadas à base. Ao se pensar na reformulação da etapa, é possível identificar a iniciativa de propor uma educação de qualidade que evidencie o protagonismo dos estudantes em suas escolhas e o papel da escola de orientá-los para suas carreiras profissionais a partir do conceito de projeto de vida.

Como objeto deste projeto de pesquisa, é necessário entender o processo legal e as perspectivas para implementação da política educacional. Na esfera nacional, esse processo se iniciou com a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, e foi instituído de caráter permanente pela Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, mas para a sua efetivação foram publicados marcos regulatórios. Esse processo legal também aconteceu no Distrito Federal e neste capítulo foram listadas as leis, que também foram sintetizadas.

Ao final de cada seção, foi apresentado um quadro resumo tanto da esfera nacional como distrital. Esses quadros foram elaborados a partir da ordem cronológica legal das normas que regem o Novo Ensino Médio.

4.1 Legislação do Novo Ensino Médio no Brasil

A lei principal que rege a reforma do ensino médio é a Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, nela entra em vigor o Novo Ensino Médio e também é instituída a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. A lei citada altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, lei de diretrizes e bases da educação nacional no que se trata do ensino médio, estipulando a mudança na carga horária e as modificações das diretrizes e organizações curriculares.

Vale destacar no novo texto a preocupação em desenvolver a formação integral do aluno, perspectiva esta que acompanha os parâmetros da BNCC, ou seja, formar, além da parte cognitiva, um ser social, cidadão.

Essa ideia é uma de suas alterações, por exemplo, o artigo 35-A, § 7, apresenta que “[o]s currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”. Ou seja, a preocupação da escola para a construção da identidade juvenil e social toma espaço na legislação, o que promove a necessidade de reformulação do ensino médio, além das problemáticas que envolvem os desafios postos pelo mercado de trabalho e interesses dos jovens, como já apresentado nos capítulos anteriores.

O debate já era pautado anteriormente, como bem identificam e explicitam as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2011 (DCNEM/2011):

a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes (Parecer CNE/CEB nº 5/2011).

Em destaque a essa ideia, com a alteração proposta pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a formação do ensino médio passa a ser vinculado com a profissionalização para o mercado de trabalho e com a consideração da educação como facilitadora do entendimento de uma identidade juvenil pelo projeto de vida. O passo é dado por meio de uma formação geral e com os itinerários formativos nas áreas de Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas; Formação técnica e profissional.

Agora retomando uma estrutura mais prática da lei em questão, os estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia são incluídos como obrigatórios na BNCC. Na formação geral básica, o ensino da língua portuguesa e da matemática aparece como obrigatório nos três anos do ensino médio, mas destaca-se que é assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. Para a medição dos desempenhos dos estudantes, será adotada a avaliação formativa.

A Lei 13.415/2017, em seu artigo 24, dispõe sobre a carga horária mínima anual do Novo Ensino Médio, que será ampliada de forma progressiva para 1.400 horas, mas que a partir de 2 de março de 2017 será de 1.000 horas durante o prazo de no máximo 5 anos. Como disposto:

1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (BRASIL, 2017).

A carga horária da base para o ensino médio será de no máximo 1.800 horas para cumprimento da formação geral da BNCC e 1.200 horas para os itinerários formativos, sendo este quantitativo estabelecido por cada unidade da federação.

A nova proposta curricular também possibilita a oferta de educação integral, cuja jornada corresponde a no mínimo 7 horas diárias. Para o seu fomento foi instituído o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, regulamentado pela Portaria MEC nº 1.023, de 4 de outubro de 2018, que estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto e a seleção de novas unidades escolares para o Programa.

Esse passo é visto como arriscado, ao ponto que tira a possibilidade de o jovem trabalhar e estudar, como é evidenciado no estudo sobre os problemas que envolvem educação integral e a mudança do ensino médio de Silva e Boutin (2018). Mas, ao mesmo tempo, é uma

possibilidade para que os adolescentes se formem na educação básica com uma formação profissional qualificada para o mercado de trabalho.

Pensando sobre a fase de implementação, o documento instituiu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, pela Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018. De acordo com o portal do MEC, o programa objetiva prestar apoio técnico para a elaboração e execução do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio; apoio técnico à implantação de escolas-piloto do Novo Ensino Médio; apoio financeiro; e formação continuada por meio do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC (Portaria MEC nº 331/2018).

É importante salientar que a Lei nº 13.415/2017 está em consonância com a Constituição Federal e com a Lei nº 9.394/1996, e os próximos passos dados são retomados desta legislação. O Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou, em novembro de 2018, a Resolução nº 3 CEB/CNE (Câmara de Educação Básica do CNE), reforçando os escritos voltados para a Educação Básica prescritos na Constituição Federal e a Lei nº 9.394/1996, ao falar:

Art. 3º O ensino médio é direito de todos e dever do Estado e da família e será promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, conforme previsto no art. 205 da Constituição Federal e no art. 2º da Lei nº 9.394/1996 (LDB).

Além disso, ainda na Resolução nº 3 CEB/CNE, são orientados os princípios específicos do ensino médio de acordo com os princípios gerais estabelecidos na Constituição Federal pelo artigo 206 e pelo artigo 3º da LDB. Como apresentado,

Art. 5º O ensino médio em todas as suas modalidades de ensino e as suas formas de organização e oferta, além dos princípios gerais estabelecidos para a educação nacional no art. 206 da Constituição Federal e no art. 3º da LDB, será orientado pelos seguintes princípios específicos:

- I - formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais;
- II - projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante;
- III - pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos;
- IV - respeito aos direitos humanos como direito universal;
- V - compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos, das formas de produção e de trabalho e das culturas;
- VI - sustentabilidade ambiental;
- VII - diversificação da oferta de forma a possibilitar múltiplas trajetórias por parte dos estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho;
- VIII - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo educativo;
- IX - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem.

A apresentação dos princípios que orientam o ensino médio brasileiro é fundamental para entender a importância desta etapa para a formação tanto profissional como cidadã dos

jovens, pois, levando em consideração que é a última etapa da educação básica, recebe um múltiplo papel de preparação deste jovem para a sociedade. E é nessa perceptiva que foram montadas as competências e habilidades que serão trabalhadas no Novo Ensino Médio. O texto foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução nº 4 CP/CNE (Conselho Pleno do CNE). O documento estabelece as competências gerais do ensino médio e também as habilidades e competências específicas, ou seja, a separação dos conteúdos já começa a ser citada, como previsto:

Art. 10. A formação geral básica tem a BNCC-EM como referência obrigatória, sendo composta pelas previstas competências e habilidades, articuladas como um todo indissociável, e enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social, deverá ser organizada nas seguintes Áreas do Conhecimento:

I - Linguagens e suas tecnologias;

II - Matemática e suas tecnologias;

III - Ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - Ciências humanas e sociais aplicadas.

A partir da definição das áreas do conhecimento pela Resolução nº 4 CP/CNE, o MEC publicou as Referências Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos, pela Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, nas quais são definidos quatro eixos norteadores para os itinerários formativos: investigação científica, expressão e criatividade, empreendedorismo e impacto social. Como apresentado pelos documentos, os objetivos dos itinerários formativos são:

Aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais, às Áreas de Conhecimento e/ou à Formação Técnica e Profissional; - Consolidar a formação integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seus projetos de vida; - Promover a incorporação de valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade; e - Desenvolver habilidades que permitam aos estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea, tomar decisões e agir nas mais diversas situações, seja na escola, seja no trabalho, seja na vida. (BRASIL, p.2)

Por fim, como mostrado pela Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018, na qual é desenhado o processo de mudança curricular do ensino médio, a implementação do Novo Ensino Médio estava prevista para iniciar em 2019 e alcançar todo o sistema até 2022. Porém, em 2020, com a pandemia do Covid-19, esse processo atrasou e agora em 2021, momento que é escrito este estudo, são observados estados que estão atrasados em relação ao cronograma nacional. Por conta disso, é estabelecido na Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021, o início em 2022 para se encerrar com alcance em todo o sistema de educação em 2024.

A partir de uma análise comparativa da legislação que regia o antigo ensino médio e após a apresentação das mudanças do Novo Ensino Médio, foi feita a tabela a seguir. Nela pode-

se observar as mudanças na carga horária, avaliação, matriz curricular, aprendizagens e turnos oferecidos.

Quadro 1: Análise comparativa: Antigo e Novo Ensino Médio

| | Antigo Ensino Médio | Novo Ensino Médio |
|--------------------------|---|--|
| Carga Horária | 800 horas anuais | 1.000 horas anuais nos cinco primeiros anos a partir de 2017, e depois passa para 1.400 horas. Para a BNCC, ficam asseguradas no mínimo 1.800 horas anuais. |
| Matriz curricular | Português, Matemática, Biologia, Física, Química, Filosofia, Geografia, História, Sociologia, Educação Física, Artes, Língua Estrangeira e Literatura | Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas |
| | Currículo rígido | Currículo flexível |
| Aprendizagens | Conteúdos e disciplinas | Competências e habilidades |
| Notas | Pontuação por média, sujeito a reprovação do ano | Sem retenção e menções atribuídas por objetivos cumpridos |
| Turnos | Matutino, Vespertino e Noturno | Proposta de Tempo Integral |

Fonte: Elaboração própria

Quadro 2: Legislação Nacional do Novo Ensino Médio

| Legislação Nacional do Novo Ensino Médio | |
|--|--|
| 2017 | ↳ Lei nº 13.415/2017 – Altera as Leis nº 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. |

| | |
|-------------|---|
| 2018 | <p>↳ Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018 – Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação.</p> <p>↳ Portaria MEC nº 1.023, de 4 de outubro de 2018 – Estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI e a seleção de novas unidades escolares para o Programa.</p> <p>↳ Portaria MEC nº 1.024, de 4 de outubro de 2018 – Define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio.</p> <p>↳ Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018 - Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017</p> <p>↳ Portaria MEC nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018 – Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Para contribuir com o processo de elaboração dos itinerários, o MEC publicou um guia didático.</p> <p>↳ Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018 – Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.</p> <p>↳ Resolução FNDE nº 21, de 14 de novembro de 2018 – Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola, as escolas públicas estaduais e distritais, a fim de apoiar a implementação do Novo Ensino Médio e a realização da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.</p> <p>↳ Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018 - Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC</p> |
| 2019 | <p>↳ Portaria nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019 - Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI</p> |
| 2021 | <p>↳ Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021 - Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio.</p> <p>↳ Portaria nº 733, de 16 de setembro de 2021 - Institui o Programa Itinerários Formativos</p> |

Fonte: Elaboração própria

Vale ressaltar que cada unidade da federação ficou responsável por elaborar sua estratégia própria de acordo com a matriz nacional apresentada. Por isso, o próximo tópico vai apresentar a legislação feita para a realidade distrital, norteadas pelas habilidades e competências da BNCC e pelos Objetivos de Aprendizagem do Currículo em Movimento da SEEDF.

