

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

16859 - Resumo Expandido - Trabalho - XV Reunião ANPEd Sul (2024)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 02 - Ensino Médio

PERSPECTIVAS E DESAFIOS DO NOVO ENSINO MÉDIO CATARINENSE: AS VOZES DOS PROFESSORES E GESTORES

Almir Paulo dos Santos - UNIVERSIDADE FRONTEIRA SUL

Agência e/ou Instituição Financiadora: Não

## **PERSPECTIVAS E DESAFIOS DO NOVO ENSINO MÉDIO CATARINENSE: AS VOZES DOS PROFESSORES E GESTORES**

**RESUMO:** Este trabalho discute o Novo Ensino Médio (NEM) do Estado de Santa Catarina, a partir das vozes de professores e gestores. Tem por objetivo analisar as perspectivas e desafios vivenciados pelos professores e de gestores da rede estadual de educação básica de Santa Catarina em relação à implantação do Novo Ensino Médio. A metodologia utilizada teve abordagem qualitativa e exploratória e de entrevista semiestruturada. Os resultados evidenciados são desafiadores, dentre eles destaca-se a falta de diálogo entre as instâncias educacionais, a falta de estrutura escolar e investimentos básicos para o desenvolvimento do ensino integral, a falta de material didático e de planejamento coletivo nas áreas de conhecimento, bem como de processos de formação continuada. Esses resultados possibilitam contribuir para estimular a reflexão no contexto das práticas em sala de aula, diminuindo a distância entre os discursos e os desafios vivenciados pelos profissionais da educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Novo Ensino Médio. Reformas Educacionais.

O Ensino Médio (EM) no Brasil, foi historicamente, palco de disputas em relação a suas definições, finalidades e bases curriculares formativas. Um dos debates densamente realizados é a formação para o trabalho, presente nas reformas do EM e na identidade dos Jovens brasileiro (Freitas, 2018; Costa e Silva, 2019; Silva, 2022; Lima e Zanelatto, 2023; Santos, 2023).

Nas últimas décadas do século XX e os anos iniciais do século XXI, o EM, tonou-se palco de narrativas e disputas entre os interesses mercadológico e a formação generalizada. Ribeiro, Bonamino e Martinic (2020) explicitam que a regulação institucional se utiliza de um conjunto de mecanismo de orientação, interpretação e principalmente de controle, implementando novos interesses e demandas do mercado, visível em meio a constituição do EM.

Com a reforma educacional do EM Lei nº 13.415/2017, constituiu uma mudança em relação a política de fomento e implementação de Escolas de Ensino

Médio em tempo integral, ocasionando mudança em relação ao tempo mínimo dos alunos na escola e na organização curricular (formação comum e os itinerários formativos). Para Silva (2022) o Novo Ensino Médio (NEM), tornou-se uma proposta polêmica e controversa, implementada de maneira rápida e sem uma ampla discussão com a sociedade.

Com a ascensão de Michel Temer à presidência da república, no ano de 2016, um dos primeiros direcionamentos na gestão foi restringir direitos duramente conquistados e o fortalecimento da supremacia do mercado. “O recuo dessa democracia a uma excepcionalidade fascista, tal qual o modo como se deu o afastamento de Dilma Rousseff em 2016 e levou Michel Temer a uma agenda neoliberal (Costa; Silva 2019, p. 6).

Com isso, o NEM se insere num processo amplo de reforma empresarial da educação, orientado pelo neoliberalismo, fazendo-se cumprir metas de padronização da educação com as seguintes orientações: a) ter um currículo de conhecimentos direcionado à matemática, à leitura e às áreas das ciências da natureza, articulados com as avaliações em larga escala; b) avaliações padronizadas e bons resultados nos testes; e c) o ensino voltado às inovações do mundo do trabalho, com princípio do livre mercado, individualista e privatista. “As performances de indivíduos ou organizações servem como medidas de produtividade ou resultado, demonstrações uma certa ‘qualidade’” (Ball, 2012, p. 37).

Os elementos centrais que configuram o NEM estão relacionados à ampliação da carga horária, à flexibilização curricular, enaltecendo a possibilidade de os estudantes fazerem escolhas por diferentes itinerários formativos e reduzindo componentes curriculares obrigatórios. Costa e Silva (2019) explicitam que o governo brasileiro reorganizou a agenda educacional, para atender a uma nova lógica de mercado, ressurgindo a figura do professor com notório saber e substituindo a educação pela aprendizagem por competências, o que desqualifica a formação geral e profissional dos estudantes.

