



Universidade de Brasília  
Faculdade de Administração, Contabilidade, Economia e Gestão de  
políticas públicas  
Departamento de Gestão de Políticas Públicas

Gabriela Guimarães Landim

**A implementação do Novo Ensino Médio: uma análise comparativa entre  
contextos de escolas públicas e privadas no DF.**

Brasília – DF

2022

Gabriela Guimarães Landim

**A implementação do Novo Ensino Médio: uma análise comparativa entre  
contextos de escolas públicas e privadas no DF**

Relatório de pesquisa a ser apresentado  
como trabalho de conclusão da disciplina  
de “Residência em Políticas Públicas”.

Professor/a Orientador/a: Dra. Sheila  
Cristina Tolentino Barbosa

Brasília – DF

2022

## RESUMO

O presente relatório realiza uma análise do primeiro momento da implementação do Novo Ensino Médio (NEM) em 5 escolas do DF, 3 privadas e 2 públicas, em busca de identificar os modos de implementação da política e facilitadores e obstáculos em cada contexto, bem como identificar as primeiras mudanças causadas pelo NEM nas rotinas escolares. Como referencial teórico foram discutidos o conceito de ensino médio no Brasil, o problema da evasão escolar, a desigualdade social que afeta o contexto educacional, os contextos educacionais públicos e privados, a proposta do Novo Ensino Médio, o conceito de implementação e os atores envolvidos nesse processo.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas e questionários aplicados entre Junho e Agosto de 2022. Os dados revelam entre outros pontos de análise uma grande flexibilização legislativa nos modos de implementação em cada contexto escolar e discursos diversos que vão desde o apoio à política à sua rejeição por parte de gestores, professores e alunos das redes. Ao final, são sugeridos alguns pontos de reflexão e melhoramentos da política pública, se pertinentes às burocracias envolvidas no processo, para uma implementação mais harmônica e democrática.

**Palavras-chave: políticas públicas educacionais, educação, implementação.**

Dedico esse trabalho às pessoas que reconhecem o papel fundamental da educação (formal e informal) para a emancipação social e humana de uma população. Mas o dedico, principalmente, à minha mãe, Shirley, que é meu maior exemplo de superação, e sempre me incentivou a buscar por conhecimento.

## **AGRADECIMENTOS**

Quero agradecer, primeiramente, à Vida, por estar me proporcionando muitas conquistas e felicidades e possibilitando que eu progrida cada dia mais na minha busca por conhecimento.

Também quero agradecer à minha família que sempre me incentivou a buscar superações e me deu apoio para tal. Principalmente, ao meu companheiro Anderson e minhas cadelas e filhas, Ravena e Valkirja, sempre muito compreensivos, que me dão muito amor genuíno e têm me ajudado a ser uma pessoa muito melhor, nos últimos anos.

Também agradeço aos amigos mais próximos que sempre ajudaram incentivando e serviram de inspiração para que eu terminasse mais essa etapa da minha formação acadêmica.

Meu muitíssimo obrigada aos professores do departamento que me ajudaram a elaborar o projeto e desenvolver a pesquisa, Paulo e Suylan, e um abraço especial à minha orientadora Sheila Cristina.

E não esquecerei jamais os gestores, professores e alunos que me receberam muito bem nas escolas que visitei e tiraram um tempo precioso de suas rotinas para me conceder entrevistas e responder aos meus questionários, muito solícitos em sua maioria.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Escolaridade dos professores e gestores nas escolas privadas .....	37
Gráfico 2 - Escolaridade dos professores e gestores nas escolas públicas .....	37
Gráfico 3 - Visão dos agentes sobre a implementação nas escolas públicas.....	40
Gráfico 4 - Visão dos agentes sobre a implementação nas escolas privadas.....	40
Gráfico 5 - Discricionariiedade dos agentes nas escolas públicas .....	41
Gráfico 6 - Discricionariiedade dos agentes nas escolas privadas .....	41
Gráfico 7 - Capacitação dos professores e gestores nas escolas particulares .....	46
Gráfico 8 - Capacitação dos professores e gestores nas escolas públicas.....	47
Gráfico 9 - Nota para os cursos de capacitação nas escolas públicas.....	47
Gráfico 10 - Nota para os cursos de capacitação nas escolas privadas.....	48
Gráfico 11- Instalações nas escolas privadas.....	51
Gráfico 12 - Recursos pedagógicos e tecnológicos nas escolas privadas.....	52
Gráfico 13 - Instalações nas escolas públicas.....	52
Gráfico 14 - Recursos pedagógicos e tecnológicos nas escolas públicas.....	53
Gráfico 15 - Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino médio do DF.....	54
Gráfico 16 - Diagnóstico de problemas físicos e/ou nos professores e gestores das escolas públicas .....	55
Gráfico 17 - Impacto do NEM nos planejamentos das escolas privadas.....	56
Gráfico 18 - Impacto do NEM nos planejamentos das escolas públicas.....	56

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Relação de respostas categorizadas como facilitadores ou obstáculos nas escolas públicas.....	59
Tabela 2 - Relação de respostas categorizadas como facilitadores ou obstáculos nas escolas privadas.....	60
Tabela 3-Tabela relacionando objetivos específicos com o questionário aplicado.....	69
Tabela 4 – Tabela com entrevistados por cargo e escola.	

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CLT- Consolidação das Leis Trabalhistas

EMTI- Ensino Médio em Tempo Integral

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação

NEM- Novo Ensino Médio

SEEDF – Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	10
1.1	Pergunta de pesquisa .....	14
1.2	Objetivo geral.....	14
1.3	Objetivos específicos.....	14
1.4	Justificativa .....	14
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	16
2.1	Conceito de ensino médio e controvérsias à luz do Novo Ensino Médio.....	16
2.2	Implementação e políticas educacionais.....	19
2.3	Dos burocratas de nível de rua: gestores escolares e professores.....	22
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	24
4	RESULTADOS.....	27
4.1	Análise documental.....	27
4.2	Análise dos dados de acordo com os objetivos específicos.....	31
	Objetivo 1. Descrever os contextos escolares visitados e identificar o modo de implementação e as diferenças e similaridades desse processo nos contextos públicos e privados no DF; .....	31
	Objetivo 2. Identificar fatores facilitadores e obstáculos à implementação em ambos os contextos que justifiquem as similaridades e distinções no modo de implementação;.....	36
	Objetivo 3. Identificar algumas mudanças pontuais causadas em cada contexto, nessa primeira fase da implementação.....	52
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	56
6	REFERÊNCIAS .....	59
	APÊNDICES .....	61

## 1 INTRODUÇÃO

Esse relatório de pesquisa tem como objetivo apresentar os dados levantados sobre a implementação da política educacional do Novo Ensino Médio, em 5 escolas do DF e estabelecer um diálogo entre esses dados e o referencial teórico. Esse trabalho é requisito para a finalização do curso de Gestão de Políticas Públicas, da Universidade de Brasília.

O objeto de estudo é a implementação do programa Novo Ensino Médio em duas escolas públicas e três particulares, no Distrito Federal, durante 2 meses do ano de 2022. A intenção é analisar e comparar como está ocorrendo a implementação da política pública em questão em um contexto público e outro privado, e os fatores que podem influenciar nesse processo, tanto obstáculos quanto facilitadores.

A Lei 13.415/2017 instituiu o Novo Ensino Médio e alterou a Lei de Diretrizes e Bases do ensino básico (Lei 9.394/1996), reformulando o ensino médio em todo território nacional, em escolas públicas e privadas. E tem como intenção não somente aumentar a carga horária nessa fase do ensino, em busca do tempo integral nas escolas, mas também modernizar o ensino médio, buscando uma maior autonomia dos alunos e implementando disciplinas que fogem do currículo tradicional, incluindo cursos técnicos e profissionalizantes que prometem ajudar os alunos a adentrarem o mercado de trabalho ao final dos 3 anos (MEC, 2018).

A política foi aprovada e virou lei após um conturbado período político no Brasil, que levou ao impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT). Quem assumiu o posto de presidente em 2017 e levou a diante o projeto do Novo Ensino Médio foi seu ex-vice Michel Temer, do partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB). A retórica que se seguiu após o impeachment de Dilma, e também foi usada como pretexto durante esse processo, foi a promessa da modernização dos serviços públicos, com reformas administrativas e fiscais, passando pela educação. Portanto, o Novo Ensino Médio é produto e reproduz o discurso da modernização do processo de ensino-aprendizagem, com a promessa de romper com a estrutura educacional atual, em especial nas escolas públicas do país.

A autonomia dos estudantes é o foco nas propagandas midiáticas e governamentais do novo modelo. A possibilidade de escolha por parte dos estudantes possibilita que esses trilhem o caminho que pretendem percorrer ao longo do ensino médio. Poderão escolher quais áreas do conhecimento serão mais interessantes para seus projetos de vida, se querem aprimorar seus conhecimentos nas ciências exatas,

humanas ou naturais, ou se querem fazer um curso técnico e profissionalizante, aproximando-se da realidade do mercado de trabalho. Esse é um modelo já existente em países como EUA e Finlândia.<sup>1</sup>

Outra promessa é a redução da evasão escolar, problema recorrente nas escolas públicas brasileiras<sup>2</sup>, uma vez que o aluno com mais autonomia e liberdade para escolher qual caminho trilhar se sentirá mais incentivado a terminar seus estudos.

A política consistirá na reformulação dos currículos do ensino médio, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular de 2018, que contém os principais conteúdos, competências e habilidades que os alunos deverão obter ao longo do ensino básico (BNCC, 2018). Os alunos terão parte de sua grade curricular composta por, pelo menos, 1800 horas dedicadas aos conhecimentos básicos (disciplinas como matemática, português, sociologia, física, química, educação física) previstos pela BNCC e o restante, cerca de 1200 horas, dedicadas aos itinerários formativos (parte flexível), bem como os cursos técnicos e profissionalizantes. Essa carga de 3.000 horas será distribuída para os 3 anos do ensino médio, em esquemas semestrais. Portanto os alunos cumprirão a carga horária ao longo de seis semestres, assim como nas instituições de ensino superior, onde ele terá uma parte das disciplinas obrigatórias e outra parte ele poderá preencher da forma que lhe convier. (GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO, 2018)

O Novo Ensino Médio afetará toda a rede de ensino nacional, tanto escolas públicas quanto privadas terão de refazer seus currículos a começar em 2022, obrigatoriamente. O plano era terem começado esse processo de implementação da política antes da pandemia de covid-19, mas devido ao estado de calamidade pública que se instaurou no mundo, o processo de implementação foi postergado para esse ano.

Outro objetivo da política é incentivar o empreendedorismo entre os jovens alunos e qualificá-los para o trabalho em organizações privadas. Logo, pode-se crer

---

<sup>1</sup> <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/46931-escola-americana-tem-modelo-semelhante-ao-novo-ensino-medio>  
<https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2021/03/03/o-que-faz-a-educacao-da-finlandia-estar-entre-as-melhores-do-mundo.htm>

<sup>2</sup> <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/50411-evasao-no-ensino-medio-supera-12-revela-pesquisa-inedita>

que para além dos atores políticos e burocratas envolvidos e interessados nessa implementação do NEM no governo atual, estão envolvidos parte da sociedade civil e, principalmente, a iniciativa privada. O setor privado poderá se beneficiar com as parcerias entre as escolas e as empresas de diversos setores, uma vez que os alunos que optarem pelo ensino técnico e profissionalizante poderão realizar cursos e estágios nesses órgãos. E, segundo a proposta, já poderão sair empregados e qualificados em muitos casos.

A estrutura das escolas particulares, em geral, é composta por um quadro de professores contratados em regime CLT, geralmente com nível superior de formação. Seus alunos costumam pertencer às classes A, B e C, que pagam por um ensino que lhes garantam sua entrada nas universidades públicas brasileiras, alguns permanecem nessas escolas com o auxílio de bolsas de estudo.

Já o quadro de professores da rede pública de ensino é formado por professores concursados, efetivos ou temporários, com nível médio ou superior de formação, seus alunos pertencem, geralmente, às classes mais baixas, apesar de alguns alunos pertencerem às classes médias.

Em 2019, o Censo Escolar realizado pela Secretaria de Estado de Educação do DF<sup>3</sup>, registrou 231 escolas com ensino médio no DF. A maioria dessas escolas, 140, são particulares sem convênio com o poder público, ou seja, criadas e mantidas financeiramente por pessoas físicas e/ou jurídicas de direito privado que cobram pelo serviço de ensino. Do restante, 88 são públicas, vinculadas à SEEDF, duas não vinculadas (vinculadas a comandos militares, órgãos de segurança pública, secretaria de saúde, entre outros órgãos públicos) e 1 federal, vinculada ao MEC. (SEEDF, 2020)

Estudos que comparam a satisfação e as condições de trabalho dos servidores nas escolas particulares e públicas são importantes fontes para o presente estudo, pois os servidores em cada contexto são atores fundamentais que determinarão a qualidade da implementação do NEM. O setor público, por um lado, oferece estabilidade profissional e segurança financeira (apesar dos baixos salários), já o setor privado oferece, por exemplo, melhor infraestrutura e um apoio maior dos pais no acompanhamento escolar de seus filhos na escola.