4.2 Legislação do Novo Ensino Médio no Distrito Federal

O processo de reformulação dos parâmetros curriculares distritais contou com consultas públicas ocorridas em meio virtual, em virtude da pandemia do Covid-19. A primeira consulta foi realizada no final do ano de 2019 e depois em 2020 pelo YouTube e contou com a participação da comunidade escolar, pesquisadores e dirigentes que estavam à frente deste processo. O documento discutido foi feito a partir da mudança curricular aprovada pela Resolução CEB/CNE nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e pela Nota Técnica nº 2/2019-CEDF e Nota Técnica nº 3/2019-CEDF, com orientações para as instituições educacionais de ensino médio do sistema de ensino do Distrito Federal

Primeiramente, para entendimento, o ensino médio no Distrito Federal, de acordo com a Resolução nº 1/2018 do Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF), objetiva:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando a construção de novos conhecimentos e o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica do estudante para o mundo do trabalho e a cidadania, de forma a continuar a construção do seu projeto de vida;
- III - a compreensão e a reflexão crítica a respeito dos processos produtivos e das inovações tecnológicas, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada área do conhecimento e dos componentes curriculares que a compõem;
- IV - o incentivo à investigação, à pesquisa e à busca de soluções para os problemas cotidianos;
- V - a conscientização e a percepção de questões ambientais e de suas implicações para as respectivas comunidades e para o nosso planeta;
- VI - o aprimoramento do estudante como indivíduo, incluindo a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico e da consolidação de valores que orientam atitudes de solidariedade, paz e comprometimento social;
- VII - a oportunidade de desenvolver competências e habilidades profissionais em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. (Resolução 1/ 2018 DF)

Consoante à legislação nacional, de acordo com a Resolução CEDF nº 2/2020, em cumprimento das 3.000 horas, fica-se dividida a carga horária de formação geral básica em 1.800 horas e itinerários formativos em 1.200 horas, sem exceder ou não cumprir as horas já estipuladas.

A formação geral básica corresponde às áreas do conhecimento, sendo elas: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas; norteadas pelas habilidades e competências da BNCC e pelos Objetivos de Aprendizagem do Currículo em Movimento da SEEDF. Os itinerários formativos serão ofertados em três partes: Projeto de Vida, Eletivas Orientadas (Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo) e Trilhas de Aprendizagem. Cada uma delas possui duração semestral.

Outras mudanças significativas do Novo Ensino Médio, e adaptadas para a realidade distrital, foram o Regime de Semestralidade e o Sistema de Créditos. Prática que já é comum nas instituições de ensino superior e agora obrigatória para as escolas de nível médio. As ofertas então serão feitas por semestre, a fim de que no final o estudante cumpra 6 (seis) semestres letivos, ou seja, durante um ano ocorrerão duas ofertas curriculares. Para o Sistema de Créditos, 1 (um) crédito equivale a 1 (uma) aula por semana para que em seu total de carga horária semestral sejam cumpridas 16 horas e 40 minutos de aula, por exemplo, 30 créditos equivalem a 30 aulas por semana. A matrícula é feita a partir de um planejamento, pois a cada semestre o estudante recorre à oferta das Unidades Curriculares de Formação Geral Básica e das Unidades Curriculares dos Itinerários Formativos.

Os objetivos do Novo Ensino Médio no Distrito Federal foram pautados na construção coletiva de organização curricular para o efetivo aproveitamento das aprendizagens dos estudantes. Além disso, pautaram-se também no preparo para a vida profissional e exercício da cidadania, reconhecido pelo protagonismo de suas próprias vidas além de promover uma resposta aos altos índices de reprovação, abandono e defasagem idade-série.

Para concretização da política, foram escolhidas 12 (doze) escolas-piloto que sediaram a experiência inicial de implementação no Distrito Federal, a fim de que este processo seja expandido até cobrir completamente a rede de ensino distrital. Desse quantitativo de escolas, foram divididos dois estágios de implementação para a incorporação (a) plena da proposta: (CEMI-Gama, CED 03 do Guará, CEM 804 de Recanto das Emas, CED 04 de Sobradinho, CEM 03 de Taguatinga) e (b) Parte Diversificada (CEM 12 de Ceilândia, CEM 03 do Gama, CED 123 de Samambaia, CEM 304 de Samambaia, CEM 404 de Santa Maria, CED São Francisco de São Sebastião, CEM 01 de Sobradinho).

Quadro 3: Legislação do Novo Ensino Médio no Distrito Federal

| Legislação Novo Ensino Médio no Distrito Federal | |
|---|---|
| 2018 | ↳ Resolução CEB/CNE nº 3, de 21 de novembro de 2018 |
| 2019 | ↳ Nota Técnica nº 02/2019, do Conselho de Educação do DF – Dispõe sobre a organização curricular do Ensino Médio na proposta pedagógica das escolas do Distrito Federal. ↳ Nota Técnica nº 03/2019, do Conselho de Educação do DF – Dispõe sobre os Itinerários Formativos. |
| 2020 | ↳ Resolução nº 2/2020-CEDF, de 24 de dezembro de 2020 – Estabelece normas e diretrizes para a educação básica no sistema de ensino do Distrito Federal. ↳ Portaria nº 21, de 4 de fevereiro de 2020 – Autoriza Projeto-Piloto para implementação do Novo Ensino Médio no Distrito Federal. ↳ Portaria nº 22, de 4 de fevereiro de 2020 – Instituição do Comitê Gestor Intersetorial, como disposta na Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, e a Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, e também dispõe as atribuições das Subsecretarias responsáveis pela implementação no DF. ↳ Portaria nº 507, de 30 de dezembro de 2020 – Aprovação do Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio da rede pública de ensino do Distrito Federal. ↳ Parecer nº 112/2020-CEDF, de 08 de dezembro de 2020 – Aprova o Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio da rede pública de ensino do Distrito Federal. |
| 2021 | ↳ Portaria nº 93, de 3 de março de 2021 – Altera a Portaria nº 21, de 4 de fevereiro de 2020 |
| 2022 | ↳ Publicação do Plano de Implementação Novo Ensino Médio para a rede pública de ensino do Distrito Federal (PLIDF) |

Fonte: Elaboração própria

5. METODOLOGIA

Este estudo utilizou o método qualitativo, com finalidade exploratória. Segundo Creswell (2010, p.42), na pesquisa qualitativa o “pesquisador procura estabelecer o significado de um fenômeno a partir do ponto de vista dos participantes”. Foi realizada análise documental e pesquisa de campo.

Para a análise documental foram utilizados marcos legais para entendimento sobre o processo de definição do plano de concretização do Novo Ensino Médio. Na pesquisa de campo foram utilizadas entrevistas semiestruturadas que constam no anexo desta pesquisa.

Vale destacar que o ano de realização da coleta de dados desta pesquisa é 2022, e as escolas estão em fase de implementação completa do Novo Ensino Médio, o que valida os dados coletados nas entrevistas e ressalta a importância deste estudo para o campo acadêmico.

Em resposta à problemática escolhida para estudo e com base na questão de pesquisa, foram pensados os objetivos, geral e específicos, que foram apresentados a partir dos instrumentos de pesquisa correspondentes a cada um, no quadro de compatibilidade a seguir:

Quadro 4: Quadro de compatibilidade

| Quadro de compatibilidade | | |
|---------------------------|--|---------------------------------|
| Questão de pesquisa | Como está ocorrendo o processo inicial de implementação do novo ensino médio na rede pública do Distrito Federal? | |
| Objetivo geral | Analisar a implementação do Novo Ensino Médio nas escolas-piloto da rede pública do Distrito Federal. | |
| Objetivo específicos | Analisar as experiências dos gestores e professores das escolas-piloto com a implementação do Novo Ensino Médio; | Entrevista |
| | Analisar os marcos legais referentes à reformulação do ensino médio; | Análise documental |
| | Identificar como ocorreu o processo de definição do cronograma para implantação da reforma na etapa no Distrito Federal; | Análise documental e entrevista |
| | Levantar informações sobre o processo de comunicação entre escola e a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) para a implementação do cronograma nacional proposto. | Entrevista |

Fonte: Elaboração própria

5.1 Amostra

Para compor a amostra da pesquisa foram selecionadas três escolas-piloto, sendo estas escolas de ensino médio da rede pública. Elas foram escolhidas por serem as escolas que

iniciaram, como piloto, a adesão do Novo Ensino Médio no Distrito Federal e selecionadas com base nos estágios definidos no projeto-piloto e por disponibilidade de participar do estudo²⁰.

A pesquisa conta com a participação do coordenador-geral de ensino médio do MEC, que, anteriormente, também atuou como diretor da Diretoria de Ensino Médio (DIEM) da SEEDF (2015-2020). Com isso, a entrevista com o coordenador-geral possibilitou uma percepção macro da implementação, e com os gestores pedagógicos e professores das escolas selecionadas uma percepção micro, ou seja, no ambiente escolar em processos de gestão e dentro de sala de aula.

Com isso, esta pesquisa se diferencia por buscar coletar dados a partir da vivência e da opinião sobre a experiência inicial dessas escolas a respeito da mudança curricular do ensino médio, objeto ainda pouco estudado na academia. Além disso, a amostra em cada escola foi definida de acordo com a função desses atores na gestão pedagógica e administrativa, sendo estes responsáveis pela aplicação das políticas externas dentro da escola.

Como já citado, essas três escolas fazem parte do quantitativo de 12 escolas-piloto e serão a amostra deste estudo, sendo fundamentais para o entendimento do processo inicial de implementação do Novo Ensino Médio no Distrito Federal. Cada uma dessas escolas possui uma realidade institucional diferente, atende diferentes públicos e se situa em diferentes comunidades, mas têm em comum a disponibilidade de testarem os parâmetros impostos pela reformulação do ensino médio. A partir da experiência dessas escolas, poderão ser feitos ajustes que possibilitem que outras instituições façam a mudança para o novo currículo de forma mais tranquila.

O quadro a seguir tem por objetivo caracterizar essas as escolas participantes desta pesquisa, a fim de ilustrar o cenário escolar dessas escolas. Para isso, foram utilizados os dados disponibilizados pelo Inep referentes aos Indicadores Educacionais de Nível Socioeconômico (INSE)²¹ e de Complexidade de Gestão (ICG)²² e localização urbana ou rural. Tais indicadores educacionais são categorizados em níveis a partir de critérios estabelecidos, dos quais não são classificados por mérito ou qualidade e sim pelas estruturas física e organizacional de uma instituição e econômica e social da comunidade escolar. Com a finalidade de consulta e descrição dos níveis, foram elaborados dois quadros que foram anexados neste trabalho.

²⁰ Outras escolas-piloto se disponibilizaram para participar da pesquisa, mas cancelaram a participação por conta do surto de Covid-19 na instituição na data programada.

²¹ Indicador que mede a condição socioeconômica da comunidade escolar, considerando o nível de escolaridade das famílias, renda e estrutura do lar.

²² Indicador que mede a estrutura e funcionalidade da instituição escolar, a partir do porte da escola, etapas atendidas, turnos e quantitativo numérico da comunidade escolar.