O NEM passou a ser implementado a partir de 2022 nas redes estaduais de educação, cumprindo as novas fases de orientações e normatizações. No Estado catarinense o debate iniciou em 2018 e implementado em 2022, com a criação de cinco cadernos, de orientações curriculares. Num primeiro momento a reforma foi implantada em 120 escolas-piloto da rede estadual catarinense, com envolvimento de entidades comerciais e industriais, escolas técnicas e pouco envolvimento das instâncias educacionais estaduais, principalmente professores e gestores. Ball (2005) explicita que as reformas na educação, são constituídas em meio a instabilidade políticas, vinculada ao discurso de performatividade.

A reforma do NEM na educação catarinense dá seus primeiros passos no segundo mandato do Governador Raimundo Colombo (PSD), orquestrada pelo secretário de educação Eduardo Deschamps (2012 a 2018). Deschamps foi integrante do Conselho Nacional de Educação CNE (2016-2020), exercendo a Presidência do Conselho Pleno. Teve um papel importante nas comissões do Sistema Nacional de Educação, do Ensino Médio e da Base Comum Curricular. O discurso foi a retomada dos princípios da pedagogia da competência. Em 2019, com a mudança de governo catarinense, assume o a pasta da secretaria de educação Natalino Uggioni (2019), implementando o NEM em 120 escolas-piloto na rede estadual catarinense. Desse modo, o Currículo Base do Ensino Médio foi concluído em 2021 “com a publicação dos cinco cadernos. A construção do documento foi realizada através da mobilização de cerca de 300 profissionais ligados à educação” (Lima; Zanelatto, 2023, p. 9).

O caderno 1 aborda as disposições gerais sobre o NEM. Seu conteúdo trata do percurso formativo, dos marcos legais, da diversidade como princípio formativo, do diagnóstico referente à evasão, especificidades do sujeito e os itinerários formativos. O caderno 2 trata das áreas de Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicada, Linguagens e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias. O portfólio de trilhas de aprofundamento representa o caderno 3 que é um requisito para as escolas da rede e suas conexões com os componentes. No caderno 4, denominado Portfólio dos(as) Educadores (as), foi pensado com a participação de profissionais e educadores das 120 escolas piloto. Por fim, o caderno 5 aborda as trilhas de aprofundamento da educação profissional e tecnológica, que se estruturam em eixos fundamentados pelas demandas do mercado. Para Lima e Zanelatto (2023), o itinerário da formação técnica e profissional elaborado para o NEM catarinense procura incentivar as vivências e práticas do trabalho no interior do setor produtivo por meio de estágios ou parcerias com empresas.

São reformas educacionais formuladas pelo poder central que influenciam os diversos contextos da educação escolas. A comunidade escolar pouco participa da formulação dessas políticas de reformas que chegam até a escola para serem inserido no currículo e no trabalho pedagógico e de gestão para o ensino aprendizagem. Configura-se a materialização do currículo e inviabiliza a formação integral e orgânica de nossos jovens, retirando-lhes o direito a uma formação sólida. Sinaliza-se mais uma vez a forte influência do empresariado. É visível, no Brasil, um processo de descrédito da educação pública estatal, justificando a chamada do modelo empresarial para gerenciar a escola, com a padronização dos processos educativos e avaliativos, permitindo o controle privado da ação pedagógica, “[...] pensando a escola como uma ‘empresa’, as escolas de menor qualidade devem sucumbir às de maior qualidade, sendo fechadas; os estudantes

de menor desempenho devem sucumbir aos de maior qualidade” (Freitas, 2018, p. 29).

Nesse sentido, é fundamental compreender as perspectivas e desafios de professores e gestores em relação à implementação do NEM catarinense, buscando estimular as reflexões, diminuindo as distâncias entre os discursos presentes nos documentos e a realidade vivenciada pelos profissionais da educação escolar. A metodologia é qualitativa, com método de entrevista semiestruturada, do qual participaram 07 profissionais da educação, sendo 4 professores de diferentes áreas do conhecimento e 3 gestores. Os participantes foram selecionados pelo critério de conveniência, isto é, pela atuação na implantação do NEM em unidades escolares do projeto piloto, das regiões oeste e sul catarinense. Buscamos contemplar uma maior diversidade de profissionais da educação para o diagnóstico. Conforme Lüdke e André (1986), as entrevistas semiestruturadas podem se constituir em uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, complementando as informações obtidas por outras técnicas e/ou desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Todos os entrevistados participaram de forma livre e esclarecida, atendendo aos procedimentos éticos adequados para uma pesquisa envolvendo seres humanos.