Em estudo estatístico e comparativo entre a rede pública e a privada de ensino, buscando considerações que expliquem as diferenças de desempenho dos alunos

---

<sup>3</sup> Disponível em: [http://dadoseducacionais.se.df.gov.br/nota\\_tecnica/nota\\_tecnica.pdf](http://dadoseducacionais.se.df.gov.br/nota_tecnica/nota_tecnica.pdf)

das duas redes, a partir do tratamento e da análise de microdados do ENEM e do Censo Educacional, fornecidos pelo INEP, Feijó e França (2021) perceberam que

(...) de modo geral, o background da turma, o background familiar e a infraestrutura domiciliar foram os principais grupos de variáveis a explicar as diferenças entre as duas redes de ensino. Enquanto a participação do background da turma e familiar foi aumentando nos quantis mais altos, a participação da infraestrutura domiciliar caiu. Em relação ao Efeito Estrutural, a maior parte das diferenças advindas das características das escolas, docentes e backgrounds das turmas foram sendo compensadas pelas características individuais, contribuindo para diminuir as disparidades entre os dois grupos nos quantis mais altos. (FEIJÓ; DE FRANÇA, 2021, p. 398)

Nesse caso, são exemplos de características individuais o gênero e a raça. Por *background* familiar as autoras entendem “composição socioeconômica” dessas famílias, como nível de escolaridade e de renda dos pais. Ao longo da pesquisa perceberam que o background dos colegas de classe também influencia nos resultados acadêmicos dos estudantes de escolas particulares. Ou seja, alunos com uma família bem estruturada social e economicamente e que convivem com colegas que também possuem essa boa estrutura tendem a ter resultados melhores em exames intra e extraescolares, como o ENEM. (FEIJÓ; DE FRANÇA, 2021)

Ainda segundo as autoras, “(...) caso os estudantes da rede pública tivessem as características dos alunos da rede privada, eles teriam um retorno maior sobre a nota do que estes últimos” (FEIJÓ; DE FRANÇA, 2021 p. 399).

Portanto, o grande problema público que afeta diretamente a educação de jovens é a desigualdade social. A escola é reflexo do contexto onde está inserida. Enquanto famílias de classe alta reconhecem a importância do ensino superior para a especialização e qualificação de seus jovens, e investem nos estudos desses, famílias das classes econômicas mais baixas não costumam incentivar os estudos de seus jovens por vários motivos: seja pela necessidade desses jovens trabalharem para ajudarem na renda da família, seja pelo fato dos próprios pais e responsáveis não terem tido a oportunidade de frequentarem um curso de nível superior e não conseguirem valorar essa experiência.

Logo, o ciclo da perpetuação da precariedade na educação pública do país precisa ser rompido de fora para dentro. É difícil propor ensino em tempo integral para os jovens que são forçados a trabalhar desde cedo. Para que esses jovens possam passar o dia na escola, seus pais precisam estar empregados e ganhando salários melhores. Para que esses jovens se interessem pela escola e valorizem a educação

enquanto um princípio da formação cidadã, é preciso que esses valores também estejam na base da sua educação familiar.

### **1.1 Pergunta de pesquisa**

Como o modo de implementação do Novo Ensino Médio no Distrito Federal é afetado pelos contextos escolares públicos e privados?

### **1.2 Objetivo geral**

Investigar se há distinção entre os contextos do ensino público e privado quanto o modo de implementação da política do Novo Ensino Médio.

### **1.3 Objetivos específicos**

De forma mais específica, objetiva-se

1. Descrever os contextos escolares visitados e identificar o modo de implementação e as diferenças e similaridades desse processo nos contextos públicos e privados no DF;
2. Identificar fatores facilitadores e obstáculos à implementação em ambos os contextos que justifiquem as similaridades e distinções no modo de implementação;
3. Identificar algumas mudanças pontuais causadas em cada contexto, nessa primeira fase da implementação.

### **1.4 Justificativa**

A educação ainda é tida como potencial propulsora do progresso social, sobretudo em contextos *em desenvolvimento*, como é o caso do Brasil. Muito se fala da sua importância para que o país possa se desenvolver científica, econômica e politicamente. Para que as pessoas sejam cidadãs plenas, é preciso que haja educação. Portanto, o Estado precisa prover políticas públicas de educação que visem

desenvolver todo esse potencial de mudanças na educação brasileira, uma vez que o modelo de educação atual é bastante defasado e já não parece interessar muito aos estudantes, em especial os mais jovens. A tecnologia e o espaço virtual têm competido de uma forma injusta com as salas de aula tradicionais, que ainda imperam em nossas escolas.

Estudar políticas públicas que se proponham a mudar esse cenário e que buscam resgatar o interesse dos jovens pelo ambiente escolar é uma tarefa desafiadora, mas necessária para buscar medir os sucessos e os pontos críticos dessas políticas reformadoras. Diagnosticar os fatores que influenciam no processo de implementação em contextos públicos e privados é importante para debatermos e pensarmos o papel do Estado e da iniciativa privada no cenário educacional brasileiro. Será possível pensarmos no que cada um pode oferecer e como cada contexto pode servir de modelo em determinadas etapas do processo de implementação do Novo Ensino Médio.

A comparação de contextos pode ser um método analítico que nos permite gerar considerações importantes que possam servir de sugestões para o aprimoramento futuro dessa e de outras políticas educacionais.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Conceito de ensino médio e controvérsias à luz do Novo Ensino Médio.

Primeiramente, é preciso esclarecer o conceito de *ensino médio*, suas diferenças das outras etapas do ensino básico, bem como suas modalidades e o que se espera que o alunato aprenda nessa etapa.

O ensino básico é composto pelas seguintes etapas: ensino infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental (do 1º ao 9º ano) e o ensino médio (1º ao 3º ano).

As modalidades de ensino médio, previstas pela LDB são: educação profissional técnica de nível médio, educação em tempo integral, educação de jovens e adultos, educação especial, educação do campo, educação escolar indígena, educação à distância, educação bilíngue para surdos.

O ensino médio é a etapa do ensino em que os estudantes devem consolidar os conhecimentos que obtiveram no ensino fundamental, aprimorar os conhecimentos sobre ética e se preparar para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania (tendo conhecimento sobre processos científico-tecnológicos e sendo capazes de se adaptar às mudanças no percurso de sua carreira profissional), bem como espera-se que nessa fase os alunos se tornem mais autônomos e críticos (BRASIL, 1996).

A LDB determina que é competência dos estados oferecerem, prioritariamente, a etapa de nível médio. Os municípios devem oferecer a pré-escola e, principalmente, o ensino fundamental. Não há impedimento para municípios ou a esfera federal oferecerem o nível médio, porém, devem primeiro assegurar que seus níveis de ensino prioritários estejam assegurados. O mesmo se aplica à oferta do nível fundamental e superior pelos estados.

A Lei 13.415/2017, que institui o Novo Ensino Médio (NEM), amplia a carga horária das escolas dessa etapa, propondo a modalidade de ensino médio em tempo integral - EMTI (Ensino Médio em Tempo Integral), passando de 800 horas anuais (que era o mínimo antes da reforma) para 1.400, de forma progressiva. Sendo que a meta, com o início da implementação em 2017, era ampliar para 1.000 horas anuais até 2022, porém a pandemia de covid-19 impediu que o processo tivesse continuidade durante o período letivo de 2020 e 2021.

Neste quesito, alguns autores como Silva e Boutin (2018) são contrários à ampliação da carga horária anual do ensino médio. Segundo as autoras, essa

ampliação pode gerar mais evasão escolar por parte de alunos que precisam trabalhar no contraturno da escola, para ajudar a família financeiramente. As autoras ainda enfatizam que o tempo ampliado na escola pode ser um empecilho para os alunos poderem realizar outras atividades que despertem seus interesses e correrem atrás de seus sonhos. (SILVA; BOUTIN, 2018)

Diante dessa crítica se faz necessária a introdução do conceito de *evasão escolar*, suas causas e consequências, na literatura atual. A conceituação do fenômeno da evasão escolar é complexa e há divergência entre autores. Dore e Lüscher (2008) realizam uma relação entre evasão e o *desengajamento escolar*, essa noção leva em consideração os vários níveis de dificuldades que podem levar os jovens a desistirem do ambiente escolar, permanente ou temporariamente.

Segundo as autoras,

Do vasto e intricado conjunto de circunstâncias individuais, institucionais e sociais presentes na análise da evasão, destaca-se a explicação de que a evasão é um processo complexo, dinâmico e cumulativo de desengajamento do estudante da vida da escola. A saída do estudante da escola é apenas o estágio final desse processo (DORE; LÜSCHER, 2011, p. 777 apud Rumberger, 2004; Newmann, Wehlage, La mborn , 1992; Wehlage et al., 1989; Finn, 1989)

Silva (2017), citando o relatório *Todas as crianças na escola em 2015* da UNICEF (2015), enfatiza algumas das causas que podem influenciar esse processo de evasão

a UNICEF (2015) mostra que chega a 25 milhões a quantidade de pessoas entre 20 e 24 anos que não concluíram o ensino médio na região. Embora um pequeno número de países ainda mantenha as diferenças a favor da população masculina, a caracterização dessa população mostra que o cenário regional se caracteriza pela paridade de gêneros na deserção escolar. Contribuem para o abandono escolar outras variáveis, como as condições das populações rurais, de indígena e de pessoas afrodescendentes. Apesar dessas diferenças, o elemento central que explica o fenômeno da deserção na América Latina e no Caribe refere-se aos níveis de renda e à condição de pobreza das residências. (SILVA, 2017, p. 20)

Portanto, a evasão escolar (especialmente, no contexto das escolas públicas) é um alvo da reforma atual do ensino médio, que propõe que uma maior autonomia por parte dos estudantes, bem como a modalidade de tempo integral e a flexibilização dos currículos podem resolver esse problema, restaurando o interesse dos alunos pela escola, impedindo que esses comecem a trabalhar precocemente, terminando seus estudos de nível básico.

A flexibilização do currículo é outro ponto de divergências. O currículo da base comum (BNCC) ficará limitado a 1.800 horas durante os 3 anos, e introduz a parte diversificada, que será de 1.200 horas para o mesmo período, com trilhas do conhecimento que o aluno poderá escolher quais seguir. Nessas 1.200 horas estão incluídas a possibilidade do aluno cursar disciplinas eletivas sobre temas variados e/ou cursos técnicos e profissionalizantes. Essa proposta visa dar mais autonomia para os alunos, porém os debates acerca da proposta existem e muitos discordam que dar essa responsabilidade para jovens adolescentes escolherem suas trilhas no ensino básico seja uma boa alternativa para a resolução de problemas estruturais na educação brasileira.

Oliveira e Batista (2018) acreditam que a reforma atual é para cumprir meras formalidades políticas e econômicas e enfatizam que

As necessárias reformas do ensino médio, questão essa de caráter amplo do ponto de vista político, econômico e cultural, algo que não se resolve sem importantes investimentos e promoção social da juventude, têm sido tratadas de forma a minimizar a amplitude do problema e a superdimensionar o papel a ser exercido pelas reformas curriculares, sem o diálogo necessário com a comunidade escolar. (OLIVEIRA; BATISTA, 2018 p. 91)

Com relação à proposta de ensino técnico e profissionalizante na atual reforma, muitas são as dúvidas sobre suas reais possibilidades de sucesso, segundo os autores já citados entre outros como, por exemplo, Silva, Leite, Cavalcante e Maldaner (2019). Segundo esses autores, a educação deve integrar esferas como o trabalho, a cultura e a ciência, a serviço de uma sociedade mais justa e igualitária. Esse seria o tripé ideal para uma educação integradora, de fato, e de qualidade. Porém, nas palavras dos autores, as reformas históricas na educação brasileira sempre afastaram a educação propedêutica da educação para o trabalho, mas a alinharam com uma educação alienadora que está a serviço do “Deus mercado” em nome da acumulação capitalista.

Silva, Leite, Cavalcante e Maldaner (2019) acrescentam que

Sabe-se que os vínculos entre o trabalho, a ciência e a cultura transcendem o ambiente escolar. Um processo formativo que se queira integrador, deve considerar a articulação entre a educação e essas três dimensões fundamentais da vida. Por muito tempo o ensino médio concentrou-se no mercado de trabalho, atribuindo como principal tarefa da educação o preparo para o exercício do ofício. Com o desemprego advindo dos novos padrões da sociabilidade capitalista, a educação passa a ter um novo papel: o de preparar para a vida, que

consistia em formar competências flexíveis e genéricas para serem consumidas pelo mercado. (SILVA et al., 2019, p. 75)

Ao longo da História, o ensino técnico e profissionalizante brasileiro foi objeto de muitas mudanças, ora sendo integrado ao ensino médio ora se afastando desse. E, sobretudo, sendo direcionado às classes econômicas mais baixas, enquanto os jovens das classes superiores focavam suas energias nos estudos para os vestibulares nacionais em busca do diploma de nível superior. A reforma do novo ensino médio promete integrar novamente o ensino médio ao técnico e profissionalizante, possibilitando que instituições privadas se alinhem às escolas através de parcerias. Possibilitando, inclusive, que profissionais com reconhecido saber notório em áreas diversas deem aulas técnicas e profissionalizantes para os estudantes. O que gera mais uma polêmica sobre a competência desses profissionais para atuarem em sala de aula sem a devida licenciatura para atuarem na área educacional.