Quadro 5: Caracterização das escolas pesquisadas

| Caracterização das escolas | | | | | |
|----------------------------|---------------|--------|--|-----------|----------|
| Nome fictício | Localização | | Estágio inicial de implementação ²³ | INSE 2021 | ICG 2019 |
| Escola Pequizeiro | São Sebastião | Urbana | Parte diversificada | Nível IV | Nível 4 |
| Escola Jacarandá | Samambaia | Urbana | Parte diversificada | Nível V | Nível 4 |
| Escola Acácia | Taguatinga | Urbana | Plena | Nível V | Nível 3 |

5.2 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Como instrumento de coleta de dados, foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndices C, D e E) a partir da revisão teórica e análise documental da legislação que rege o Novo Ensino Médio, tanto nacional como distrital. Esse roteiro foi confeccionado com base na proposta do GDF de implementação da mudança curricular do ensino médio nas escolas públicas, que foi guiada por um projeto-piloto que estabelece o seu início nas doze escolas selecionadas.

A entrevista semiestruturada está em consonância com os objetivos deste estudo. De acordo com Flick (2013, p.115), “[o] objetivo da entrevista é obter as visões individuais dos entrevistados sobre um tema”. Assim acontecerá neste estudo, que coletará a percepção dos atores da pesquisa, sendo estes gestores e professores, sobre a sua experiência com a etapa inicial de implementação no ambiente escolar.

Em respeito às restrições estabelecidas para proteção em contexto de pandemia do Covid-19, a princípio, o primeiro contato com os participantes da pesquisa foi feito via *WhatsApp* e e-mail para disponibilidade de participação e marcação de entrevistas.

As escolas selecionadas foram bem receptivas com esta pesquisa e se solidarizaram em ajudar para o andamento da coleta de dados. Com isso, pode-se inferir que os participantes

²³ No período em que foram realizadas as entrevistas, as escolas estavam em estágios mais avançados de implementação, se encaminhando para a fase de conclusão.

perceberam a importância deste estudo para comunicar e auxiliar o andamento da implementação do NEM nas outras escolas.

Os riscos são evidenciados a seguir com as suas respectivas soluções. O primeiro é o possível caso do entrevistado se sentir constrangido pela presença da chefia imediata, como solução, a entrevista foi realizada em um ambiente da escola onde não houve risco da presença da chefia. O segundo risco seria em relação ao uso do gravador pelo entrevistado, a solução foi solicitar permissão antes e informar sobre a garantia de sigilo e anonimato e também por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) e do Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa (Apêndice B).

5.3 Procedimento para análise de dados

As respostas foram examinadas por meio da análise de conteúdo feita a partir da transcrição das entrevistas. Conforme Bardin (2002, p.44), a análise de conteúdo é o estudo da palavra, pois tem a finalidade de “conhecer aquilo que está por trás das palavras”. Sendo assim, a partir da transcrição das entrevistas, foi possível a categorização das falas para ser feita a interpretação dos dados.

A partir disso, em resposta aos objetivos dispostos nesta pesquisa, a análise de dados foi categorizada de acordo com os seguintes pontos: levantamento sobre a definição das escolas-piloto e encaminhamentos para a implementação do Novo Ensino Médio no Distrito Federal; recepção e adaptação da comunidade escolar com o Novo Ensino Médio na escola; e o cotidiano das escolas com a mudança curricular do ensino médio.

Vale destacar que a análise qualitativa, como destacado por Bardin, “é válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de interferência precisa, e não em interferências gerais” (BARDIN, 2016, p.145). O processo de análise de dados foi feito seguindo o passo a passo de Creswell (2010, p. 219-224), que se inicia com a organização dos dados para transcrição (passo 1) para ser feita a leitura das ideias gerais dos dados (passo 2), após isso se permite a codificação (passo 3), descrição do local e dos participantes (passo 4), para então ser feita a apresentação da descrição e dos temas categorizados anteriormente e construção da narrativa qualitativa (passo 5) e por fim, a interpretação dos dados (passo 6).

6. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

A apresentação dos dados coletados será feita considerando-se três categorias: levantamento sobre a definição das escolas-piloto e encaminhamentos para a implementação do Novo Ensino Médio no Distrito Federal; recepção e adaptação da comunidade escolar ao Novo Ensino Médio na escola; e o cotidiano das escolas com a mudança curricular do ensino médio. Como fio condutor das categorias, serão apresentadas as potencialidades e dificuldades das escolas em relação à mudança curricular, perpassando cada categoria e revelando as experiências dos professores e dos gestores.

Vale destacar que foi respeitado o anonimato dos participantes, garantido através da assinatura dos documentos, TCLE (Apêndice A) e Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa (Anexo B). Por isso, as escolas receberam codinomes de árvores do Cerrado para preservar a sua identidade.

6.1 Categoria 1 - Levantamento sobre a definição das escolas-piloto e encaminhamentos para a implementação do Novo Ensino Médio no Distrito Federal

Primeiramente, antes de apresentar a experiência das escolas-piloto, é necessária a compreensão de como foi a sua definição, a fim de que possa ser feita a exposição sobre o processo inicial de implementação do Novo Ensino Médio no Distrito Federal.

Para responder a essa questão, foi convidado um professor da SEEDF, que atualmente é Coordenador-Geral de Ensino Médio no Ministério da Educação (MEC) e atuou como Diretor da Diretoria de Ensino Médio (DIEM) da SEEDF no período de 2015-2020, participando assim da fase inicial de implementação do currículo do Novo Ensino Médio nas unidades escolares do Distrito Federal.

Durante a entrevista, um dos primeiros questionamentos foi sobre como ocorreu o processo de definição das escolas-piloto no Distrito Federal. Segundo o coordenador-geral, a escolha ocorreu da seguinte maneira: houve uma reunião prévia com os gestores das unidades escolares de ensino médio do DF para a apresentação da mudança curricular; e, logo depois, uma inscrição voluntária das futuras escolas-piloto. Essa escolha considerou como critério a seleção de uma amostra diversificada, de acordo com a realidade escolar.

Fechamos a implementação em 2018 e convidamos algumas escolas, cerca de 12 escolas-piloto, para testar essa proposta de flexibilização curricular. Inicialmente convidamos os gestores das escolas para apresentar a proposta do Novo Ensino Médio e abrimos uma livre adesão. Então, na verdade, as escolas foram comunicadas anteriormente, a gente fez uma série de conversas

dentro das unidades escolares. Eu mesmo fui em todas as unidades escolares umas 5, 6 vezes para fazer apresentação para o corpo gestor, para os professores, para os estudantes e também para os pais. (coordenador-geral do ensino médio - MEC)

Nas entrevistas com as escolas, o diretor da escola Pequizeiro comenta sobre essa primeira conversa para definição das escolas-piloto, relatando que foi debatido previamente com o corpo docente se iriam aceitar ou não, por conta das críticas que a mudança curricular vinha recebendo em sua fase de discussão e definição política.

Vale destacar que o processo de definição do NEM foi polêmico, pois era defendida a ideia de que as mudanças estariam privilegiando a educação privada, enquanto a escola pública estaria aquém das políticas educacionais voltadas para o ensino profissionalizante. Além disso, a proposta de uma educação integral e profissionais de notório saber também foram alvo de críticas, por desconsiderar os estudantes trabalhadores e os professores capacitados. A exemplo disso, o dossiê desenvolvido por Costa e Silva (2019) ilustra o posicionamento de três entidades representantes da área educacional: a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope).

Ainda a respeito das premissas do NEM, Cunha (2017), que analisou a reforma do ensino médio proposta pela Medida Provisória no 746/2016 na perspectiva das políticas anteriores, Lei nº 5692/1971 e nº Decreto no 2208/1997, defende a ideia de a mudança ter sido causada pela busca da contenção da demanda de ensino superior e favorecimento das instituições de ensino superior privadas, como visto anteriormente por alterações das políticas de acesso aos cursos profissionalizantes.

Além disso, o texto de Silva e Boutin (2017) aponta uma crítica sobre as polêmicas acrescidas pela concepção de educação integral no Novo Ensino Médio. Eles chegaram à conclusão de que a proposta evidencia uma formação mais técnica e menos propedêutica, a fim de promover pessoas para o mercado de trabalho produtivo. Ou seja, mostra a preocupação de uma educação para a atuação profissional imediata e não intelectual de ingresso na educação superior.

Por esses motivos, a proposta do NEM abriu espaço para um debate político sobre as intenções dos governantes em relação à formação dos jovens de baixa renda. A partir disso, a preocupação com o ensino público foi justificada no artigo de Amaral (2017), que evidencia a

política de congelamento dos recursos públicos, por meio da PEC 241/16²⁴, e também mostra que o Brasil é um dos países com um dos menores orçamentos para a educação.

Com base no que foi apresentado, o diretor da escola Pequizeiro relata a preocupação dos docentes em acolher a fase inicial de implementação, relatando assim que foi questionado nas reuniões se a escola seria “resistência” ou se contribuiria para a testagem do novo currículo. Ademais, o diretor também relata sobre a dificuldade de comunicação com a SEEDF por conta das constantes trocas de Secretários nos últimos 4 anos, o que é visto como uma mudança de visão e de objetivos que impossibilitam e dificultam a comunicação. Como relatado pelo diretor,

Olha, agora eu posso dizer que estão nos ouvindo mais, mas tem um contexto político que interfere muito, né, nesses últimos quatro anos que faz antes de começar a implementação do Novo Ensino Médio a gente teve troca do secretário de educação cinco vezes e isso interfere demais, né. Porque troca o secretário e aí logicamente vai trocando toda aquela equipe, né, e toda aquela conversa que a gente tinha tendo, e aí de repente tem que reiniciar porque começou uma nova pessoa, um novo ponto de vista. Então assim tem sido uma conversa no meio capenga, na verdade muito capenga, né, por conta disso vai continuar alguma coisa e troca, então isso traz até uma insegurança em relação aos processos que tem que ser contínuos, né. (diretor da escola Pequizeiro)

Vale ressaltar que a implementação do Novo Ensino Médio se iniciou durante o período da pandemia do Covid-19, por meio do ensino remoto. Para os gestores entrevistados esse fator foi visto como um empecilho, pois com o ensino remoto os estudantes não interagem nas atividades propostas, fora a falta de comunicação com a comunidade escolar, o que dificultou a apresentação do NEM nas escolas. Essa perspectiva também foi observada na entrevista com o coordenador-geral de ensino médio, que relata a dificuldade no andamento do processo de implementação por conta das aulas no ensino remoto. Esse fato é reconhecido pela gestora da escola Jacarandá, pois,

Não posso nem colocar a culpa toda no Novo Ensino Médio, na secretaria. A pandemia trouxe vários prejuízos e a secretária de educação não estava preparada para sala online, para estudar online. Quando ela se viu nessa situação, o Novo Ensino Médio era menor dos problemas dela, aí eu concordo com eles. Quando você tem uma demanda, sem aula e eu preciso resolver esse problema de todos, as 12 escolas era o menor dos meus problemas. (Coordenadora escola de Jacarandá)

Outro questionamento feito para o coordenador foi como ocorreu a preparação dos professores e gestores das escolas-piloto. Em sua resposta ele comenta sobre as parcerias feitas

²⁴ A então PEC 241/16, no momento da escrita o artigo ainda era uma proposta, mas hoje em dia assume o texto constitucional da EC 95/2016.

para a formação continuada e também iniciativas para elaboração de itinerários formativos. Como relatado,

Isso ocorreu com uma série de cursos de formação continuada em conjunto com a EAPE. Inicialmente, trabalhamos em relação a esses cursos de Formação com os professores das escolas, tivemos esse momento comum para todos os professores das escolas, tivemos também momentos de Formação que realizamos em conjunto com a Embaixada dos Estados Unidos e com a equipe também da Casa Thomas Jefferson. Essa parceria que nós tivemos iniciou na USP em um evento chamado Center Camp. É um evento de trabalho com a execução das práticas pedagógicas na Perspectiva do Stíng, e então fizemos uma formação específica com os professores das escolas piloto na Casa Thomas Jefferson. O produto dessa formação era a elaboração de eletivas que compõem essa carga horária dos itinerários formativos que entraram no catálogo dos itinerários formativos. (Coordenador-geral do ensino médio - MEC)

Com a resposta do entrevistado é possível inferir que houve a preocupação das instâncias superiores com relação à formação continuada dos professores e gestores, mas não alcançadas no chão da escola. Isso foi observado porque a mesma pergunta foi feita para os profissionais entrevistados das escolas-piloto pesquisadas e estes sinalizaram que fizeram o curso dado pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), no entanto, precisaram procurar cursos por identificarem a falta de aplicabilidade na prática docente.