As entrevistas foram transcritas e os dados analisados, buscando as concordâncias e discordâncias. Desse processo, surgiram dois tópicos de análise: i) concepções dos professores e gestores referentes à implantação do NEM no contexto escolar; ii) desafios profissionais e pedagógicos enfrentados no contexto escolar do NEM.

O resultado referente as concepções dos professores e gestores em relação a implantação do NEM, demonstra que não houve uma discussão ampla com a sociedade e nem com a escola. Um dos professores relata: “a reforma foi feita a toque de caixa, sem discussão com a sociedade e deixou muitas dúvidas, correndo o risco de se tornar engessado” (P1). Observa-se que o debate em relação a implantação não teve um diálogo entre a secretaria de educação e as unidades escolares. Peregrino e Prata (2023) ressaltam que o NEM, é implantado sem ter um debate mais próximo com a sociedade e na esteira de um golpe parlamentar.

Em relação a implementação o relato do gestor explicita que “foi de forma autoritária, nenhum dos segmentos da escola foram consultados. Os alunos não tinham escolhas nos itinerários os quais foram organizados e escolhidos pela direção ou secretaria” (G1). Foram poucas as orientações e o que observamos que cada escola buscou adequar-se a partir de seu contexto. “A regulação é realizada por processos, atores e contextos de ação, por vezes contraditórios, que entrecruzam níveis macro e micro, e englobam negociações, transações e arranjos institucionais” (Ribeiro, Bonamino, Martinc, 2020, p. 701). A regulação é explicitada

no relato. Não houve participação na constituição e na implantação em muitas unidades escolares. “Quem pensou neste projeto jamais teve conhecimento do dia a dia de uma escola pública” (P2). Evidencia-se que os conflitos e tensões vivenciados na implantação do NEM, foram gerados pelo distanciamento entre o discurso presentes nos documentos oficiais (cinco cadernos) e a realidade vivenciada pelos profissionais de educação no âmbito da escola.

Ao analisar os desafios enfrentados no contexto escolar pelos professores e gestores, os resultados apontam um percurso pouco democrática da reforma curricular do NEM catarinense em sua implementação. Denota-se um currículo engessado, que chega ao espaço escolar e produz um esfacelamento na organização das práticas educativas. Nos relatos o professor explicita que tiveram muita “dificuldade na implantação, principalmente em manter os alunos em tempo integral interessados” (P3). E o gestor explicita que o aumento da “desistência em massa de alunos no período noturno” (G3). Para o professor/a “os desafios enfrentados na escola pelo NEM envolvem a formação específica dos professores para atuar nesse modelo, falta de material didático e estrutura adequada” (P4). Silva (2022) esclarece que a preocupação com as aulas e o alargamento das relações entre ensino e aprendizagem se manifesta como questão central na literatura brasileira juvenil. São conclusões visíveis também na implantação do NEM catarinense, principalmente quanto ao debate referente às trilhas do conhecimento, os itinerários formativos e o protagonismo juvenil, não tem garantido a redução da evasão escolar, nem mesmo um ensino mais atrativo.

Concluindo, verificou-se que a reforma do NEM no Estado catarinense foi implantada, sem muito diálogo entre as instâncias educacionais e a sociedade, com falta de investimentos nas estruturas escolares (para as demandas de escola em tempo integral), disciplinas curriculares sem o professor ter uma formação específica, falta de material didático e falta de planejamento coletivo nas áreas de conhecimento.

## REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. J. Reforma educacional como barbárie social: economizou e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan./jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.7i1.0002>.

BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral** Brasília: Presidência da República, 2017.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação** v. 24 e240047 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LIMA, Rodrigo da Costa; ZANELATTO, João Henrique. O novo ensino médio e o itinerário de formação da educação técnica e profissional no contexto de Santa Catarina. **SciELO Preprints**, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.6256>.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

PEREGRINO, Mônica; PRATA, Juliana de Moraes. Juventude como mirante dos fenômenos sociais e a reforma do ensino médio — o que se vê quando se olha de um outro lugar? **Revista Brasileira de Educação** v. 28 e280052, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280052>.

RIBEIRO, Vanda Mendes; BONAMINO, Alicia; MARTINIC, Sergio. Implementação de políticas educacionais e equidade: regulação e mediação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 698–717, 2020.SANTA CATARINA.

SANTOS, Almir Paulo dos. O (des)cumprimento dos planos municipais de educação com a gestão democrática. **Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.** - v. 39, n. 01 e 123864. 2023. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol39n12023.123864>.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. A questão do protagonismo juvenil no Ensino Médio brasileiro: uma crítica curricular. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 118, p. 1-22, jan./mar. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003427>.