Esse arcabouço de reformas alcançará todas as escolas de ensino médio brasileiras, públicas e privadas. A efetividade, a eficiência e a eficácia dessa reforma em cada um desses contextos ainda é algo em aberto e gera muitas dúvidas e receios naqueles que atuam na área da educação, afinal o processo de implementação apenas começou. Esse processo deverá ser avaliado com cautela para se analisar os impactos que a reforma do novo ensino médio vai gerar nesses diferentes ambientes escolares.

## **2.2 Implementação e políticas educacionais.**

O processo de implementação é feito por atores que podem ser classificados como pertencentes à alta e aos níveis mais baixos da burocracia brasileira, ou como são conhecidos na literatura: os burocratas de nível de rua.

Primeiramente, no nível mais alto da burocracia da esfera educacional, no Brasil, temos o Ministério da Educação - MEC, órgão responsável por reformular – mediante aprovação do Congresso Nacional - a Lei de Diretrizes e Bases, LDB/1996, no que tange a flexibilização do currículo do ensino médio e a ampliação da carga horária.

O MEC constrói a Política Nacional de Educação - PNE com o auxílio do Conselho Nacional de Educação-CNE. Esse é encarregado de assessorar o ministro de forma consultiva, normativa e deliberativa, aprovando ou não a PNE. Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular é instrumento parte da PNE que deverá servir de diretriz para os currículos das redes estaduais de ensino. As diretrizes e normas da educação básica ficam a cargo da Secretaria de Educação Básica SEB-MEC. Essa secretaria fica encarregada de articular os programas voltados para a educação básica com as redes de ensino estaduais e municipais.

A nível estadual e municipal, temos como atores os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação que ficam responsáveis por aprovar os currículos construídos pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Os conselhos possuem função consultiva, normativa e deliberativa que assessoram as secretarias de educação. Podem autorizar a abertura de escolas, fixar normas sobre a construção do Projeto Político Pedagógico das escolas, entre outras atribuições.

Por fim, as unidades escolares são o último nível hierárquico que recebem e operacionalizam as políticas educacionais junto à *comunidade escolar* (equipe gestora, conselho escolar, professores, profissionais da limpeza, da cozinha, os alunos, pais e responsáveis, voluntários, entre outros atores envolvidos no funcionamento da escola) no “chão da escola”.

A análise da implementação de uma política pública auxilia na percepção das interações entre os atores, o impacto das infraestruturas e a disponibilidade de recursos envolvidos e como podem promover alterações (ou não) da política pública para a adaptação de uma política como o NEM em cada realidade observada.

De forma simplificada, a implementação pode ser entendida como a etapa de aplicação prática dos instrumentos de políticas públicas (leis, por exemplo, no caso de instrumentos legislativos). Para (LOTTA, 2018), a implementação de políticas públicas pode ser definida como

(...) o processo de transformar as regras, normas, e direções políticas em práticas que efetivamente produzem políticas públicas. No Brasil, a implementação de políticas significa executar políticas e materializá-las no contexto de arranjos institucionais complexos, muito diversificados e com recursos limitados. (LOTTA, 2018 p. 1; tradução de minha autoria)

Os estudos e abordagens sobre essa etapa já passaram por 4 fases. A primeira, ganhou força na década de 1970, e é chamada de *top-down*. Pois partia de uma perspectiva normativa, das normas e regras partindo das hierarquias superiores da

burocracia em direção aos níveis mais baixos. A segunda fase, final da década de 70 e início da década de 80, surgem movimentos que sugerem análises que vão no sentido contrário ao anterior, essas são as abordagens *bottom-up*, que entendem que a formulação e a tomada de decisões não se encerram antes da implementação. Na implementação, a política pública ainda pode sofrer alterações pois os níveis inferiores das burocracias (os burocratas de nível de rua) também tomam decisões políticas e modificam as políticas durante sua implementação.

Com a chegada dos anos 90, surgiram movimentos da terceira fase que procuraram sintetizar as duas abordagens já citadas. Atualmente, estamos na quarta fase, com estudos muito influenciados pela sociologia, ciência política e a administração pública. Essa abordagem busca dar conta da complexidade do processo de implementação e entende que as políticas públicas extrapolam o campo estatal – principalmente após a consolidação da globalização e reformas como o *New Public Management*. Logo, entende que os atores e fatores a serem analisados na etapa de implementação são múltiplos e variados. (LOTTA; 2018, p. 2)

Segundo Lima e D'Ascenzi (2017), o estudo do processo de implementação de políticas públicas tem abordagens diversificadas.

As abordagens baseadas no controle percebem a implementação como uma consequência do plano, o qual seria o elemento explicativo. As perspectivas baseadas na interação focam o contexto da implementação: além do plano, os recursos organizacionais, os executores, seus valores e comportamentos. Já as abordagens cognitivas enfatizam as ideias e sua tradução em ações que conformam a implementação. (LIMA; D'ASCENZI, 2017, p. 47)

A princípio, essa proposta de pesquisa se identifica com a abordagem baseada nas interações entre os atores, entre atores e a infraestrutura, entre a gestão e os professores, entre os professores e os estudantes, (entre outras formas de interação que possam ser identificadas) podem influenciar na implementação do NEM.

As autoras também ajudam a compreender como essas interações no nível da implementação podem ter uma influência nessas etapas das políticas públicas. No trecho abaixo fica mais claro esse processo,

Embora, muitas vezes, seja aceita a ideia de que os órgãos executores não questionariam os objetivos e as estratégias formuladas hierarquicamente, observou-se implementadores que decidem, formulam e disputam o controle de seu espaço de atuação com outros níveis hierárquicos e, inclusive, com outros níveis de governo. Tudo isso, no que tange à política pública, gera uma grande variabilidade de

construções e práticas. (LIMA; D'ASCENZI, 2017, p. 60)

### **2.3 Dos burocratas de nível de rua: gestores escolares e professores.**

Muito se tem falado sobre gestão democrática nas escolas, sobretudo nas escolas públicas. Segundo Oliveira e Vasques-Menezes (2018, apud Santos Filho, 1998, Bordignon e Gracindo, 2000, Libâneo, 2007, Lück, 2007, Paro, 2008, Vasconcellos, 2009, Burak e Flack, 2011, Cattani e Hozlmann, 2011), uma gestão escolar democrática consiste em um espaço em que a coletividade possa se manifestar através da participação efetiva nas decisões e ações da escola. Participação e autonomia são fatores fundamentais para que a escola construa esse modelo de gestão escolar democrática em seu espaço. A figura do diretor deixa de ser aquela clássica de um administrador e passa a ser a de um líder democrático, que busca ser um integrador da comunidade escolar, um conciliador das diversas opiniões e anseios desse grupo. (OLIVEIRA; VASQUES-MENEZES, 2018)

Segundo Krawczyk (1999),

(...) a gestão escolar não se esgota no âmbito da escola. Ela está estreitamente vinculada à gestão do sistema educativo. A instituição escolar, através de sua prática, “traduz” a norma que define uma modalidade político-institucional a ser adotada para o trabalho na escola. Essa norma – que afeta a prática escolar e, ao mesmo tempo, é afetada por ela – faz parte de uma definição político-educativa mais ampla de organização e financiamento do sistema educativo. Essa perspectiva de análise nos permite diferenciar, pelo menos, três instâncias na constituição da gestão escolar: a normativa, as relações e práticas na escola e a gestão escolar concreta. (KRAWCZYK, 1999, p. 118)

Os gestores escolares, bem como os professores são considerados burocratas de nível de rua. Isso significa que estão na ponta da hierarquia burocrática, no chão da escola, implementando as políticas educacionais. Lidam diretamente com os receptores por direito da política, os alunos, e com a infraestrutura da escola. Enfim, lidam com muitos facilitadores e obstáculos do dia-a-dia no processo de implementação.

Segundo Carrara (2016, p. 8), o professor deve assumir o papel de facilitador dentro da escola, onde o aluno possa ser o protagonista dentro do processo de ensino aprendido que deve ocorrer de forma integrada.

Pode-se listar algumas características dos professores de ensino médio, no Brasil. De forma breve, seus salários (precários) e carreiras (em grande parte, não estruturadas) são definidos pelos estados e municípios. Logo, essas características do trabalho docente variam entre os 27 estados brasileiros; os professores do ensino médio possuem uma jornada de trabalho extensa em termos de horas dedicadas à docência e isso caracteriza-se como um complicador da qualidade do trabalho e soma-se às cobranças relacionadas às tarefas e ao desempenho, sobretudo, da escola e dos estudantes. (COSTA, 2013).

Outra característica dos professores de nível médio é que apesar da LDB/1996 reforçar a necessidade do ensino superior para essa classe, boa parte não tem habilitação na disciplina que leciona. (COSTA, 2013)

Essas breves características da situação dos docentes no ensino médio, público e privado, brasileiros, refletem no processo de ensino-aprendizado e na tentativa de implementação de políticas educacionais.

Lotta (2012), em seu texto sobre o papel das burocracias do nível da rua na implementação de políticas públicas, define bem como a influência do contexto pode delimitar e/ou incentivar a discricionariedade (liberdade de ação) dos agentes envolvidos na implementação de uma política pública. Segundo a autora,

(...) os fatores institucionais e organizacionais são determinantes para se compreender como os burocratas implementadores agem, na medida em que, ao longo da cadeia de implementação, são construídos contextos específicos sobre os quais os burocratas poderão atuar. Dessa forma, as próprias decisões que serão tomadas e a discricionariedade que será exercida pelos implementadores têm como pano de fundo condições específicas colocadas pelo contexto, as quais podem, inclusive, ampliar ou limitar o espaço para discricionariedade. (LOTTA, 2012, p.11)

Portanto, a ação dos burocratas de nível de rua é fundamental para a definição dos rumos de uma política pública durante sua implementação. E ela é fortemente guiada pelo contexto onde se processa a implementação. A (in)disponibilidade de recursos, a infraestrutura adequada (ou não), a aprovação da política pública em questão por esses burocratas, a motivação desses, tudo isso parece delimitar o espaço de discricionariedade desses atores e vale ser investigado por essa pesquisa.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização da pesquisa aqui proposta foram utilizados métodos e técnicas que possibilitaram o levantamento dos dados objetivos e subjetivos e suas respectivas análises.

Como sugerido por Deslandes (2007), uma metodologia deve responder questões sobre amostra a ser pesquisada, bem como os métodos e as técnicas de coletas de dados e sobre a organização e análise dos dados.

Segundo Minayo (1992, *apud* DESLANDES, 2007, p. 43), a amostragem boa é a que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões.

Uma amostragem pertinente para esse projeto de pesquisa envolveu os atores do “chão da escola”, como a gestão escolar, os professores e os alunos, que estão diretamente envolvidos na implementação do Novo Ensino Médio nas escolas públicas e privadas que foram observadas.

Durante os meses de Junho, Julho e início de Agosto visitei 3 escolas particulares em 3 regiões distintas e centrais do DF, com índices econômicos e sociais semelhantes. E visitei 2 escolas públicas nas mesmas regiões das particulares, o que acredito que torna as comparações feitas nesse relatório um processo mais equilibrado e justo.

No que tange os métodos e técnicas para a coleta de dados, o primeiro método utilizado foi a *observação participante*, quando imergi nos ambientes escolares observados. Esse método, típico dos estudos antropológicos, permitiu que eu observasse o “esqueleto” (estrutura social), “a carne e o sangue” (o fluxo das relações no contexto) e o “espírito” (opiniões, valores, ética, etc.) do grupo que está sendo observado (MALISNOWSKI, 1922, *apud* DE SOUZA, 2014). Ou seja, através da observação participante pude obter dados interagindo com os gestores, professores e alunos, no cotidiano escolar. O diário de campo foi um importante aliado nessa imersão, pois me permitiu nele registrar informações importantes e sistematizá-las para a redação do relatório final.

Utilizei também *entrevistas semiestruturadas*, que me permitiram obter, principalmente, dados subjetivos (qualitativos, com relação aos valores, opiniões, atitudes dos entrevistados). A partir desses dados, pude refletir sobre e analisar as variáveis que incidem sobre a implementação do NEM. Essa interação mais flexível significa apenas que o entrevistador tem maior liberdade para modificar a ordem das

questões, ou utilizá-las de maneira a deixar o entrevistado mais à vontade para responder o que a pergunta pede, e inclusive para ir além e trazer mais dados e informações de outros temas relevantes para a pesquisa. (NETO, 2002)

Foram entrevistadas 15 pessoas. Entre gestores e professores, entrevistei 1 coordenadora e 2 professores de escolas privadas, e 1 vice-diretora de uma escola pública. Entre alunos, foram 11, sendo 2 de escola pública e 9 de escolas privadas. Para além das entrevistas formais, pude conversar de maneira informal com outros professores e participei de reuniões de coordenação onde a implementação do NEM e do EMTI foram comentadas por professores e gestores. Ao longo do texto, quando me referir aos entrevistados sempre direi se é de uma escola pública ou privada e me referirei a eles como entrevistado 1, 2, 3, assim por diante, conforme quadro no apêndice.