A respeito do acompanhamento do MEC na implementação no Novo Ensino Médio em nível nacional, o coordenador relata que,

Sobre o monitoramento a nível Federal, hoje a gente conseguiu organizar todos os dados e disponibilizamos ao público no site do novo ensino médio (painel de monitoramento painel de controle do Estado educação). Lá temos todos os programas, as escolas atendidas e os valores passados. (Coordenador-geral do ensino médio - MEC)

Por último, na entrevista com o coordenador-geral do ensino médio, ele relata sobre a sua experiência no MEC e sobre as iniciativas de monitoramento do NEM a nível nacional. A exemplo disso está o Painel de Monitoramento Ministério da Educação²⁵, que mostra os repasses dados aos programas: Programa de Apoio a Implementação da Base Comum Curricular (ProBNCC)²⁶, Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral

²⁵ BRASIL, MEC. Painel Novo Ensino Médio. Disponível em: <https://painelnovoensinomedio.mec.gov.br/painel>. Acesso: agosto/2022.

²⁶ Instituído pela Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018 e objetiva apoiar a implementação da BNCC, com monitoramento dos referenciais curriculares alinhados à BNCC, fornecer apoio técnico e concessão de recursos por meio do Programa de Ações Articuladas (PAR) e de Bolsas para a composição de equipes nos estados e municípios.

(EMTI) e Programas Itinerários Formativos, além do acompanhamento das escolas-piloto de todo o Brasil. Com base no monitoramento feito pelo MEC, o entrevistado pode concluir que

Todas as secretarias estão realizando os processos de formação continuada, os professores, as adequações, algumas com maiores dificuldades, principalmente devido às mudanças de continuidade nas equipes de gestão, mas na última pesquisa que nós realizamos com essas 13.000 escolas que fazem parte do programa itinerários formativos tivemos uma resposta muito significativa, 89% responderam o questionário e tivemos uma variação significativa em termos de aceite de 72%. (Coordenador-geral do ensino médio - MEC).

Na fala do entrevistado infere-se que as escolas de ensino médio brasileiras, apesar da dificuldade de adequações por conta das trocas de equipes de gestão, estão atendendo às expectativas para a efetivação do NEM. Resumindo a entrevista com o coordenador-geral do ensino médio do MEC, ele se mostrou otimista com o caminho da política curricular estudada em relação à sua execução e relatou também que são necessários mais investimentos e um trabalho com equidade, a partir do entendimento sobre a diversidade de realidades.

A visão do coordenador-geral foi necessária para esse trabalho, pois pode ser percebido como está acontecendo a implementação do NEM em nível nacional e quais os encaminhamentos do MEC para a efetividade da política. Além disso, a entrevista também contribui para o entendimento de como foi o processo inicial de definição das escolas-piloto no Distrito Federal.

Após o conhecimento sobre as premissas do NEM no DF, pela experiência do coordenador-geral no comando da DIEM e no período inicial de escolha das escolas-piloto, a próxima seção visa apresentar como foi a recepção e adaptação da comunidade escolar ao NEM.

6.2 Categoria 2 - Recepção e adaptação da comunidade escolar ao Novo Ensino Médio na escola

Esta categoria visa entender como foi o processo de chegada do Novo Ensino Médio nas escolas em 2020 e como se desenhou essa implementação até 2022, compreendendo assim a aceitação da comunidade escolar à nova proposta. Quando questionados, os gestores souberam assinalar melhor como aconteceu esse processo com as famílias, e os professores com os estudantes dentro de sala de aula. Um ponto em comum entre as respostas dos entrevistados foi a dificuldade de promover uma reunião de apresentação com todos da comunidade escolar por conta da pandemia do Covid-19 e do ensino remoto. Por isso, a adesão a essas reuniões foi baixa e as escolas perceberam o desinteresse das famílias com a mudança.

Além da impossibilidade de conversar com as famílias sobre as mudanças que iriam ocorrer no cotidiano escolar, outro ponto destacado nas entrevistas foi a falta de participação dos familiares no dia a dia, que se apresentam somente para retirada do boletim. Essa ideia é exemplificada nas falas da coordenadora e do professor de matemática da escola Jacarandá,

A gente ainda não teve uma reunião de pais porque eles querem na escola pegar nota, eu não tenho sistema para gerar boletim, como é que eu vou fazer a reunião? A gente faz reunião de pais aqui para explicar, mas não, “quero boletim”, “me dá boletim”, eu quero saber como está meu filho. (coordenadora da escola Jacarandá)

O que geralmente acontece na escola pública é que os pais são tão desleixados, não estão preocupados, só jogam o filho na escola, eles vão aceitar qualquer coisa. É o que está acontecendo, então aceitam qualquer coisa para ele contanto que o menino dele fique na escola. (professor de matemática escola Jacarandá)

A perspectiva apresentada pela gestora também está presente nas entrevistas com a supervisora da escola Pequizeiro e com a coordenadora da escola Acácia. Tal ideia é reforçada por pesquisas já desenvolvidas sobre prestação de contas que podem ser relacionadas com essa realidade. Por exemplo, Bauer, Alavarse e Oliveira (2015, p. 4) assinalam que, por meio dos resultados das avaliações, a comunidade escolar pode identificar as falhas e potencialidades, “possibilitando que façam escolhas sobre os estabelecimentos de ensino de preferência para que os filhos estudem, ao mesmo tempo em que este processo pressionaria as escolas a melhorar”.

Em relação à receptividade dos estudantes, os professores entrevistados destacaram mais pontos devido à sua vivência dentro de sala de aula. Vale destacar também que a maioria citou não ter presenciado a apresentação da proposta de implementação do Novo Ensino Médio na escola. Dos entrevistados, somente dois professores estiveram na escola em 2021, mas falaram que só acompanharam as atividades em dias de trabalho. Porém, foi unânime entre os professores que em sala de aula estes conversam com os estudantes sobre a nova proposta curricular e procuram orientá-los em seu processo de formação. Dessa forma, destaca-se a fala dos professores da escola Acácia sobre essa perspectiva:

Nós fizemos um trabalho em conjunto, todos nós trabalhamos em sala, explicamos para eles que eles poderiam escolher. Foi tudo orientado em sala durante as aulas de FGB também, nos dias de quarta e sexta que eram destinados a esses IFs. (professora de matemática da escola Acácia)

No virtual houve uma apresentação geral da escola para estudantes. Só que aquele problema do virtual na época, a participação era baixíssima. Às vezes eu acho que tem falta de comunicação da gestão direta com os alunos, entendeu? Então por exemplo esse ano ficou muito a cargo dos professores

explicarem o que é. E aí acontecem essas confusões, por exemplo, o que é a trilha, o projeto de vida. Aí acaba fazendo uma confusão. Cada um vai fazendo um pouco do seu jeito, não necessariamente a ideia central. E aí a comunicação chega para os alunos de um jeito, mas eu tenho a sensação de que fica meio empurrado. (professor de geografia da escola Acácia)

A fala do professor de geografia se destaca por comentar sobre a falta de comunicação com a gestão e a confusão dos professores em relação às disciplinas. Isso provoca a interpretação individual dos conceitos a serem apresentados nas propostas. Esse fato pode ser explicado pela falta de uma orientação específica e efetiva sobre o processo de implementação curricular, e nesse caso identifica-se um ponto a ser melhorado para o cumprimento das exigências do NEM.

Ainda sobre o comentário do professor da escola Acácia, vale destacar a crítica feita sobre a receptividade pela professora de educação física. Ela é temporária²⁷, está em seu primeiro ano atuando no ensino médio e retrata que não foi informada no bloqueio de carência²⁸ e nem na escola que estava indo para uma escola-piloto e que ministraria aulas em uma eletiva do NEM. Como afirmado,

Não foi informado na minha carência²⁹, não foi informado aqui pela gestão. E aí eu demorei para perceber que eu estava trabalhando com eletiva, sabe? Eu havia planejado algo totalmente diferente, eu não tenho espaço na sala de aula, um quadro, porque educação física também precisa da teoria, né? Então assim eu fui pega de surpresa nessa parte. (professora de educação física da escola Acácia)

Como apresentado pela professora, a falta de orientação em sua recepção influenciou no andamento do seu planejamento. Esse fato está relacionado ao comentário do professor de geografia que critica a falta de comunicação com a gestão da escola. A falta de um espaço para as aulas teóricas, relatado pela professora, será analisado neste texto quando pontuado sobre a infraestrutura das escolas pesquisadas.

Retomando sobre a recepção dos estudantes, foi percebido nas entrevistas que essa questão ainda está em processo de consolidação, pois os entrevistados observam, no cotidiano de sala de aula, que, apesar da nova proposta curricular evidenciar o protagonismo de decisão sobre o percurso curricular, na prática há um movimento contrário. Isso ocorre em razão das

²⁷ Os professores temporários da SEEDF são classificados por meio da realização de concurso público para atenderem as demandas de vagas disponíveis nas escolas públicas do DF.

²⁸ nomenclatura dada à convocação de professores do contrato temporário, seguindo a ordem de classificação no concurso público, para bloquear a vaga em disponibilidade cuja o professor em efetivo exercício está afastado por motivos pessoais ou para ocupar vaga na gestão da escola.

²⁹ complemento do conceito dado anteriormente, a carência, então, são as vagas disponíveis no sistema de educação pública do DF.

relações interpessoais, que são determinantes para os estudantes escolherem a sua grade, ou seja, para acompanhar o grupo de amigos ou por afinidade com o docente.

Eles escolhem pela relação, acho que isso aqui na chave do negócio. Então, não estão adaptados a escolherem com base no ENEM, nas áreas do conhecimento para dar seguimento a minha vida acadêmica. Eles seguem com a mesma intencionalidade de ir para escola. No contexto de educação remota, a gente nota que tudo foi por água abaixo porque ele não conseguiu estabelecer vínculo com os professores. Neste contexto que estamos agora, que eles podem montar o horário, eles montam por conta da relação que eles têm com o professor ou por causa dos amigos. (supervisora pedagógica da escola Pequizeiro)

Além disso, foi observado pelos entrevistados a baixa adesão dos estudantes nos itinerários formativos, visto que nas escolas foram escolhidos dois dias da semana para a oferta das eletivas e trilhas de aprendizagem e nesses dias há uma baixa frequência dos estudantes. Por último, as escolas Pequizeiro e Acácia notaram que os estudantes procuram eletivas de movimento físico, por exemplo, dança e ioga.