Questionários também foram ferramentas importantes para o levantamento de dados objetivos e subjetivos que me permitiram analisar os fatores envolvidos na implementação do Novo Ensino Médio, em cada contexto. No início de cada questionário, redigi um texto explicando que os dados pessoais dos respondentes são sigilosos e não serão revelados nesse relatório. Somente suas respostas serão aqui utilizadas de forma anônima, para fins acadêmicos. Da mesma forma, sempre ao começar uma entrevista, esclareci que os dados pessoais dos entrevistados não serão divulgados no produto final da pesquisa. Os questionários continham 35 questões variadas, entre questões de múltipla escolha e abertas, nestas os respondentes puderam escrever e justificar suas respostas. Foram aplicados 18 questionários, para professores e gestores das escolas públicas e privadas. 8 em escolas privadas e 10 em escolas públicas.

Analisei também os documentos oficiais como as leis referentes à implementação do Novo Ensino Médio (Lei 13.415/2017 que altera a LDB de 1996 e inaugura o Novo Ensino Médio) e do Ensino Médio em Tempo Integral (Programa de Fomento às Escolas em Tempo Integral – EMTI, Portaria 2.116, de 6 de Dezembro de 2019), bem como o Guia de implementação do NEM, os Regimentos Internos da SEEDF e a Portaria nº 58 que data 24 de Abril de 1997 (que fixam os requisitos e conceitos importantes como o que compõe a gestão escolar na rede pública, qual é a infraestrutura fundamental exigida nos contextos escolares do DF, recursos fundamentais para um bom funcionamento das escolas do DF, etc.).

A última fase da pesquisa foi a sistematização, categorização das entrevistas de acordo com o referencial teórico e análise dos dados coletados para a redação do

relatório final (apesar de que é possível dizer, também, que a análise já acompanha toda a fase de coleta). Nessa fase final ocorre a descrição dos dados e a sua interpretação (GOMES, 2002).

Segundo Minayo (1992, apud GOMES, 2002), uma análise tem três finalidades:

estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte. (MINAYO, 1992, apud GOMES, 2002, p. 69)

Busquei através das técnicas de *análise de conteúdo*, observar as respostas das entrevistas e questionários aplicados nos contextos analisados e *categorizá-las* criticamente em busca das ideias e conteúdo que mais aparecem em cada contexto. Por categorias de análise pode-se compreender um arcabouço de dados que possuem traços, características e aspectos em comum. São dados objetivos ou subjetivos que pertencem a uma mesma *classe* de conteúdo. (GOMES, 2002)

Essas categorias revelaram a organização da infraestrutura, dos recursos, da gestão, entre outras características de cada contexto e como esses interferiram, ou não, na implementação da política pública nas escolas observadas.

## **4 RESULTADOS**

O Novo Ensino Médio é uma política educacional, inaugurada pela lei 13.415 de 2017, que, entre outras atribuições, reforma a Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9.394 de 1996, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Dessa forma, flexibiliza o currículo do ensino médio e amplia a carga horária nas escolas públicas e privadas em todo o território nacional. Essa breve pesquisa realizada para finalizar a graduação no curso de Gestão de Políticas Públicas, da Universidade de Brasília, se propôs a levantar dados sobre como tem ocorrido esse primeiro momento de implementação da política supracitada, nos contextos de 3 escolas privadas e 2 públicas, no Plano Piloto e nos seus arredores, no Distrito Federal, nesse presente ano de 2022. A política pública já deveria estar sendo implementada há, pelo menos, 2 anos, porém a pandemia atrasou esse momento, que começou efetivamente nesse ano de 2022. Algumas escolas no DF se candidataram para serem escolas-piloto da política, desde o ano de 2021, mesmo com o ensino remoto nas escolas públicas de ensino médio.

Abaixo, encontra-se uma análise dos documentos relacionados à implementação do NEM e do EMTI e depois os dados levantados juntos aos atores envolvidos na implementação, esses dados estão dispostos de acordo com os objetivos específicos aos quais se referem.

### **4.1. Análise documental**

O Programa de Fomento às Escolas em Tempo Integral – EMTI, Portaria 2.116, de 6 de Dezembro de 2019, é um instrumento do MEC que visa garantir o repasse de recursos para as escolas de nível médio para que essas possam adaptar suas estruturas para a ampliação da carga horária nas escolas e a formação integral de seus alunos (como propõe o NEM). A portaria prevê que o EMTI terá duração de 10 anos, contando com a implementação, o monitoramento e a avaliação dos seus resultados no decorrer desse período. Com esse instrumento, o MEC lançou as diretrizes para as Secretarias de Educação estaduais operacionalizarem a reforma junto aos gestores escolares.

Sobre os critérios de elegibilidade das escolas ao programa de fomento às escolas em tempo integral, a portaria institui que

Art. 6º São consideradas elegíveis para o EMTI as escolas das SEE que atenderem aos seguintes critérios:

I - mínimo de quarenta matrículas no primeiro ano do ensino médio, de acordo com o Censo Escolar mais recente;

II - alta vulnerabilidade socioeconômica em relação à respectiva rede de ensino, considerando o indicador socioeconômico desagregado por escola;

III - existência de pelo menos três dos seis itens de infraestrutura exigidos no Anexo III a esta Portaria, necessariamente registrados no Censo Escolar mais recente ou comprovados pelas SEE no ato da adesão;

IV - escolas de ensino médio em que mais de 50% dos alunos tenha menos de 35 horas semanais de carga horária, de acordo com o último Censo Escolar; e

V - não ser participante do Programa.

§ 1º Serão priorizadas as escolas:

I - localizadas nas regiões com menores índices de desenvolvimento humano e com resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do ensino médio;

II - que apresentem Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica - INSE nos grupos 1, 2 e 3. (BRASIL, 2019)

A portaria também contém diretrizes sobre a forma como o programa deve ser implementado pelas Secretarias de Educação nas escolas. Sobre esses processos lê-se

Art. 8º O processo de implementação do EMTI ocorrerá de forma gradual para a adesão das novas escolas, atendendo aos seguintes critérios:

I - as escolas indicadas pelas SEE para participar do EMTI deverão ter, no primeiro ano de implementação, o mínimo de quarenta matrículas na primeira série do ensino médio;

(...)

Parágrafo único. A implementação de que trata o caput do art. 8º é definida como a conversão de todas as turmas da primeira série do ensino médio no primeiro ano de implementação do Programa, chegando a todas as séries do ensino médio ao final do terceiro ano de implementação. (BRASIL, 2019)

Essa portaria instituiu a exigência de uma *equipe implementadora* do EMTI, nas Secretarias de Educação estaduais. Essa equipe ficará encarregada de inscrever as escolas participantes do Programa de Fomento às Escolas em Tempo Integral junto ao Censo Escolar da Educação Básica e implementar o programa junto às escolas. Segundo o art. 12,

No plano de trabalho referido no inciso II do art. 11 desta Portaria, a SEE deverá:

I - declarar que as escolas participantes seguirão a matriz curricular aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, conforme inciso III do art.11 desta Portaria;

- II - apresentar a legislação ou documentação comprobatória de encaminhamento do Projeto de Lei que regulamenta a implementação do EMTI nas escolas de ensino médio de tempo integral;
- III - comprovar a instituição da equipe de implantação, conforme atribuições descritas no Anexo IV a esta Portaria, com a seguinte composição e carga horária de dedicação ao EMTI:
- a) Coordenador-Geral (dedicação de 40 horas);
- b) Especialista Pedagógico (dedicação de 40 horas);
- c) Especialista em Gestão (dedicação de 40 horas); d) Especialista em Infraestrutura (dedicação de 40 horas). (BRASIL,2019)

O Regimento da Rede Pública de Ensino do DF (2019), em seu artigo 7º considera que a equipe gestora será formada por “Diretor e Vice-Diretor, Supervisores e Chefe de Secretaria, conforme a modulação de cada unidade escolar, em consonância com as deliberações do Conselho Escolar, respeitadas as disposições legais.”

A nível de infraestrutura, na Portaria nº 58 que data 24 de Abril de 1997, o Governo do Distrito Federal considera que para uma escola conseguir renovar um alvará de funcionamento deveria possuir os seguintes espaços:

**DEPENDÊNCIAS:** Técnico-administrativas

- sala para direção; - sala para secretaria; Técnico-pedagógicas - sala dos professores; - sala para o Serviço de Orientação Educacional – SOE;

**Pedagógicas**

- sala de aula • mobiliário adequado; • condições mínimas de: - isolamento termoacústico; - ventilação; - proteção contra o sol e chuva; - iluminação natural (maior vão de iluminação natural localizado à esquerda do quadro de giz, visto de frente); - iluminação artificial para cursos noturnos; • proporção mínima de 1,00m<sup>2</sup> (um metro quadrado) por aluno em cada sala, observando-se os seguintes limites máximos: (...) ensino médio – 50 alunos; - laboratório; - outras salas.

**ÁREAS:** De recreação ou prática de esportes

- descobertas • proporção mínima de 3,00m<sup>2</sup> (três metros quadrados) por criança para até 45 (quarenta e cinco) alunos por turno; • proporção mínima de 4,00m<sup>2</sup> (quatro metros quadrados) por criança para mais de 45 (quarenta e cinco) alunos por turno; • cercadas em todo o perímetro; • 50% (cinquenta por cento) do piso da área deve ser permeável, com revestimento de pó-de-pedra, areia ou grama; (...)

- cobertas • proporção mínima de 0,50m<sup>2</sup> (meio metro quadrado) por aluno para mais de 45 (quarenta e cinco) alunos por turno; • quando destinadas para prática de esportes e fechadas devem obedecer às normas referentes a ginásio coberto e ficar, no mínimo, a 10m (dez metros) de distância das salas de aula. De acesso - o passeio de acesso à escola deve ser pavimentado; - o acesso às salas de aula e aos banheiros, nas instalações internas da escola, deve ser coberto; - todas as escadas e rampas devem ser equipadas com guarda-corpo e ter pisos de material antiderrapante; - as saídas sejam portas, circulações, escadas ou rampas, devem garantir a vazão das dependências a que atendem, calculadas na base de 1,00m (um metro) de largura para cada 100 (cem) pessoas em seu somatório.

**INSTALAÇÕES:** Sanitários e cozinha - proporção de: • 1 (um) vaso sanitário para cada 25 (vinte e cinco) alunas; • 1 (um) vaso sanitário e

1 (um) mictório para cada 40 (quarenta) alunos; • 1 (um) lavatório para cada 70 (setenta) alunos; • 1 (um) vaso sanitário 1 (um) lavatório para cada 5 (cinco) salas de aula, para uso dos professores; - as instalações sanitárias devem ser separadas para alunos e professores e independentes para cada sexo; - os pisos e paredes devem ser impermeáveis; Bebedouros - proporção de 1 (um) para cada 70 (setenta) alunos; - instalados com água filtrada.

OBSERVAÇÕES GERAIS: • As salas devem estar adequadamente mobiliadas e equipadas. • Janelas localizadas a partir do segundo pavimento ou em locais que ofereçam perigo devem apresentar grades de proteção. • Nos locais destinados à educação infantil, os equipamentos sanitários e outros próprios de edificação escolar devem ser adequados ao porte dos usuários previstos. • Deve ser garantido aos educandos portadores de necessidades especiais livre acesso aos ambientes da edificação, a eles necessários na vivência diária, bem como sua utilização. (DISTRITO FEDERAL, 1997)

Observa-se que a Secretaria de Educação do DF define uma lista extensa de pré-requisitos para que a escola permaneça funcionando para fins educacionais.

Por outro lado, o Regimento da Rede Pública de Ensino do DF (2019), em seu artigo 136, considera que são essenciais para a prática do ensino-aprendizagem somente os seguintes espaços: “as Bibliotecas Escolares, as Salas de Leitura, as Bibliotecas Escolares Comunitárias, os laboratórios, as salas de recursos, as salas-ambiente, as salas de apoio e os demais espaços multiusos”. Segundo seu artigo 6º, inciso III, e o anexo III da Portaria 2.116, de 6 de Dezembro de 2019, recomenda-se que as escolas possuam a seguinte infraestrutura para uma adequada implementação do EMTI:

Art. 6º São consideradas elegíveis para o EMTI as escolas das SEE que atenderem aos seguintes critérios:

III - existência de **pelo menos três dos seis itens de infraestrutura** exigidos no Anexo III a esta Portaria, necessariamente registrados no Censo Escolar mais recente ou comprovados pelas SEE no ato da adesão;

ANEXO III

Infraestrutura requerida das escolas com metragens sugeridas

1. Biblioteca ou Sala de Leitura - 50 m<sup>2</sup>
2. Salas de aula (6) - mínimo 40 m<sup>2</sup> cada
3. Quadra poliesportiva - 400 m<sup>2</sup>
4. Vestiário masculino e feminino - 16 m<sup>2</sup> cada
5. Cozinha - 30 m<sup>2</sup>
6. Refeitório (BRASIL, 2019)

A implementação do Novo Ensino Médio diante da falta de infraestrutura nas escolas, principalmente nas escolas públicas, é alvo das críticas de muitos teóricos que se propõem a analisar o NEM. Silva e Boutin (2018) são exemplos desses teóricos que percebem a reforma atual como um instrumento da precarização da infraestrutura escolar. Segundo as autoras,

Ampliar a carga horária sem ampliar a estrutura física das escolas e o número de profissionais da educação é ampliar a precariedade. Temos vivenciado há tempos em nosso país problemas emergenciais como falta de merenda escolar e de professores, além do espaço físico muitas vezes insatisfatório, e antes de resolver problemas básicos como este, e diante da PEC 241 que congela investimentos para educação, emergiu a proposta de um aumento significativo da carga horária diária para o ensino médio. Essa política parece desconhecer a realidade das escolas brasileiras e de seus educandos. (SILVA; BOUTIN, 2018 p. 528)

A persistente inadequação da infraestrutura afeta o trabalho docente, que requer um ambiente escolar adequado e capaz de oferecer aos alunos instrumentos que favoreçam a aprendizagem e seja estimulante a permanência desses na escola (BRASIL, 2010, apud COSTA, 2013).

Com relação aos recursos materiais, o art. 137 do Regimento da Rede Pública de Ensino do DF (2019) estabelece como os recursos essenciais, para o ambiente escolar, “as tecnologias educacionais, o acervo bibliográfico paradidático e literário, o livro didático, o acervo videográfico, os periódicos, as obras de referência e os demais acervos”. Entretanto, há um consenso entre os profissionais da rede pública e da rede privada sobre a sua importância e sua carência, principalmente na área rural da rede pública. Muitas vezes os pais e a comunidade precisam colaborar na compra desses recursos como televisores, projetores, pincéis, quadros, etc. (COSTA A.; AKKARI A.; SILVA R.; 2011)

A partir do conhecimento dessas normas legais será possível analisar quais contextos escolares cumprem melhor os requisitos estabelecidos para a implementação do NEM e do EMTI.

## **4.2 Análise dos dados de acordo com os objetivos específicos**

**Objetivo 1. Descrever os contextos escolares visitados e identificar o modo de implementação e as diferenças e similaridades desse processo nos contextos públicos e privados no DF;**

Algumas semelhanças contextuais são que todas as escolas visitadas, nesse momento, estão implementando o NEM somente nos primeiros anos do ensino médio. Nos dois contextos, a maioria dos respondentes dos questionários (55,6% nas escolas públicas e 80% nas escolas particulares) afirmaram que as escolas estão

implementando a carga horária de 1000 a 1400 horas letivas. Os outros responderam que estão ampliando, nesse ano, a carga horária de 800 para 1000 horas. O que demonstra determinada incerteza, principalmente por parte dos professores, sobre o estágio atual da ampliação da carga horária em suas escolas.

Todos os professores respondentes dos questionários, nos dois contextos, possuem, pelo menos, o diploma de graduação e ganham acima de 5 salários mínimos.

Os gráficos 1 e 2 mostram que, em nível acadêmico, os professores nas escolas privadas visitadas estão melhor qualificados que os professores das escolas públicas visitadas – pois somente nas escolas particulares houve relato de professores e gestores com doutorado incompleto e menos de 40% possuíam apenas graduação, enquanto nas escolas públicas esse número subiu para 60% e somente 40% possuíam mestrado completo ou incompleto. Nas escolas privadas, 50% dos respondentes possuíam mestrado completo ou incompleto.

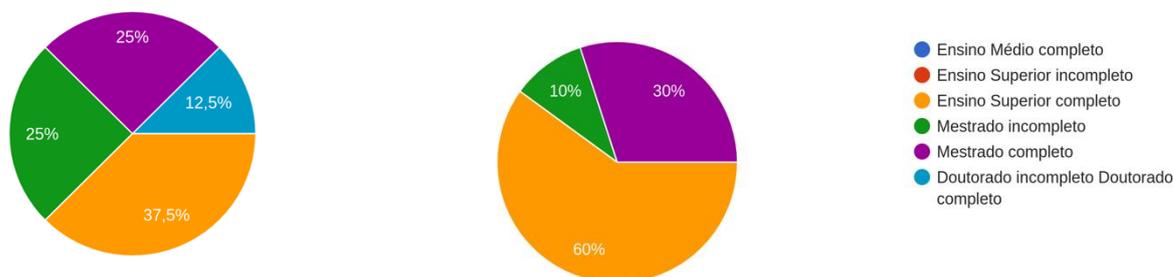


Gráfico 1- Escolaridade dos professores e gestores nas escolas particulares visitadas.

Gráfico 2- Escolaridade dos professores e gestores nas escolas públicas visitadas.

Fonte: elaborados pela autora. (2022)

No que se refere às diferenças entre classes sociais nos contextos escolares, mais de 50% dos alunos da rede privada provém das classes A, B ou C (cujas famílias têm renda mensal acima de 4 salários mínimos), enquanto os alunos da rede pública, provém das classes D e E (renda familiar mensal de até 4 salários mínimos).<sup>4</sup>

Sobre os respondentes, 100% são da rede pública alegam que menos de 50% dos responsáveis buscam saber o desempenho de seus jovens no ambiente escolar, durante o ano letivo. Na rede privada, 50% dos respondentes alegam que, pelo menos, 50% dos responsáveis buscam acompanhar o desempenho escolar de seus

<sup>4</sup> <https://www.metropoles.com/distrito-federal/novo-ensino-medio-troca-de-sistema-bagunca-rotina-em-escolas-do-df>

jovens durante o ano letivo, contra 37,5% que alegam o contrário; 12,5% não têm essa informação.

Portanto, a descrição dos contextos dá uma ideia de como a rede privada de ensino tem mais vantagens estruturais que a rede pública na amostra levantada e, sobretudo, em termos socioeconômicos, uma vez que os dados mostram que a maioria dos alunos nas escolas particulares são de classes superiores, o que já os coloca em posição de vantagem na disputa pelos melhores resultados e posições sociais.

Sobre a percepção dos modelos de implementação, 87,5% dos respondentes das escolas particulares acreditam que, pelo menos, metade da comunidade escolar enxerga a implementação do NEM na escola de forma positiva e que tem potencial de trazer mudanças positivas para o processo de ensino aprendizagem e pode torná-lo mais atraente para os alunos.

Já nas escolas públicas, 50% dos respondentes acreditam que, pelo menos, metade da comunidade escolar vê de forma negativa a implementação na escola por acreditarem que a política não terá capacidade de melhorar o processo de ensino aprendizagem nem de torná-lo mais atraente para os alunos. Somente 20% acredita que pode ser um processo positivo para a comunidade escolar.

Uma fala que pode explicar essa discrepância na forma de receber e perceber a implementação do NEM, entre os contextos públicos e privados, é de um professor, entrevistado 1, da escola particular 1. Segundo ele,

A implementação aqui, principalmente no meu itinerário, que é o itinerário que necessita de tecnologia, é fácil porque a minha instituição tem recurso financeiro. Principalmente por causa disso. Agora, como será a implementação do novo ensino médio numa escola que não tem os recursos que aqui tem? Que não tem as formações que aqui tem? (...) Com toda certeza, (essa política pode gerar mais desigualdades, caso não haja investimento no setor público), porque no início, como que eu pensava que ia ser um novo ensino médio, uma jogada muito, desculpe o termo, 'safada' para meio que tirar a defasagem de professores de ciências que a gente tem. Porque ninguém quer ser professor de física. Comigo formaram sete, eram cinquenta. Você entende isso? É defasagem de professor de física, defasagem de professor de química, sem falar de professor de matemática. (...) Sobre as áreas de notório saber, isso me preocupou muito. Sabe por que? Querendo ou não, beleza, o cara ele pode ser engenheiro, (...) mas ele não é professor, porque ser professor é ter uma capacitação para ensinar. Ensinar e entender os processos de ensino e aprendizagem, entender como o menino entende. Eu não posso ser só um especialista nisso. (...) Meu medo do novo ensino médio para a rede pública, falando abertamente da rede pública, é que a oferta dos itinerários seja uma

forma de mascarar essa defasagem de exatas que a gente tem. Por exemplo, que a escola, acredito eu, que as escolas não conseguirão ofertar itinerários de exatas. (...) eu acho que uma coisa tinha que ser obrigatória dentro dos itinerários, só que com ser engessado, tinha que ter pelo menos um de cada área do conhecimento. (...) Acho que a escola tinha que ofertar pelo menos três itinerários. (...) É assim, o meu medo é deixar qualquer ciência de lado. Seja a minha, seja humana, seja de linguística. Essa é a minha preocupação. Certo? Tipo os itinerários acabarem camuflando essas áreas do conhecimento. É esse o meu medo. Aqui eu sei que os meus meninos vão passar pelos por todos. É aqui né? É, mas na rede pública, que é a maior parte da população, isso é o meu único medo. (ENTREVISTADO 1)

Ou seja, existe uma apreensão de que o Novo Ensino Médio acentue as desigualdades já existentes entre os contextos públicos e privados educacionais, pois caso não haja a devida atenção para o contexto público precarizado, suas limitações podem impedir suas escolas de oferecerem diversos itinerários que possibilitem a ampliação dos horizontes de seus alunos.

No tocante ao caráter democrático ou impositivo da implementação (modelos bottom-up ou top-down), 87,5% da amostra nas escolas privadas diz que a implementação ocorreu de forma flexível e democrática no espaço escolar, através do diálogo entre os órgãos superiores e a comunidade escolar; contra 70% dos respondentes das escolas públicas que acreditam que o NEM é uma política pública que vem sendo implementada de forma autoritária, sem o diálogo entre os órgãos superiores e a comunidade escolar.

É interessante notar que, geralmente, o discurso favorável à implementação, que a vê como democrática, se concentra na gestão escolar (que também é formada por professores). Com relação aos professores na ativa, nas escolas públicas, eles são, geralmente, contra por acreditarem que é uma política autoritária, enquanto nas escolas privadas os professores parecem mais satisfeitos com a forma que a política tem sido implementada.

Esse contraste ficou mais visível das escolas públicas visitadas. Os professores relatam não terem sido ouvidos pelas instâncias superiores sobre a política do novo ensino médio, e a gestão, geralmente, discorda, pois relatam que essa é uma política que antes de se tornar lei, foi discutida por alguns anos. Logo, esses últimos tendem a considerar esse processo como democrático. Abaixo, mais uma fala de uma coordenadora de uma da escola pública 1, ilustrativa desse fenômeno. Em seu questionário ela escreveu

No âmbito da concepção inicial (nível MEC), desde 2014, houve diversas audiências públicas e chamamentos públicos para o debate e construção (bottom-up). Em geral, por uma característica da sociedade brasileira, a participação popular é baixa e restrita aos órgãos representativos. Uma vez finalizada a proposta e definida a implementação, cabe à escola executar (top-down) mas ainda assim há espaço para o amplo debate quanto ao formato mais adequado para a comunidade em questão. (Aqui na escola) houve forte e amplo debate no qual não se discutia o mérito (pois a lei deve ser cumprida) mas construiu-se o amadurecimento e entendimento da proposta e devidos ajustes para a melhor forma de implementação.

Por outro lado, os gráficos a seguir demonstram a diferença de visão dos interlocutores de escolas públicas e privadas sobre a forma, mais democrática ou autoritária, de implementação do NEM em suas escolas. O gráfico 3 mostra como 70% dos interlocutores nas escolas públicas percebem a implementação do NEM, enquanto o gráfico 4 mostra esse fenômeno nas escolas particulares.



Gráfico 3- Visão dos agentes sobre a implementação nas escolas públicas.

Fonte: elaborado pela autora. (2022)

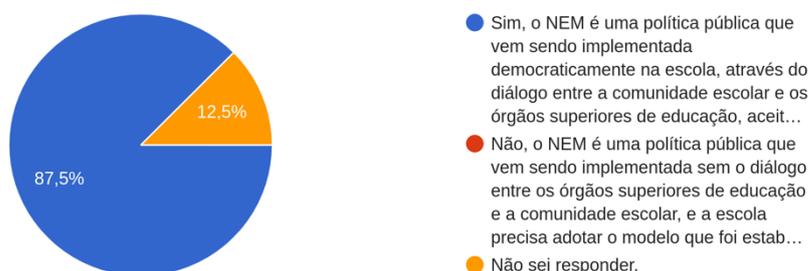


Gráfico 4- Visão dos agentes sobre a implementação nas escolas particulares. Fonte: elaborado pela autora. (2022)

Analisar a boa receptividade (ou não) de uma política pública no espaço em que será implementada é fundamental para perceber o sucesso ou fracasso desse

processo em cada contexto educacional. Quando um número expressivo de burocratas de nível de rua, responsáveis pela implementação, não enxerga a política com bons olhos ou não se sente à vontade com sua proposta, sua implementação pode ser prejudicada, o que pode ocorrer no contexto das escolas públicas. Enquanto no contexto privado, há uma melhor receptividade e o processo de implementação parece ocorrer de forma orgânica, apesar de cada escola estar incorporando o NEM de uma forma diferente.