Por último, um dos maiores questionamentos e impeditivos de adaptação do Novo Ensino Médio nas escolas foi a falta de uma escrituração³⁰ desenvolvida pela SEEDF. Os entrevistados das escolas-piloto se queixam pela falta de um sistema confeccionado pela SEEDF para registro do diário escolar. Isso implicou na dificuldade das escolas em matricular e acompanhar os estudantes nas atividades, devido ao fato de que a ausência desse sistema impossibilita tanto os gestores como os professores de realizarem ações rotineiras de planejamento, como controlar a frequência dos estudantes matriculados, registrar as aulas ministradas, planejar as atividades pedagógicas, entre outros fatores organizacionais de uma instituição escolar. Por esse motivo, as escolas relatam que essa organização foi feita manualmente em listas de papel³¹.

Os gestores das escolas pesquisadas relataram que,

E aí agora quando foi o início do mês falaram “o novo sistema vai gerar, vai rodar, mas só para o primeiro ano”. Como assim só para o primeiro ano? E as escolas que já iniciaram a implantação? Para você ver um nível de desorganização da Secretaria. (coordenadora da escola Jacarandá)

A parte de escrituração tem sido uma pedra no caminho, ela tá sendo implementada agora, ela não chegou junto. Então a gente brinca que estão trocando o pneu do carro com o carro andando. Esses três pilares têm que andar juntos, a parte pedagógica tem que receber subsídio da parte de

³⁰ No âmbito educacional, a escrituração é o registro sistemático da rotina escolar, a partir de dados referentes aos estudantes, aos professores e da unidade escolar, com a finalidade de consulta e de certificação.

³¹ Estes registros foram mostrados durante a entrevistas deste estudo, mas foram anexados em cumprimento ao anonimato das escolas.

planejamento, a quantidade adequada de professores, a quantidade certa e a parte de escrituração. Essas 12 escolas-piloto, a gente tinha informação para dar em relação, por exemplo, ao processo de escrituração e eles não perguntaram. (supervisora da escola Pequizeiro)

Depois desses dois anos de pandemia, o processo de implementação a gente vê que boa parte do grupo recebeu como potencialidade de fazer coisas que a gente já fazia, mas o processo em si ele não foi muito bem recebido, por tudo que a gente precisa para implementar uma nova proposta, né, de ter básico que seria a gente rever a modulação, tocar de fato, falar para os estudantes: “você vai poder escolher”. Segundo uma escrituração, o fato da gente não tem um diário, né, então esses processos assim são muito desgastantes (diretor da escola Pequizeiro)

Em relação a isso, destaca-se a fala da professora entrevistada:

Outra reclamação está aqui para os alunos poderem escolher o IFs, nós como escola tivemos que nos virar, nós pegamos e fizemos uma organização no Excel para que eles pudessem fazer essa escolha, mas mesmo assim não foi algo eficiente, tivemos muita dor de cabeça, que os alunos depois queriam trocar, os alunos que faltaram aquele dia tivemos que esperar retornar para poder fazer essa escolha, então se não tivemos, da Secretaria de Educação, um aplicativo com sistema que pudesse nos orientar nessas escolhas dos IFs. (professora de matemática da escola Acácia)

Isso é uma crítica à implementação distrital, pois mesmo sabendo das 12 escolas selecionadas previamente para iniciarem a adesão do Novo Ensino Médio em 2020, a SEEDF, apenas em 2022, desenvolveu um sistema para a 1ª série do ensino médio, desconsiderando as escolas que já estão se encaminhando para a fase final de implementação. Como relatado e criticado pela supervisora da escola Pequizeiro, também não houve uma consulta prévia de como as escolas desenvolveram seus próprios sistemas, o que para a gestora reforça problemas futuros de aplicativos para as escolas que estão iniciando a implementação.

Em suma, a falta de uma escrituração adequada foi uma reclamação recorrente vinda dos entrevistados, pois contam que ao longo desses dois anos corridos de implementação precisaram adotar estratégias próprias para inscrever os alunos nas atividades escolares, acompanhamento de frequência, lançamento de menções, entre outras exigências escolares. Tudo isso implicou na falta de organização da Secretaria em atender as demandas dessas escolas que aceitaram o desafio de serem as pioneiras do Novo Ensino Médio no DF. Agora, em 2022, iniciou-se a implementação pelas primeiras séries das outras escolas de ensino médio, e foi criado um sistema apenas para esta série, desprezando assim novamente as escolas-piloto que iniciaram esse processo.

6.3 Categoria 3 - O cotidiano das escolas com a mudança curricular do ensino médio

Após a apresentação sobre a recepção e a adaptação da comunidade escolar à implementação do Novo Ensino Médio, nesta seção, como terceira categoria de análise, será apresentado o cotidiano da escola nesse intervalo de dois anos de mudança curricular, relatando como foi esse processo no contexto pandêmico. Sendo assim, será apresentada a prática do NEM nas escolas-piloto sob a experiência dos entrevistados, apresentando a ideia dos gestores em uma perspectiva organizacional e a visão dos professores de dentro de sala de aula.

De início, a falta de professores efetivos nas escolas foi observada e reforçada nas falas dos entrevistados. Já que, nas escolas visitadas, a grande maioria dos professores é do quadro temporário, o que é visto pelos gestores como uma dificuldade de continuidade das atividades pela presença por tempo determinado dos profissionais na escola. Mas, isso já é percebido em outras pesquisas do DF, pois é uma pauta já conhecida e debatida em ambientes escolares e não-escolares.

A implementação do NEM nas escolas-piloto iniciaram durante a pandemia do Covid-19, vale destacar que o governo do DF adotou como estratégia de proteção o ensino remoto e depois, quando a pandemia estava mais amena, foi adotado o ensino híbrido. Com isso, a implementação se iniciou no formato online, o que acarretou problemas de comunicação e falta de participação para cumprimento das demandas da proposta curricular. Como já citado na seção anterior, os gestores relataram a dificuldade de apresentar as mudanças no cotidiano e também a falta de adesão dos estudantes nas aulas dos itinerários formativos.

Em sala de aula, os professores das escolas Jacarandá e Acácia relatam como foi esse processo durante a pandemia do Covid-19. Com destaque, a fala dos professores de matemática apresenta o impacto do ensino remoto na aprendizagem dos alunos, relatando a defasagem em conteúdos pré-requisitos trabalhados online. Para os professores isso impacta diretamente o andamento dos conteúdos, como relatado nas suas falas:

Quando foi para o híbrido virou uma bagunça, e no online, a eletiva praticamente inexistente, motivos: o aluno não entrava lá nas aulas online e por outros n motivos e, principalmente, pelo descaso do governo do Distrito Federal que deixou a comunidade escolar da rede pública aos prantos. (professor de matemática da escola Jacarandá)

Para mim que sou professora foi bem complexo, porque eu pego primeiro ano e segundo ano e pego trilha de matemática, então são três planejamentos, né? E essa adaptação de planejar e também de saber o que o aluno tem como base para poder dar seguimento nesse início foi bem complicado, porque eles vêm dois anos de uma pandemia onde o ensino não foi bacana. E eles estão com déficit muito grande, por exemplo, os alunos de primeiro ano tem o déficit do oitavo e do nono ano, e do segundo ano do nono e do primeiro, então tive que voltar atrás em certos conteúdos. Então assim com relação ao conteúdo

primeiro ano, já estamos bastante defasados. (professora de matemática da escola de Acácia)

Ainda sobre o impacto da pandemia em sala de aula, a professora de educação física da escola Acácia percebeu o reflexo do isolamento social em suas aulas. Então, é comprometido o andamento das atividades, pois os alunos ainda estão se acostumando novamente a viver em sociedade e interagir uns com os outros. Como relatado pela professora, “*Sabe eles não têm essa interação social então demora até desenvolver isso. E assim eu percebi a falta desse senso, principalmente depois da pandemia, de coletividade entre os alunos e de socialização*” (professora de educação física da escola Acácia).

A respeito do trabalho docente, durante o contexto pandêmico, os participantes desta pesquisa relatam um esforço maior para o desenvolvimento das atividades propostas no ensino remoto, mas sem a obtenção de um retorno expressivo, sendo este fator que provocou a desmotivação dos docentes. Essa relação foi percebida também pela pesquisa de Souza, Antunes, Pedroso, Alcantara (2021), que evidencia o impacto do ensino remoto na saúde mental dos docentes na pandemia.

Ao voltarem para o presencial, com a leitura desta pesquisa já foi possível inferir que as escolas-piloto precisaram se readaptar durante a implementação. Foi observado que por serem cobaias desse processo precisaram testar meios para concretizar as demandas da política e cada uma delas adotou uma estratégia diferente. A escola Jacarandá, por exemplo, adotou projetos interventivos para diminuir o atraso escolar, os quais, apesar de serem ofertados como optativos, são de matrícula obrigatória. Para organização, estão sendo ofertados em rodízio, mas a escola ainda não sabe como será feito no próximo semestre.

Um outro exemplo de readaptação, mas que é também um exemplo de imposição das políticas públicas (LOTTA, 2020), ocorreu na escola Pequizeiro, pois, a unidade escolar já desenvolvia um projeto interno com os estudantes, desenvolvido de acordo com as pedagogias inovadoras de reagrupamento pensadas para a realidade escolar. Essa experiência proporcionou maior facilidade em se adequar à nova realidade curricular, mas, por conta disso, o projeto não teve continuidade. Como relatado pelo diretor,

A escola sempre foi um referencial em questões de pedagogia inovadora, então quando chegou o Novo Ensino Médio a gente já tinha um carro-chefe da escola que era um projeto chamado selfie pedagógico, um dia a gente fazia um grande reagrupamento dentro da grade horária dos professores e dos estudantes. Então a gente já tinha quebrado essa estrutura, né? Muito engessada de aula. (diretor da escola Pequizeiro)

Como descrito na primeira categoria desta análise, o diretor da escola comenta sobre a facilidade de implementação por conta dessa prática da instituição, por isso, ressalta que, nas

reuniões para aceitarem ou não serem escola-piloto, foram discutidas mais as questões políticas por trás do NEM e se as escolas seriam resistências ou contribuiriam para a concretização de fato da política curricular.

Em sala de aula, os professores comentaram que ressignificaram as suas práticas pedagógicas, ou seja, procuraram novas formas de apresentar os conteúdos estabelecidos pelos itinerários formativos. Nas entrevistas foi perguntado como estavam sendo desenvolvidos os planejamentos de aula, e em suas respostas sinalizaram a dificuldade por conta da falta da familiaridade com a proposta do Novo Ensino Médio, mas que buscaram recursos externos para a preparação, como por exemplo cursos online, vídeos e redes sociais.