**Objetivo 2. Identificar fatores facilitadores e obstáculos à implementação em ambos os contextos que justifiquem as similaridades e distinções no modo de implementação;**

a. Autonomia dos alunos

O Novo Ensino Médio é uma política educacional que possui como base do seu discurso o desenvolvimento da autonomia dos estudantes secundaristas, e para se alcançar esse desenvolvimento a política flexibiliza os currículos. Dessa forma, divide-o em uma parte obrigatória e rígida, baseada na BNCC, e uma parte flexível, que é composta pelos itinerários formativos, com as disciplinas eletivas que os alunos podem escolher quais querem fazer.

Uma disciplina muito importante, que o NEM introduziu nas escolas, é o projeto de vida. Essa disciplina tem como principal função ajudar os alunos, de forma personalizada, a descobrirem qual o seu perfil e qual caminho pretendem traçar rumo ao seu futuro no mercado de trabalho. Desenvolvendo dessa forma a autonomia dos alunos, uma vez que vai o auxiliando na descoberta dos itinerários que pretendem cursar e como esses podem dialogar com sua formação futura e sua inserção no mercado de trabalho.

O projeto de vida tem sido implementado de forma muito flexível pelas escolas. Na escola particular 2, ele tem sido oferecido aos estudantes através de um aplicativo. A coordenadora, entrevistada 3, da escola afirmou

a gente trabalha o projeto de vida por meio de um aplicativo. O nosso professor de projetos de vida ele tem uma capacitação que não é somente para o projeto de vida. Ele é sociólogo, filósofo, ele tem formação em psicologia também em consultório. Então tem todo um pensamento pra que essa coisa do projeto de vida aconteça de fato, né? Para que ele realmente consiga atingir o mais profundo do que é preciso pra que os alunos consigam construir esse projeto.(ENTREVISTADA 3)

Ou ainda, a entrevistada 4, aluna da rede pública, disse que “Está sendo uma experiência bem legal”.

Um obstáculo observado foi a falta de entendimento dos alunos das escolas públicas sobre essa proposta da autonomia que o NEM oferece. Já nas escolas particulares visitadas, os alunos entrevistados pareceram mais conscientes da importância do NEM e da importância da parte flexível do currículo para a efetivação dos propósitos da política.

Para exemplificar, quando questionada sobre essa mudança do ensino médio tradicional para o NEM, que as disciplinas eletivas inauguraram na escola, uma aluna, entrevistada 5, de uma escola pública respondeu que “Não é muita motivação para os alunos, para mim não é tanto, porque eu faltava muito, pensava 'ah, não vou hoje porque é novo ensino médio'. Não levei tanto a sério no início.". Outra aluna da mesma escola respondeu que apesar de estar aproveitando as eletivas e gostar do fato de poder escolher “não vê diferença entre elas e as outras disciplinas da BNCC”.

Foi possível perceber falas preocupadas de professores, em uma escola pública, alertando para os altos índices de faltas dos alunos nos dias que a escola oferece somente eletivas: “os alunos ainda não perceberam a importância das eletivas para a formação deles no NEM. Não estão comparecendo, não fazem as atividades, afinal não reprova.” A vice-diretora rebateu afirmando que esse problema será resolvido com o tempo, “pois necessita de uma desconstrução de alguns hábitos”.

Já nas escolas particulares, os alunos tiveram falas mais entusiasmadas sobre a flexibilização do currículo e como estão se adaptando ao NEM. Uma dessas falas foi no sentido do bom proveito que estão tirando dos itinerários formativos e do projeto de vida, apesar de algumas ressalvas:

Acho que isso com certeza está ajudando bastante e a tutoria está tendo um bom aval pro pessoal, está todo mundo indo, o pessoal está gostando. Então está bem cheio inclusive. Sobre a ideia do projeto de vida até então eu vejo como uma coisa que é uma ótima iniciativa. Mas que como tem muitos rumos, né? Praticamente infinitos rumos, é muito difícil você contratar profissionais especializados pra algumas áreas e pra falar sobre medicina, direito, essas coisas que são empregos mais

antigos, mais tradicionais, realmente é mais fácil de encontrar e é mais fácil de direcionar uma pessoa àquele lugar. Mas que nem a C disse, né? Para outros rumos como artes que né? Não é valorizado no Brasil, por exemplo, é mais difícil de ter um profissional que saiba te direcionar e assim isso que eu falo que eu sou de uma escola particular então imagina uma escola pública, que não deve ter muitos profissionais, né? Não deve ter nem professor suficiente às vezes pra cobrir o tanto de aluno da sala. É muito difícil encontrar uma pessoa que saiba te direcionar para o seu projeto de vida. (ENTREVISTADO 6)

Outra fala ilustrativa dessa diferença na adaptação dos alunos nos dois contextos foi de um aluna, entrevistada 7, em outra escola particular, ele explica

Eu acho que assim, são coisas mais do dia a dia. (...) Em exatas o professor ele dava aula de educação financeira, mexia com cartão de crédito, banco, uma coisa mais do dia a dia mesmo. Então eu acho que assim a gente tinha atividade sobre isso, era uma coisa mais saia dessa caixinha que é a escola de aprender dois mais dois é quatro, e língua portuguesa, essas coisas assim. Eram coisas que a gente aplica no dia a dia e ajuda muito na questão da gente como é que eu posso falar da gente 'se virar' mesmo. Então acho que ajuda a gente agora e vai ajudar mais pra frente nisso também. (...) mas eu gostei mais da de exatas, que mexeu exatamente com isso, muito com a educação financeira. E já que eu era bem assim, não sabia de quase nada me ajudou bastante. E agora que a gente está no ensino médio né? Entrando já nessa vida de adulto é uma coisa que a gente vai aplicar demais. (ENTREVISTADA 7)

Ainda com relação à promessa de autonomia para os alunos do Novo Ensino Médio, o entrevistado 1, da escola particular 1, afirma categoricamente que a reforma e o incentivo à autonomia dos alunos deveriam ser no início do ensino básico e não no final:

O que eu penso é que antes de ser Novo Ensino Médio tinha que ser Nova Educação Infantil, entendeu? Acho que tinha que ser assim, aí a gente ia caminhando. (...) Porque implementar uma coisa muito nova num sistema de educação bancária que a gente já vive é tipo no meio do processo a desconstrução muito 'É o que? Que que está acontecendo aqui?'. (...) Agora, pensa no início, os meninos perdidos assim 'professor, você não vai dar aula não, meu filho?' Ele não entende. 'Professor, cê vai me ensinar isso aqui?' 'Eu vou ensinar isso aqui, cara, porque eu posso te ajudar, mas eu não vou te ensinar. A ideia é você aprender 'sozinho'. Aí fica aquele meio, um negócio assim, aí o tempo vai passando, aí durante uns meses o menino não faz nada, sabe? Mas ele não faz nada não é por mal. Não faz nada porque ele está acostumado a ser norteado e não de buscar o próprio norte. (ENTREVISTADO 1)

A proposta de maior autonomia para os estudantes é o eixo da política do NEM nas propagandas, porém o que se observa é que se essa base não for desde o

início muito bem construída e sólida em todos os contextos, a política já começará a ser implementada com sérios problemas em seus pilares.

Logo, percebe-se uma preocupação dos agentes das escolas públicas e privadas em esclarecer aos seus alunos sobre a proposta do NEM e a importância dos projetos de vida nos seus percursos escolares. Porém, as falas indicam que os alunos das escolas privadas parecem ter entendido e estão se adaptando melhor a este modelo em comparação com os alunos das escolas públicas visitadas. O que pode ser um obstáculo para a efetivação da implementação nas escolas públicas de forma exitosa.

#### b. Capacitação dos agentes implementadores e planejamento prévio

A maioria dos professores e gestores das escolas privadas alegaram ter recebido suporte administrativo e/ou capacitação para a implementação, de órgãos públicos e privados: 87,5% dos professores e gestores das escolas particulares alegaram ter recebido capacitação para atuarem no NEM, contra 12,5% que alegou o oposto, como mostra o gráfico 7.



Gráfico 7 - Capacitação dos professores e gestores nas escolas particulares.

Fonte: elaborado pela autora (2022)

O gráfico 8 se refere aos dados nas escolas públicas, 77,8% alegaram que professores e gestores receberam capacitação para atuarem no NEM, contra 11,1% que alegou que somente gestores receberam a capacitação e 11,1% que alegou que somente professores receberam capacitação.



Gráfico 8 - Capacitação dos professores e gestores nas escolas públicas.

Fonte: elaborado pela autora. (2022).

Mais uma vez, percebe-se uma inconsistência nas respostas entre parte dos professores e gestores. Alguns professores afirmam não terem recebido capacitação para a implementação do NEM, nos dois contextos escolares, contrariando as falas dos gestores.

A respeito da qualidade e adequabilidade dos cursos de capacitação à realidade escolar, em uma escala de 0 a 5, os professores e gestores das escolas públicas avaliaram da seguinte maneira, como mostra o gráfico 9:

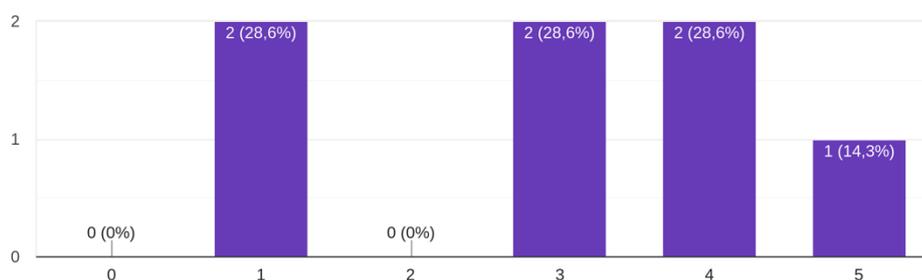


Gráfico 9 – Nota para os cursos de capacitação nas escolas públicas.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Já os interlocutores das escolas privadas responderam de acordo com o gráfico 10:

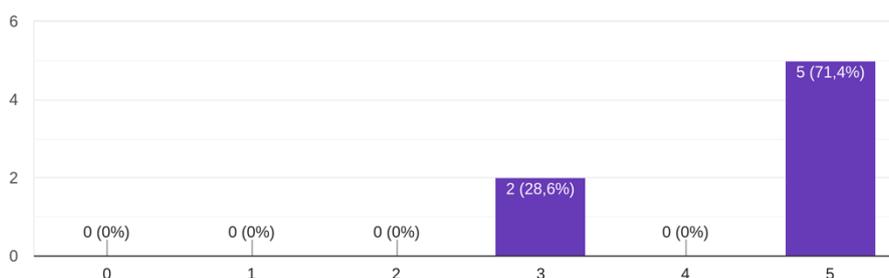


Gráfico 10 – Nota para os cursos de capacitação nas escolas privadas. Fonte: elaborado pela autora (2022).

A coordenadora da escola privada 1 explica, em seu questionário, que deu nota 3 para o curso de capacitação que realizou pois

embora tenha subsidiado a compreensão do histórico e estrutura do NEM, o processo de implementação na prática ainda é muito 'solto' para cada instituição. Não há clareza do que realmente deve ser feito e onde se precisa chegar com cada itinerário.

Quando questionados se houve planejamento anterior à implementação, nas escolas particulares, 100% dos respondentes alegou que a escola planejou a implementação anteriormente ao processo. A coordenadora, entrevistada 3, da escola particular 2, afirma:

Nós estamos desenvolvendo essa trajetória de implementação já há alguns anos. A ideia era termos implementado durante o que nós tivemos como a pandemia. Mas postergamos esse prazo exatamente por esse motivo. Então nós estamos hoje no primeiro ano de implantação. (...) (participaram desse planejamento) a coordenação pedagógica, supervisão de ensino, direção escolar, a secretaria, o serviço de orientação, consultorias pedagógicas externas também, as plataformas de educação de alguma forma também contribuíram, né? Nós temos o sistema de ensino SAS na escola, no ensino médio, então foi um trabalho em conjunto de fato. Nada foi algo isolado, sempre em contato com a Secretaria de Educação. (...) nós não tivemos esse tipo de amparo (de uma equipe implementadora presencial). Quando eu me refiro à SEEDF é porque os conselhos nacionais e regionais enfim eles emitem documentos e esses documentos são usados como parâmetros, então sempre que a gente tinha alguma dúvida ou algum esclarecimento a gente buscava nesses órgãos também. (ENTREVISTADA 3)

Logo, percebe-se, pela fala da coordenadora, que a escola particular se planejou com bastante antecedência para a implementação do NEM e recebeu auxílio da SEEDF em forma de consultoria, algo mais pontual, (mas sem a presença física de equipes nessas escolas), e da rede SAS (plataforma de educação privada), para auxílio na implementação.