A possibilidade de promover atividades interdisciplinares é essencial para o planejamento curricular do Novo Ensino Médio e é descrito pelo documento da BNCC. Vale destacar que a interdisciplinaridade é a integração entre duas ou mais disciplinas com base em um objetivo. Conforme descrito, como uma das ações da comunidade escolar se espera

decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem” (BRASIL, BNCC, p. 15)

Nas entrevistas somente o professor de língua portuguesa da escola Jacarandá percebeu essa possibilidade de trabalho pedagógico, mas em sua fala também reconhece que é uma facilidade do seu componente curricular. Além disso, o professor também percebe que a *“proposta de juntar alunos de diferentes turmas na mesma sala para aprender a mesma coisa, eu vejo como boa essa comunhão de partilhar o mesmo conhecimento, o que antes não era possível”*, pois permite maior aproveitamento pelos estudantes do conteúdo e diminui os conflitos entre as turmas.

No Distrito Federal, como disposto no documento desenvolvido pela SEEDF em 2022, a respeito do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio³², “o regime de matrícula do NEM é anual, com oferta semestral, organizada em duas fases: Fase 1 (1ª e 2ª séries) e Fase 2 (3ª série)” (DISTRITO FEDERAL, p.41). Sendo assim, cada série se dividirá em dois semestres, totalizando seis semestres no final da etapa.

Como consequência da semestralidade e dos altos índices de faltas nos itinerários formativos, os professores entrevistados perceberam a descontinuidade dos conteúdos. Essa perspectiva foi apresentada pelos professores da escola Acácia, e segue o fragmento das falas a seguir:

³² Distrito Federal, SEEDF. Plano de Implementação do Novo Ensino Médio, 2022.

Porque se você faltou uma aula, fica mais de 15 dias sem ver e isso tira o ritmo de tudo totalmente, e eles sentem. Nitidamente a capacidade deles de estar pensando e refletindo sobre o conteúdo. Eu sei porque ano passado eu estava no terceiro ano, que não era o Novo Ensino Médio, e eu dava duas aulas por semana, e eu via nitidamente que o envolvimento era tipo assim: vi faz dois dias e continuo e isso dá um ritmo. Para eles aqui assim: ah é, daqui uma semana tem a próxima aula. Assim eu acho que envolvimento, a vontade de cada estudante, a continuidade do processo de aprendizado dele está muito prejudicado. (professor de geografia da escola Acácia)

Eu percebo que os alunos estão perdidos, eles ainda não conseguiram entender que todas as disciplinas são importantes, que o IF também é uma disciplina como qualquer outra. Então a quantidade de disciplinas por semestre, na verdade, que depois troca. Eu tenho essa crítica ainda, é muita disciplina, então ele tem contato, por exemplo, geografia tem nesse semestre, o outro semestre não tem. Eu já pensei que ele teria contato o ano todinho que ele sempre vai tendo contato com aquele assunto e não é isso. (professora de matemática da escola Acácia)

A descontinuidade dos conteúdos abordada pelos professores impacta diretamente em seus planejamentos e andamento das aulas, pois, como já apresentado, este é considerado um fator relacionado à defasagem de aprendizagem por conta do ensino online e às faltas nos dias de Itinerários Formativos. Além disso, o material didático fornecido é visto pelo professor de filosofia da escola Jacarandá como um facilitador para a ocorrência da descontinuidade dos assuntos, ele comenta sobre a dificuldade de acesso a temas trabalhados em sua disciplina que não estão no novo livro da área de humanas.

Então nesse sentido a área de humanas foi muito afetada, e o que a gente consegue fazer para remediar essa situação? Existe um banco de livros aqui dos anos anteriores e nesse caso eu ainda consigo resgatar alguns assuntos que em filosofia eram trabalhados em anos anteriores, já que a impressão que existe, com esse novo livro, é que a área de humanas não desenvolve mesmo trabalho conforme era desenvolvido nos anos anteriores. (professor de filosofia da escola Jacarandá)

Ainda sobre o planejamento, o professor de matemática da escola Jacarandá sinaliza uma crítica em relação à falta de padronização de planos de ensino, visto que para ele a forma como está sendo feito fica a cargo do professor desenvolver. Conta também a experiência vivenciada por ele na escola ao dividir o mesmo tema com professor do turno contrário, visto que, por falta de diálogo, não sabe como está sendo desenvolvida a atividade e se está sendo efetiva para os estudantes. Para o professor, o planejamento está sendo individual e demanda um esforço para a realização das atividades, por isso comenta que, “*os temas são atrativos? são atrativas. o professor tem a capacidade para fazer isso? nem todos por que demanda tempo de estudo*” (professor de matemática da escola Jacarandá).

Como citado, a baixa frequência dos estudantes nos Itinerários Formativos é um fato observado pelas escolas-piloto entrevistadas. Ou seja, o aluno que faltou uma quantidade de aulas não saberá mais conceitos prévios para entender o que está sendo trabalhado em sala de aula ao retornar. Essa perspectiva é apresentada pelos professores entrevistados, que demonstram preocupação com essa situação e busca por esses estudantes faltosos.

Eu percebo que os alunos no dia dos IFs são muito faltosos então eles acreditam que é que nem PD, né, que tinha no projeto do antigo ensino médio. Eles acham que não reprovam, então nas quartas e nas terças que são os dias que tem, eles são muito faltosos. (professora de matemática da escola Acácia)

O diretor da escola Pequizeiro comenta sobre essa baixa frequência, mas percebe uma desmotivação dos estudantes por acharem que seria desenvolvido de uma forma trabalhada conjuntamente com a escola, o que não acontece por conta das questões burocráticas organizacionais. Então,

Como os estudantes veem o que é uma aula diferente? O que é uma responsabilidade dele construir conhecimento com a escola. Então a gente precisa trabalhar mais isso com os estudantes e ao mesmo tempo a gente está sendo atropelado porque o momento que a gente teria para trabalhar, a gente está tendo lá batendo cabeça com uma grade horária, com itinerário formativo, com a lista né? (diretor da escola Pequizeiro)

A oferta das eletivas e trilhas de aprendizagem está sendo discutida pelas escolas e ainda não se sabe como será nos semestres posteriores, uma vez que os entrevistados perceberam que apesar da SEEDF disponibilizar uma lista de sugestões de temas a serem trabalhados semestralmente, ainda há a falta de continuidade dos conteúdos. Como exemplo para explicar esse questionamento, um estudante que está matriculado em matemática financeira, no próximo semestre não verá mais esse conteúdo e sim um outro de acordo com a disciplina ofertada.

Abordando agora sobre a infraestrutura das escolas, convém lembrar que as escolas-piloto receberam um incentivo do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (PRONEM). O diretor da escola Pequizeiro, responsável por esse setor na escola, assinala que foi recebido apenas o incentivo do MEC e não houve incentivo algum por parte da SEEDF. Na entrevista com o coordenador-geral de ensino médio do MEC, é relatado que

Nesse ano tivemos a primeira fase de adesão do PRONEM, que é o Programa de Apoio ao Ensino Médio, que estuda as escolas-piloto, e a gente entrou, na verdade, em 2019, na segunda fase do programa porque a gente não tinha conseguido realizar essa conversa com todos os gestores (Coordenador-geral de ensino médio do MEC)

O programa citado foi instituído pela Portaria MEC nº 649/2018 e objetiva apoiar as secretarias de educação estaduais e do DF na implementação do Novo Ensino Médio. Uma de

suas ações é a de apoio técnico à implantação de escolas-piloto e, para garantir isso, criou as diretrizes de apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, Portaria nº 1024/2018.

Em resposta ao programa, nas escolas-piloto visitadas, os gestores relataram que, apesar da falta de infraestrutura para atender às demandas curriculares dos Itinerários Formativos, com ajuda do apoio financeiro, organizaram o orçamento para atender os pedidos dos professores em relação a materiais para as aulas e passeios externos. Esses pedidos são avaliados pela gestão, que faz um orçamento de acordo com as possibilidades de recurso da escola.

A respeito da infraestrutura os professores não tiveram críticas, com exceção da professora de educação física da escola Acácia que relata não ter um espaço próprio para as suas aulas e por isso

Abre muita brecha não ter esse espaço definido, abre muita brecha para matar aula, sabe? E aí assim eu tenho que ficar super de olho nos alunos que estão matando aula, tem que ficar perguntando: “gente quem não é dessa eletiva para sair” porque depois vem para mim que deixei os alunos matarem aula na minha eletiva. (professora de educação física da escola Acácia)

Vale destacar que com a disciplina de educação física, de acordo com a LDB em seu artigo 35-A, §2º, incluído pela Lei 13.415/2017, a BNCC, no ensino médio, incluirá o ensino e a prática obrigatória de educação física, arte, sociologia e filosofia. Então, em relação à fala da professora, é necessário um espaço próprio para o desenvolvimento das atividades para evitar essas situações citadas. Como um adendo, ressalta-se que esta pesquisa não pode perceber se esse fato está ocorrendo nas outras escolas, por isso não se pode afirmar se é um caso isolado ou geral, mas fica registrada a crítica da professora.

Por fim, foi questionado aos entrevistados sobre a formação profissional sendo um Itinerário Formativo, como disposto no artigo 36 da LDB.

As escolas perceberam a deficiência da proposta para atender a essa demanda curricular, por conta da falta de formação dos docentes e da infraestrutura institucional. Os estudantes têm a opção de realizarem um curso profissional em outra instituição com a entrega da frequência e notas para a escola, mas, como relatado pela coordenadora da escola Jacarandá, há a falta de acompanhamento e retorno dessas atividades.

Além disso, os professores narram a falta de capacitação para o desenvolvimento de atividades profissionais na escola e por isso há a demanda de mais investimentos na formação continuada e parcerias com instituições de ensino profissionalizante. Como falado pela professora de matemática da escola Acácia:

Eu acho que tem muito a melhorar, pode até ser eficiente, mas hoje eu acho que ainda tem muito a melhorar. Tem que ter mais investimento, até mais

polos (...) então, eu acredito que tem que ter mais investimento em capacitação de nós, professores, também porque muitos professores foram pegos de surpresa. (professora de matemática da escola Acácia)

Como complemento, o professor de matemática da escola Jacarandá comenta sobre a importância de destinar essa atribuição aos profissionais capacitados. Ele afirma que “*Ela fica muito aquém porque tem horário para fazer isso tem que ter outros profissionais para poder direcionar*” (professor de matemática da escola Jacarandá).

Por fim, o diretor da escola Pequizeiro, comenta sobre a dificuldade de fazer parcerias com instituições de ensino profissionalizante por conta da localização da escola, situada na região leste do Distrito Federal. Ele ressalta que,

Eu penso que depende muito de uma articulação da gestão né, com as possibilidades que se tem. E é uma coisa assim, mal a gente sabe como é que eu vou chegar lá na porta. Vou te colocar um exemplo, vou bater lá na porta da Escola Oscar, que fica ali do lado da Biblioteca Nacional, que é uma das que fica mais próximo, uma das parcerias possível para o ensino profissionalizante, vou bater lá e dizer: “Tem umas estudantes aqui que estão querendo”, mas eu não consigo nem, tipo assim, levar uma lista para ele. Ou então, não sei como é que vai funcionar, se eles vão devolver esses estudantes com as notas, em relação às frequências, porque vai ficar, eu sei que no final das contas vai ser mais trabalho para gerar, vou ter que pensar mais uma organização dentro daquilo que eu já estou tendo. Então eu percebo que estão privilegiadas aquelas escolas que ficam perto de um Senai, de um Sesc, porque está ali do lado, vai lá, negocia. E aí as oportunidades aqui para essa região leste, que envolve Paranoá, São Sebastião e Jardim Botânico são muito limitados. Então, ensino profissionalizante não está dando certo pelo menos nessas regiões aqui, né. (diretor da escola Pequizeiro).

Por fim, os entrevistados identificaram a necessidade de mais compromisso governamental em relação à implementação do Novo Ensino Médio, por meio de parcerias com instituições de ensino superior, mais investimentos para melhorar a infraestrutura das escolas e incentivo para a formação continuada dos professores.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou responder à questão: como está ocorrendo o processo inicial de implementação do Novo Ensino Médio na rede pública do Distrito Federal?

Por conta da pandemia do Covid-19, a implementação se iniciou no contexto remoto e aos poucos as escolas foram se encaminhando para o presencial. Devido a isso, os entrevistados relatam a baixa participação dos estudantes nas atividades online e a falta de acompanhamento dos familiares com as mudanças que estavam ocorrendo nas escolas. Os entrevistados relataram

que a ausência dos familiares já era recorrente nos anos anteriores, pois vão às escolas apenas para o recolhimento do boletim.

A respeito dos itinerários formativos, que são a parte complementar da grade horária dos estudantes e possibilitam a escolha das disciplinas e matrícula em curso técnico-profissional, os entrevistados comentaram que precisaram fazer cursos externos para auxiliar no planejamento das aulas e destacaram que o curso oferecido pela EAPE não foi suficiente para a compreensão das demandas da nova proposta curricular, o que dificultou o andamento e entendimento das atividades. Em relação aos estudantes, foi percebido que as atividades pedagógicas de movimentos são mais procuradas, e as escolhas são feitas com base nas relações interpessoais e afeição pelos professores.

A escrituração foi um problema recorrente nas falas dos entrevistados, que relataram a dificuldade de matricular e acompanhar as atividades escolares pela ausência de um sistema desenvolvido pela SEEDF. Isso poderia ser resolvido por meio de um aplicativo para registro do diário escolar, ações rotineiras de planejamento, como controlar a frequência dos estudantes matriculados, registrar as aulas ministradas, planejar as atividades pedagógicas, entre outros fatores organizacionais de uma instituição escolar. As escolas relataram que essa organização foi feita manualmente em listas de papel.

Por fim, é relevante ressaltar que os entrevistados estão comprometidos diariamente em realizar a implementação do Novo Ensino Médio e durante as entrevistas foram dadas sugestões de melhoria para a política. Uma dessas foi um consenso entre os participantes da pesquisa de que, para o sucesso da política estudada funcionar de fato, é necessário haver mais investimento público. Tais investimentos estão ligados às parcerias com instituições de ensino superior para oferta curricular que atenda às exigências da formação profissional da nova proposta curricular. Ou seja, simplesmente, aproximar a educação básica da educação superior.

Nas falas, foi observado o medo do sucateamento da educação pública, por perceber-se que as escolas particulares não alteraram os seus currículos de forma perceptível para atender à demanda da preparação para os vestibulares. Isso para os entrevistados foi visto como uma preocupação e eles reforçam a importância de estimular o ingresso de estudantes de escolas públicas em curso de formação superior posterior. E principalmente, relatam acreditar em uma escola pública de qualidade.

Como conclusão desta pesquisa, foi visto que a implementação do Novo Ensino Médio no Distrito Federal ainda está em sua fase inicial e se mostrou impositiva e incompreensível para muitos educadores. Abaixo, são elencados os pontos mais importantes observados na pesquisa:

Quadro 6: Síntese da Análise de Pesquisa

| Síntese da Análise | |
|--|--|
| Potencialidades | Insucessos |
| <ul style="list-style-type: none"> ❖ Possibilidades de trabalhar diferentes temas e desenvolvimento de projetos pedagógicos; ❖ Promoção da interdisciplinaridade; ❖ Promover um ensino médio com significado profissional para os estudantes; ❖ Incentivo às parcerias com as instituições de educação superior para oferta de formação técnico-profissional; ❖ Possibilidades de os estudantes escolherem a sua grade horária; ❖ O MEC e a SEEDF montaram cursos de formação continuada para apresentação da proposta do NEM; ❖ Participação das escolas nos programas de fomento para a implementação do NEM. | <ul style="list-style-type: none"> ● O ensino remoto proposto no contexto da Pandemia da Covid-19 dificultou ainda mais o processo de mudança curricular; ● Escrituração feita de forma tardia; ● Falta de orientações básicas para a implementação do NEM nas escolas-piloto; ● Baixa participação dos estudantes nas atividades e a falta de acompanhamento dos familiares; ● Cobrança das famílias pelas notas/boletim de rendimentos dos estudantes; ● Falta de um retorno quantitativo do rendimento dos estudantes; ● Descontinuidade dos conteúdos; ● O quadro dos professores das escolas estudadas é composto em sua maioria por contratos temporários; ● Falta de acompanhamento da SEEDF na implementação do NEM nas escolas-piloto. |

É válido destacar que a falta de diálogo contribuiu para os insucessos observados na implementação do Novo Ensino Médio no Distrito Federal, uma atitude simples, mas que por vezes é ignorada por instâncias superiores. Como disposto nesta pesquisa, o GDF selecionou 12 escolas-piloto como modelos para experienciar a política curricular, entretanto, as instituições não tiveram amplo apoio durante o processo. Isso evidencia a falta de organização e preparo para lidar com os desafios da fase de execução das novas diretrizes. Além disso, é notório o sentimento de desamparo presente nas escolas visitadas, através das narrativas

abordadas nas entrevistas fica claro que a SEEDF poderia agir de maneira a dar mais subsídios para a implementação no Novo Ensino Médio. Diante disso, sugere-se que as experiências destas escolas sejam de fato ouvidas e os dados fornecidos através da amostra sejam aproveitados para sanar eventuais falhas na implementação da política curricular.

Para manejo dos dados levantados, recomenda-se que seja formada uma equipe de especialistas para realizar o acompanhamento das escolas que estão em fase de implementação do Novo Ensino Médio, com o objetivo de intermediar a relação entre as instituições e as unidades competentes superiores da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Além de proporcionar maior estabilidade para a política e atendimento das demandas e falhas observadas na prática escolar.

Pensando ainda nas atribuições da equipe de especialistas, em parceria com a EAPE, sugere-se a promoção de cursos de orientações para a implementação do Novo Ensino Médio e BNCC. Vale lembrar que já foram ofertados cursos pela SEEDF, mas foi comprovado neste estudo que estes não foram suficientes, o que acarretou a incompreensão da mudança curricular, evidenciado, assim, alterações no cotidiano escolar que foram realizadas de acordo com os entendimentos básicos e estipulação dos ditos nos atos normativos.

Dentro desse processo, outro ponto observado foi a falta de valorização docente, que apareceu fortemente nas falas dos participantes e é cotidianamente refletida na sobrecarga de atividades e condições insalubres de trabalho. Ressalto que apesar das questões elencadas há sempre uma esperança por dias melhores e para alcançar novos padrões de educação de qualidade. As situações abordadas devem ser consideradas pelas instâncias superiores, para uma reorganização do plano de carreira dos profissionais de educação atuantes no ensino médio, com o intuito de dar continuidade e incentivar o trabalho realizado em cada instituição de ensino e promover ações mais efetivas para a valorização docente.

Frente ao exposto, espera-se que o presente estudo sirva como parâmetro para pesquisas posteriores e como elemento que contribua para repensar melhorias nessa política, que ainda está em fase de implementação. Estudos futuros poderiam ampliar a amostra e ter como foco a implementação completa, que será concluída em 2024.

8. REFERÊNCIAS

AMARAL, N. C. O “novo” ensino médio e o PNE: haverá recursos para essa política? **Revista Retratos da Escola**, v. 41, n. 20, 2017. p. 91-108.

ABDIAN, Graziela Zambão. Escola e avaliação em larga escala: (contra) proposições. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa. (Org.) **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos/Brasília: Liber; 2010, p. 50-68.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith & GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. Pioneira, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2002.

BAUER, Adriana.; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romulo Portela de. Avaliação em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.41, n. especial, 2015. p. 1367 - 1382

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Autoavaliação de escolas: a relevância de um processo. In: _____. **Autoavaliação de escolas: alinhavando sentidos, produzindo significados**. Ponta Grossa/ PR: Editora UEPG, 2010, p. 79 – 102

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC no 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.415, 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.530, 7 de dezembro de 2017. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13530.htm

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 3 da Câmara de Educação Básica/ Conselho Nacional de Educação, de 21 de novembro de 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil interfaces com o currículo na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012

BOMENY, Helena. Novos talentos, vícios antigos: os renovadores e a política educacional. **Estudos Históricos - Os anos 20**, Rio de Janeiro, v.6, n. 11, 1993. p. 24-39.

_____. Reformas educacionais. Disponível em: <https://goo.gl/JxcCbe>. Acesso em: 19 fev. 2019.

CRESWELL, J. W. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

CORDEIRO, Lucilene Dias. **O ensino médio no Distrito Federal no quinquênio 2012-2016**. Cadernos RCC#11, v. 4, n. 4, 2017. p. 114-131

COSTA, M. O.; SILVA, L. A. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, 42, 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio: atalho para o passado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, 2017. p.373-384

DISTRITO FEDERAL. Conselho de Educação do Distrito Federal. Resolução nº 2, de de 24 de dezembro de 2020. Disponível em: http://cedf.se.df.gov.br/images/Resolu%C3%A7%C3%A3o_02-2020-CEDF_Vers%C3%A3o_Site-Final.pdf

DISTRITO FEDERAL. Conselho de Educação do Distrito Federal. Portaria nº 21, de 4 de fevereiro de 2020. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/e926203ed5be47d4bcb31cbba47e36b2/Portaria_21_04_02_2020.html

DISTRITO FEDERAL. Conselho de Educação do Distrito Federal. Portaria nº 507, de 30 de dezembro de 2020. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/6382230a08784d479aa9d92972a450ed/Portaria_507_30_12_2020.html

DISTRITO FEDERAL. Conselho de Estado de Educação do Distrito Federal. Portaria nº 93, de 3 de março de 2021. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/f453a1cf293540cb9a151d6d11c7085c/Portaria_93_03_03_2021.html

DAYRELL, J.; CARRANO, P. **Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola**. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P. C. R.; MAIA, C. L. (Org.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2014.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2013.

FILHO, J. C. P. *Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação – 3. ed.* São Paulo: PROGRAD/ UNESP/ Santa Clara Editora. 2005.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Coleção Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre: Bookman & Artmed. 2013.