Nas escolas públicas, 66,7% dos respondentes alegam que a escola planejou a implementação, contra 11,1% que alega que a escola já recebeu o planejamento pronto da SEEDF, 22,2% alega não saber informar. A vice diretora, entrevistada 9, da escola pública 1 afirmou que:

A gente teve muitas reuniões antes sobre esse assunto, inclusive com os professores. A gente teve um curso de formação no ano passado inteiro (...) fornecido pela EAPE, que a gente fez durante as coordenações inclusive, e a gente planejou a nossa distribuição de

turmas e de carga horária e montagem do horário também baseado no novo ensino médio. A questão é só que ele foi implementado somente no primeiro ano, né? Ela é gradativa, a implementação. (...) mas assim para a gente enquanto gestor escolar, seria melhor se fosse tudo de uma vez, né? Porque acaba que você fica convivendo com duas escolas dentro de uma, né? Dois planejamentos, um horário com mais um horário diferente, enfim. Então, todos nós (participamos). Assim, os alunos não, vamos dizer que eles realmente não tiveram essa fala assim, né? Eles não foram ouvidos porque como já era um programa do MEC, já tinha aquela obrigatoriedade igual a semestralidade. Então, assim a gente não foi escola piloto também. A gente entrou em dois mil e vinte dois, todo mundo tinha que estar na verdade era em vinte e um né? Prorrogou pra dois mil e vinte e dois por conta da pandemia. (...) Mas da gestão, todos nós, da gestão, a supervisão, a coordenação. E os professores também participaram. Por conta das eletivas. Então assim não tem como o professor não estar, se boa parte das disciplinas é do planejamento de livre escolha do professor. Sim. Então acho que é isso. (...) E eu acho que uma coisa que ajudou muito especificamente (nossa escola) é que a gente já era Ensino Médio em Tempo Integral, que é o EMTI. (ENTREVISTADA 9)

A partir da fala da vice-diretora pode-se perceber uma ênfase na existência de um planejamento prévio e no fato dela considerar que a implementação está sendo democrática por escutar os mais diversos setores escolares, com exceção dos alunos, pois já receberam a política implementada, de certa forma.

Os gestores de uma das escolas públicas alegam que a escola teve auxílio de uma equipe da SEEDF para ajudar na implementação do EMTI e do NEM – como previsto pela portaria do EMTI – bem como o auxílio de órgãos públicos como a Subsecretaria de Educação Básica e a Diretoria de Ensino Médio.

Nesse quesito, as escolas públicas não parecem estar em desvantagem em comparação com as particulares, afinal os dois contextos relataram terem se planejado sem maiores problemas para a implementação do NEM.

### c. Implementação do ensino técnico e profissionalizante

Por não ser obrigatório, mas ser um dos itinerários formativos previstos pela Lei 13.415/2017, o Ensino Técnico e Profissionalizante ainda não se faz presente nos contextos escolares visitados. 70% dos respondentes das escolas públicas disseram que as suas escolas não estão oferecendo a modalidade de ensino técnico e profissionalizante e não tem previsão de oferta, enquanto nas escolas privadas 50% responderam dessa mesma forma. Em uma das escolas públicas visitadas, os gestores declararam que já estão articulando parcerias com órgãos, e pretendem

ofertar em breve essa modalidade. O que mais uma vez indica para uma falta de comunicação entre os atores em algumas escolas.

Durante as entrevistas, alguns alunos, nos dois contextos estudados (público e privado) alegaram ter interesse em cursar essa modalidade, caso ela seja oferecida pelas suas escolas.

Uma aluna, entrevistada 10, da escola particular 3, afirmou "Eu acharia interessante se a escola oferecesse (o ensino técnico e profissionalizante), tenho muito interesse em fazer menor aprendiz." Já a entrevistada 4, aluna da escola pública 1, alega "Dependendo do curso (tenho interesse no ensino técnico e profissionalizante)".

No que tange essa modalidade de ensino, as escolas demonstraram dificuldade ou falta de interesse em implementá-lo como itinerário formativo previsto na Lei 13.415/2017. Para tal é necessário que a escola estabeleça parcerias com órgãos do setor público e/ou privado que ofereçam cursos técnicos e profissionalizantes.

Por ser outro pilar da política, visto que promete qualificar os jovens para o mercado de trabalho e estimular o empreendedorismo, a sua não implementação, devido aos mais variados fatores, pode ser interpretada como um possível obstáculo para a implementação do NEM efetivamente nas escolas.

#### d. Sistema de registro de conteúdos e presença

O atraso na implementação do sistema de registro de conteúdos e presenças da rede pública de ensino do DF foi um obstáculo citado por alguns professores e que mais trouxe transtorno para a implementação do NEM nas escolas desse contexto. Afinal, esses passaram quase todo o primeiro semestre de 2022 aguardando a habilitação do novo sistema e a criação de suas contas e o momento que poderiam registrar as informações pedagógicas dos primeiros anos, alunos do NEM, nesse diário online, o *Educa DF Digital*.

Até o ano anterior à implementação do NEM nas escolas, o sistema *iEducar* era utilizado para o registro online dessas informações de cada aluno dos 3 anos do ensino médio - e ainda é utilizado para o registro das aulas dos alunos dos segundos e terceiros anos. Porém, com a implementação do NEM, outro diário online foi implementado com muito atraso, o que sobrecarregou, mais uma vez, os professores da rede pública, que precisaram aprender a preencher o novo formato, mais

complexo, pois o professor precisa identificar cada competência e habilidade que está desenvolvendo com os alunos e preencher a cada dia de aula que se passou durante o tempo que ficou sem o *Educa DF Digital*, cerca de 4 meses.

Os professores das escolas públicas terão de trabalhar com o *iEducar* e o *Educa DF Digital*, paralelamente, até a completa implementação do NEM nos 3 anos do ensino médio. O atraso na implementação dos diários eletrônicos gerou muitos transtornos, inclusive, porque os boletins são emitidos a partir das notas registradas neles, logo também foram atrasados, gerando frustração também entre os pais e responsáveis dos estudantes da rede pública do DF<sup>5</sup>.

Nas escolas particulares, não houve relatos de problema semelhante.

#### e. Infraestrutura

Nas 5 escolas visitadas, todos os entrevistados e respondentes dos questionários alegaram que a infraestrutura da escola é adequada para a implementação do EMTI, carga horária estendida, e para realização das atividades propostas pelo NEM, itinerários formativos e eletivas. As duas escolas públicas visitadas realizaram poucas adaptações em suas infraestruturas para a implementação do NEM, pois já atendiam aos requisitos estabelecidos por lei. O mesmo ocorreu nas escolas particulares visitadas.

Porém, percebe-se que exigir apenas 3 das instalações, das 6 listadas, supracitadas na Portaria 2.116, de 6 de Dezembro de 2019, para a implementação do EMTI nas escolas públicas é muito pouco e perpetua a precarização dos espaços escolares públicos. Uma escola que possui apenas, ou pelo menos, 3 desses ambientes não está preparada para acolher de forma, minimamente, confortável seus alunos durante uma jornada de ensino integral - onde eles passam mais de 5 horas diárias na escola, realizam suas refeições, necessitam de descanso, de lazer, e de espaços, como vestiários, por exemplo, para o preparo e a higiene pós-educação física e outras atividades semelhantes.

Abaixo, os gráficos 11, 12, 13 e 14 ilustram as diferenças e semelhanças entre as escolas públicas e privadas visitadas, em termo de infraestrutura (instalações e recursos materiais):

---

<sup>5</sup>[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/2021/resumo\\_tecnico\\_do\\_distrito\\_federal\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/2021/resumo_tecnico_do_distrito_federal_censo_escolar_da_educacao_basica_2021.pdf)

Assinale abaixo as instalações presentes na sua escola e suas quantidades na linha ao lado

8 respostas

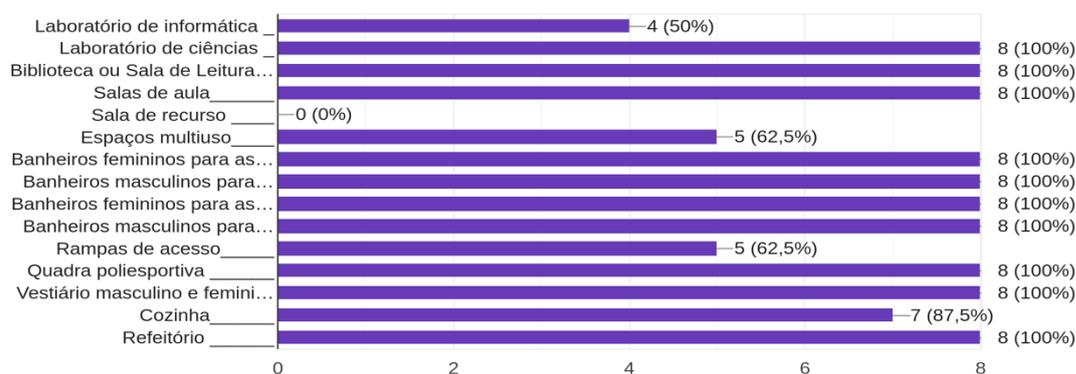


Gráfico 11- Instalações nas escolas privadas. Fonte: elaborado pela autora (2022).

Quanto aos recursos materiais, a escola possui:

8 respostas

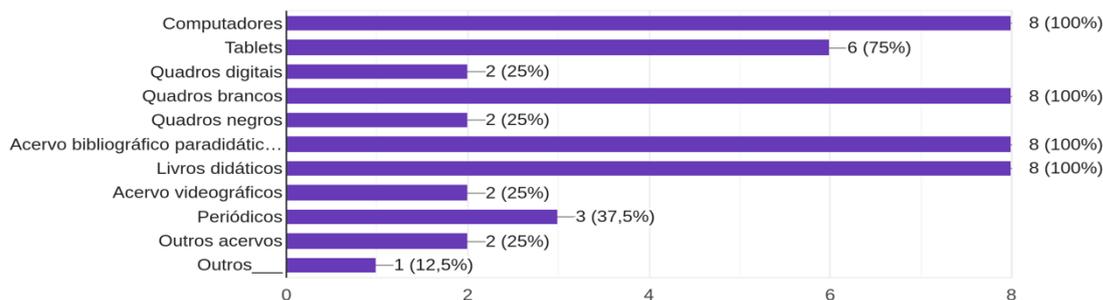


Gráfico 12- Recursos pedagógicos e tecnológicos nas escolas privadas. Fonte: elaborado pela autora (2022).

Os dois gráficos acima se referem à rede privada. Os gráficos abaixo ilustram a rede pública:

Assinale abaixo as instalações presentes na sua escola e suas quantidades na linha ao lado

10 respostas

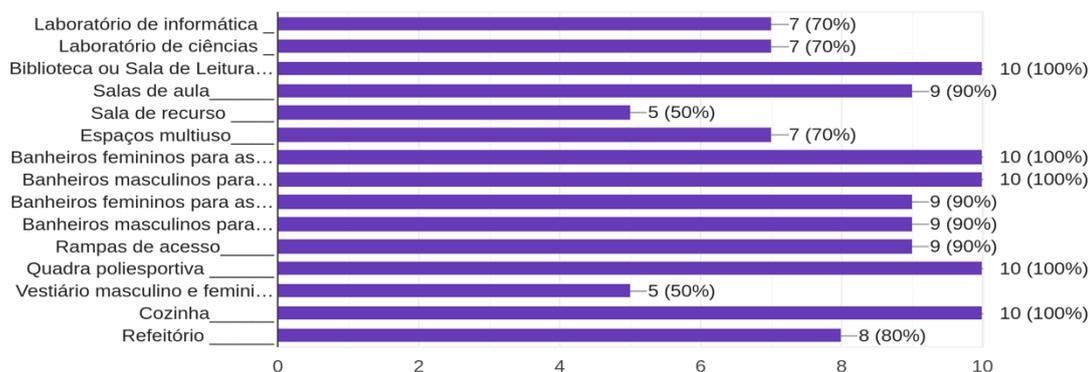


Gráfico 13- Instalações nas escolas públicas. Fonte: elaborado pela autora (2022).