_____. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

GOMES, S. Sobre a viabilidade de uma agenda de pesquisa coletiva integrando implementação de políticas, formulação e resultados. In LOTTI, G. (Org.) **Teorias e análises sobre**

implementação de políticas públicas no Brasil. Escola Nacional de Administração Pública (Enap). 2019.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional de Domicílios (PNAD) 2019. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/8ff41004968ad36306430c82eece3173.pdf.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Escolar. Distrito Federal, 2019. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/dados-educacionais-df/>

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Escolar. Distrito Federal, 2020. Disponível em: <http://dadoseducacionais.se.df.gov.br/dadosgeraiscenso.php>

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Nível Socioeconômico (INSE). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/nivel-socioeconomico>

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Complexidade de Gestão da Escola (ICG). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/complexidade-de-gestao-da-escola>

KRAWCZYK, N. Uma roda de conversa sobre os desafios do Ensino Médio. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P. C. R.; MAIA, C. L. (Org.). **Juventude e ensino médio:** sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2014.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, 2011.p. 752-769

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola:** Teoria e Prática, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais neoliberais e escola: Uma qualidade de educação restrita e restritiva. In.:_____. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública:** uma qualidade restrita de educação escolar. 1ª ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. pag. 44-87.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira, TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Josenilda Rodrigues de. Efeitos de sentido do discurso do/sobre o “Novo Ensino Médio”. 2019. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

MENGA, Ludke & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. E.P.U. RJ, Rio de Janeiro, SP. E.P.U, 2015

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Reforma Capanema. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/reforma-capanema/>>. Acesso em 31 mai 2021.

MINEIRO, M. Pesquisa de Survey e Amostragem: aportes teóricos elementares. **Revista De Estudos Em Educação E Diversidade** - REED, v. 1, n. 2, 2020. p. 284-306.

MUCH, Liane Nair. Desafios e Possibilidades para a implementação do Novo Ensino Médio em escolas públicas da região de Santa Maria/ RS. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2021

NETO, João Luiz Horta. Avaliação educacional no Brasil para além dos testes cognitivos. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 23, n. 1, 2018. p. 37-53

NÓVOA, Antonio. **As organizações escolares em análise**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1995.

PINTO, Samilla; MELO, Savana. Mudança nas políticas curriculares do ensino médio no Brasil: repercussões da BNCCEM no currículo mineiro.. **Revista em Educação UFMG**, v. 37, n. 1, 2021.

SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros. A construção do Estado avaliativo e o aumento das avaliações externas: propagando um ensino desigual para todos. In: ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros. (Orgs.) **Avaliação da educação**: referências para uma primeira conversa. São Paulo: EdUFSCar, 2010. p. 38-50

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas**: conceitos, categorias de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). **Plano de Implementação do Novo Ensino Médio**. Distrito Federal, 2022. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/PLANO_DE_IMPLEMENTACAO_NOVO_ENSINO_MEDIO_20set2022_2_-1.pdf

SILVA, Geraldo Bastos. A educação secundária: perspectiva histórica e teoria. São Paulo: Cia Editora Nacional, Atualidades Pedagógicas, vol. 94, 1969.

SILVA, K. C.; BOUTIN, A. C. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Revista Educação**, Santa Maria, RS, v. 43, n. 3, 2018.

SOLIGO, Vandecir. A ação do professor e o significado das avaliações em larga escala na prática pedagógica. In: WERLE, Flávio Obino Corrêa. (Org.). **Avaliação em larga escala**: foco na escola. São Leopoldo: Oikos/Brasília: Lber; 2010, p. 119 – 133

TEIXEIRA, Anísio. Plano de construções escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.35, n.81, jan./mar. 1961. p.195-199.

UNESCO et al. Declaração de Incheon e ODS 4: Marco de Ação da Educação 2030. Paris, 2015.

WELLER, W. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P. C. R.; MAIA, C. L. (Org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2014.

WELLER, W; SILVA, C. Ensino médio público no passado e no presente: visões de docentes de distintas gerações do Distrito Federal. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 102 n. 260, 2021.

WELLER, Wivian; FERREIRA, Cristhian Spindola; BENTO, André Lúcio (org.). **Juventude e ensino médio público no Distrito Federal**: percepções de professores, gestores e estudantes. Belo Horizonte: Fino Traço, 2018.

Anexo 1: Descrição dos níveis de Complexidade de Gestão

| Nível | Descrição |
|---------|--|
| Nível 1 | Porte inferior a 50 matrículas, operando em único turno e etapa e apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada*. |
| Nível 2 | Porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada* |
| Nível 3 | Porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando os Anos Finais como etapa mais elevada* |
| Nível 4 | Porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em 2 ou 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando Ensino Médio/profissional ou a EJA como etapa mais elevada* . . |
| Nível 5 | Porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada* |
| Nível 6 | Porte superior à 500 matrículas, operando em 3 turnos, com 4 ou mais etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada*. |

Fonte: Nota Técnica nº 040/2014 – Inep

Anexo 2: Descrição dos níveis do socioeconômico dos estudantes (INSE)

| Nível | Descrição |
|------------|--|
| Nível I | Este é o nível inferior da escala, no qual os estudantes têm dois ou mais desvios-padrão abaixo da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, o pai/responsável não completou o 5º ano do ensino fundamental e a mãe/responsável tem o 5º ano do ensino fundamental incompleto ou completo. A maioria dos estudantes deste nível possui uma geladeira, um ou dois quartos, uma televisão e um banheiro. Mas não possui muitos dos bens e serviços pesquisados (i.e., computador, carro, wi-fi, mesa para estudar, garagem, microondas, aspirador de pó, máquina de lavar roupa e freezer). |
| Nível II | Neste nível, os estudantes estão entre um e dois desvios-padrão abaixo da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e/ou o pai/responsável tem o 5º ano do ensino fundamental incompleto ou completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, uma televisão e um banheiro. Mas não possui muitos dos bens e serviços pesquisados, exceto uma parte dos estudantes deste nível passa a ter freezer, máquina de lavar roupa e três ou mais quartos para dormir em sua casa. |
| Nível II | Neste nível, os estudantes estão entre meio e um desvio-padrão abaixo da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e o pai/responsável têm o ensino fundamental incompleto ou completo e/ou ensino médio completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, uma televisão, um banheiro, wi-fi e máquina de lavar roupas, mas não possui computador, carro, garagem e aspirador de pó. Parte dos estudantes passa a ter também freezer e forno de micro-ondas. |
| Nível IV | Neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão abaixo da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e o pai/responsável têm o ensino fundamental incompleto ou completo e/ou ensino médio completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas e freezer, mas não possui aspirador de pó. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também computador, carro, mesa de estudos, garagem, forno de micro-ondas e uma ou duas televisões. |
| Nível V | Neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão acima da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável tem o ensino médio completo ou ensino superior completo, o pai/responsável tem do ensino fundamental completo até o ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois banheiros. |
| Nível VI | Neste nível, os estudantes estão de meio a um desvio-padrão acima da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e/ou o pai/responsável têm o ensino médio completo ou o ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, dois ou três ou mais quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas, mesa para estudos e aspirador de pó. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois ou mais computadores e três ou mais televisões. |
| Nível VII | Neste nível, os estudantes estão de um a dois desvios-padrão acima da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e/ou o pai/responsável têm ensino médio completo ou ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, três ou mais quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas, mesa para estudos e aspirador de pó. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois ou mais carros, três ou mais banheiros e duas ou mais geladeiras. |
| Nível VIII | Este é o nível superior da escala, no qual os estudantes estão dois desvios-padrão ou mais acima da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e/ou o pai/responsável têm ensino superior completo. Além de possuírem os bens dos níveis anteriores, a maioria dos estudantes deste nível passa a ter duas ou mais geladeiras, dois ou mais computadores, três ou mais televisões, três ou mais banheiros e dois ou mais carros. |

Fonte: Nota Técnica | Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) | 2019 – Inep

Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “ESTUDO SOBRE O INÍCIO DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO DISTRITO FEDERAL (2017-2021)”, de responsabilidade de Ana Paula Silva Machado, estudante de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é analisar o início do processo de implementação do Novo Ensino Médio nas escolas-piloto da rede pública do Distrito Federal. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa. Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. A coleta de dados será realizada por meio de entrevista com os professores e coordenadores da instituição. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 982649241 ou pelo e-mail annasmachado@gmail.com

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de entrega de uma cópia da dissertação após finalizada e defendida, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ____ de _____ de _____

Apêndice B – Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa

Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa

Eu, _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado/a no projeto de pesquisa intitulado ESTUDO SOBRE O INÍCIO DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS DO DISTRITO FEDERAL (2017-2021), sob responsabilidade de Ana Paula Silva Machado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para transcrição e análise das entrevistas para escrita da dissertação de mestrado e artigo científico. Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade do/da pesquisador/a responsável. Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

Assinatura do/da participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ____ de _____ de _____

Apêndice C: Roteiro de entrevista com os gestores



Roteiro de Entrevista – Gestores

ESTUDO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS PILOTO DA REDE PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL (2017-2021)

1. Como foi a receptividade da comunidade escolar com a notícia de que a escola seria uma escola-piloto do Novo Ensino Médio (NEM)?
2. Como foi feita a apresentação da proposta do NEM para as famílias e os estudantes?
3. Como tem ocorrido a comunicação da escola com a Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) durante o processo de implementação do NEM?
4. O que mudou no cotidiano da escola durante o processo de implementação do NEM?
5. Como foi o processo de adaptação dos professores e dos estudantes?
6. Como foram definidos as eletivas, trilhas e itinerários formativos?
7. Sobre as disciplinas eletivas, como está sendo a organização na sua escola?
8. Como foi planejado o orçamento para a implementação do NEM?
9. Qual foi a preparação ou capacitação dada à coordenação para a implementação do NEM na sua escola?
10. Por último, gostaria de saber se você tem mais alguma coisa a acrescentar sobre o processo de implementação do NEM que não sido citado nessa entrevista?

Apêndice D: Roteiro de entrevista com os professores



Roteiro de Entrevista – Docentes

ESTUDO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS PILOTO DA REDE PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL (2017-2021)

1. Como foi a receptividade da comunidade escolar com a notícia de que a escola seria uma escola-piloto do Novo Ensino Médio (NEM)?
2. Como foi feita a apresentação da proposta do NEM para as famílias e os estudantes?
3. O que mudou no cotidiano de sala de aula com a implementação do NEM?
4. Como foi o processo de adaptação dos estudantes dentro de sala de aula?
5. Como foram definidos os itinerários formativos?
6. Você está ofertando algum itinerário, eletiva ou trilha? Como está sendo o seu planejamento?
7. Sobre as disciplinas eletivas, como está sendo a organização na sua escola?
8. Como ocorreu a organização da sua carga horária?
9. Qual foi a preparação ou capacitação dada aos docentes para a implementação do NEM na sua escola?
10. Por último, gostaria de saber se você tem mais alguma coisa a acrescentar sobre o processo de implementação do NEM que não sido citado nessa entrevista?

Apêndice E: Roteiro de entrevista com o coordenador-geral do ensino médio/ MEC



Roteiro de Entrevista

ESTUDO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS PILOTO DA REDE PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL (2017-2021)

- 1.
2. Como foi definido o cronograma de implementação no Novo Ensino Médio (NEM) no Distrito Federal?
3. Quais foram os critérios adotados para a definição das escolas-piloto?
4. Como está ocorrendo a comunicação entre a Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), o Ministério da Educação (MEC) e as escolas durante o processo de implementação?
5. Como ocorreu a preparação dos professores e coordenadores para a implementação do NEM nas escolas piloto?
6. Como foi feita a elaboração dos materiais didáticos?
7. Em sua opinião, como está sendo a recepção do NEM nas escolas do DF?
8. Por último, gostaria de saber se você tem mais alguma coisa a acrescentar sobre o processo de implementação do NEM que não sido citado nessa entrevista?