Quanto aos recursos materiais, a escola possui:

10 respostas

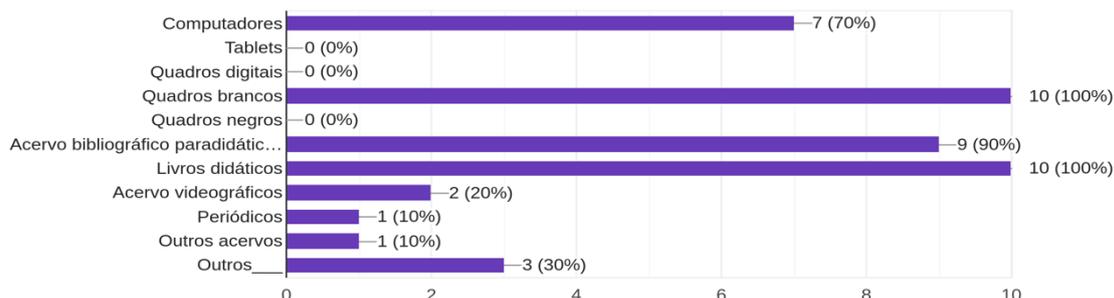
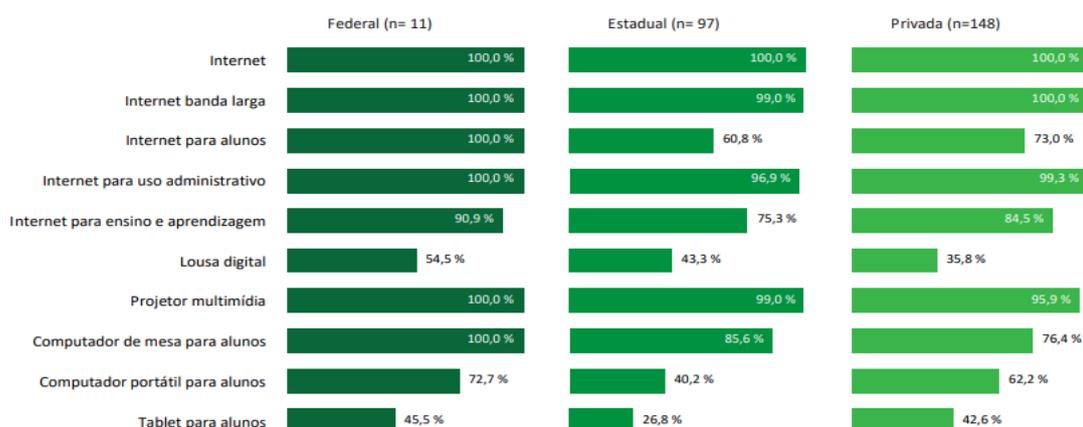


Gráfico 14- Recursos pedagógicos e tecnológicos nas escolas públicas. Fonte: elaborado pela autora (2022).

Percebe-se que em termos de instalações, as escolas públicas visitadas estão em situação semelhante às escolas particulares, com relação à existência de instalações fundamentais para o funcionamento de uma escola, afinal os prédios das escolas particulares visitadas se encontram em melhor estado e possuem instalações em maior quantidade e mais confortáveis para seus professores, gestores e alunos. De qualquer forma, as escolas públicas visitadas se encontram em boas condições de funcionamento, em uma região central, e recebem apoio e recurso para a implementação do NEM e do EMTI.

Porém, quando se analisa os dados concernentes aos recursos materiais, principalmente os tecnológicos (imprescindíveis para a inclusão digital e trabalho com projetos nas escolas), fica evidente que as escolas privadas superam as públicas.

O gráfico a seguir possibilita uma visão mais ampla da situação das escolas públicas e privadas do Distrito Federal, em termos de recursos tecnológicos e foi retirado do resumo técnico do Censo Escolar da Educação Básica do DF, de 2021, realizado pelo INEP<sup>6</sup>,



#### GRÁFICO 57

#### RECURSOS TECNOLÓGICOS DISPONÍVEIS NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO, SEGUNDO DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – DISTRITO FEDERAL – 2021

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

Gráfico 15- Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino médio do DF. (2021)

Fonte: Deed/INEP

Os dados corroboram com a análise anterior, de que as escolas públicas do DF se encontram, razoavelmente, bem equipadas e instaladas, se comparadas às escolas privadas dessa mesma região. E se adequam ao exigido pelo Regimento da SEEDF e a Portaria do EMTI, supracitados no referencial teórico.

Porém, instalações como vestiários, assim como os laboratórios de ciência e informática, são privilégios de uma minoria de escolas públicas (talvez não em Brasília, mas a nível nacional sim), mas não deveria ser essa a regra para uma implementação do EMTI efetiva e de qualidade.

<sup>6</sup> <https://www.metropoles.com/distrito-federal/sem-verba-federal-escolas-do-df-lutam-para-efetivar-novo-ensino-medio>

As escolas possuem bastante liberdade para desenharem seus itinerários formativos e disciplinas eletivas, de acordo com as possibilidades e limitações que seus contextos oferecem – o que é previsto pela lei e ponto focal de mais polêmica, pois se não houver o investimento necessário nos contextos públicos, suas possibilidades são drasticamente limitadas.

A mídia já tem divulgado artigos denunciando a falta de recursos públicos para a implementação do NEM nas escolas do DF. Um exemplo é a matéria do jornal *Metrópoles*, do dia 31 de Maio de 2022, que denuncia a falta de repasses de verba suficiente, do governo federal para o DF, para a implementação do Novo Ensino Médio<sup>7</sup>.

Portanto, apesar da implementação estar acontecendo nas escolas, essa diferença de infraestrutura pode ser um propulsor de desigualdades e um obstáculo à implementação da política pública nos contextos públicos e privados a nível nacional.

f. Flexibilidade nos modos de implementação e discricionariedade dos burocratas de nível de rua.

Após visitar as escolas, ficou muito claro que cada uma está implementando o Novo Ensino Médio à sua maneira, mas dentro dos limites legais. Ou seja, a lei permite que cada contexto escolar se adapte à flexibilização curricular e ao aumento da carga horária da sua forma – ou da forma que o seu orçamento, infraestrutura, capacitação e disposição dos seus agentes permita. O gera certo questionamento sobre os objetivos e onde o governo e a alta burocracia do MEC pretende que as escolas de nível médio cheguem e o que precisam fazer para modernizar o ensino médio brasileiro efetivamente.

Diante desse cenário, quando questionados sobre o nível (de 0 a 5) de discricionariedade que possuem, no processo de implementação do NEM, 44,5% dos respondentes das escolas públicas disseram ter máxima discricionariedade, nota 5, na implementação do NEM contra 25% dos respondentes nas escolas particulares, que assinalaram essa mesma nota máxima. Em contraposição, 75% dos respondentes das escolas privadas marcaram 3 ou 4, enquanto nas escolas públicas, 55.5% dos respondentes marcaram entre 0 e 3.

---

<sup>7</sup> <https://fdr.com.br/2020/10/03/classe-social-descubra-se-pertence-ao-grupo-b-ou-c/>

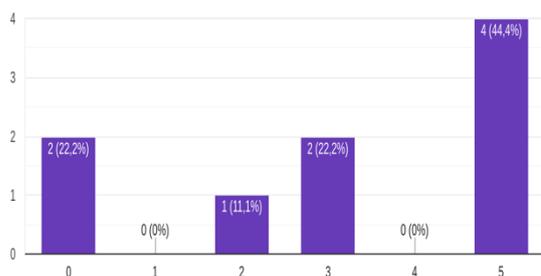


Gráfico 5- Discrecionabilidade dos agentes  
públicas

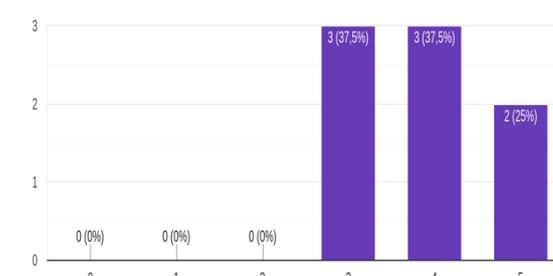


Gráfico 6- Discrecionabilidade dos agentes  
nas escolas privadas

Fonte: elaborados pela autora (2022)

Essas diferenças em termos de discrecionabilidade dos agentes nos dois contextos foram surpreendentes, pois em termos de controle e supervisão sobre seus agentes, as gestões privadas costumam se mostrar muito mais rígidas que as gestões públicas.

Uma coordenadora do ensino médio de uma das escolas particulares visitadas toca em um ponto crítico do NEM que é sua falta de diálogo com os exames vestibulares nacionais e como isso dificulta a gestão das escolas que têm a preparação para esses exames como eixo do seu trabalho pedagógico. Ela explica, em seu questionário, que

Na teoria, o NEM dá muita liberdade de ação às escolas, mas a carga horária maior e as incertezas quanto ao futuro deixam a gestão presa à necessidade de inovar e atender à preparação dos alunos para o PAS e o ENEM, que não mudaram e ainda estão sem um desenho formalizado.

Quando questionados se a atuação dos professores pode impactar de forma *positiva* na implementação do NEM, algumas respostas foram:

- Escolas particulares

*“Sim, metodologias ativas propostas pelos professores fazem toda a diferença no processo.”*

*“Sim, principalmente com os feedbacks do processo.”*

*“O engajamento dos professores à proposta, buscando de fato trabalhar de forma mais criativa, por projetos e promovendo o protagonismo dos alunos é essencial para a implementação do Novo Ensino Médio.”*

*“Sim, de forma a orientar e auxiliar os estudantes em suas escolhas, bem como estimular e incentivar habilidades.”*

*“Sim, acredito que os professores e comunidade escolar tenham o discernimento para montar o melhor currículo com base nas necessidades de trabalho.”*

*“Sim, entendemos o que se relaciona melhor com a realidade deles.”*

*“Sim, motivação, busca do conhecimento e preparo.”*

*“Sim, os professores podem verificar o que de fato está sendo positivo para os alunos.”*

- Escolas públicas

*“Sim, os professores são os primeiros a lidar com os problemas da escola e podem ajudar com soluções.”*

*“Sim, quando o professor entende e está seguro da proposta, ele melhor executa e convence.”*

*“Sim, se trabalharem de forma mais unida dentro das áreas.”*

*“Sim, quando se compreende a proposta a ser implementada seja ela qual for, há mais coerência e ‘chance’ de ser bem sucedida. Quando não há compreensão do que deve ser realizado, o ‘fracasso’ é certo.”*

*“Sim, quando o professor é convidado a participar de todo o processo, é possível explorar melhor todos os aspectos que influenciam a boa educação. Contudo, como o projeto do NEM foi uma imposição, os professores fazem o melhor para implementar um novo currículo e novas práticas.”*

*“Sim, somos nós que implementamos na prática.”*

*“Sou radicalmente contra a prática proposta pelo NEM. Ele não conta com professores como agentes do conhecimento, mas como ‘bedéis’.”*

*“Sim, se este for capacitado para tal.”*

*“Sim, há como orientar o educando sobre o melhor caminho para se alcançar o seu objetivo. O professor possui bagagem para tal direcionamento.”*

Quando questionados se a atuação dos professores pode impactar de forma *negativa* na implementação do NEM, algumas respostas foram:

- Escolas particulares

*“Sim, uma má atuação pode gerar bloqueios no processo de aprendizagem.”*

*“Sim, quando não integram a sua prática pedagógica às ações pertinentes do NEM.”*

*“Caso o professor não saia do tradicional, e busque implementar ações efetivas centradas na aprendizagem e formação dos alunos, torna-se inviável a proposta de inovação e valorização de um currículo que faça sentido para o estudante.”*

*“Sim, caso os professores se neguem a se adaptar ao novo ensino médio, o formato de aulas exclusivamente expositivas não agregará na implementação do NEM.”*

*“Sim, o problema pode ocorrer com o engessamento do currículo.”*

*“Sim, entendendo o que funciona na prática.”*

*“Sim, caso o profissional não acredite ou esteja desmotivado com a implementação do NEM.”*

*“Acredito que não. Os professores buscam a todo momento fazer com que a implementação seja positiva e convidativa por parte dos alunos.”*

- Escolas públicas

*“Sim, na tentativa de manter o status quo.”*

*“Sim, quando ele discorda, ele pode influenciar a opinião dos alunos e pode proporcionar o fracasso da proposta.”*

*“Sim, se continuarem querendo dar os mesmos conteúdos da mesma forma.”*

*“Sim, pois se não houver estudo e compreensão da proposta, a implementação será prejudicada.”*

*“Sim, se algum professor não se sentir confortável ou não confiar no projeto, é muito provável que a implementação seja prejudicada pela falta de confiança e comprometimento do professor frente ao NEM.”*

*“Acredito que sim, se não nos for dadas as condições necessárias.”*

*“Sim, caso o professor se sinta frustrado e desnecessário na escola.”*

*“Sim, também. Ele pode boicotar o processo e fazer com que a implementação seja um fracasso, baseado em seus ideais, posicionamentos políticos e outros.”*

Fica claro, com as falas, o poder discricionário nas mãos dos agentes implementadores que lidam diretamente com o público alvo da política, os ditos burocratas de rua. Esses podem colaborar tanto para o sucesso da política pública quanto para seu fracasso, principalmente nas áreas da educação, afinal é em sala de aula que a transformação deverá ocorrer de forma efetiva.

Percebe-se que na rede privada, as falas dos professores e gestores focam mais na necessidade do professor estar capacitado e disposto pedagogicamente para trabalhar com projetos e temas inovadores, em sala de aula, deixando as aulas expositivas para trás. Entendem essa dinâmica como sendo o grande diferencial que o NEM inaugura e exige que os professores implementem, nesse contexto. Também, nesse contexto, percebe-se a preocupação de seus atores com a forma que o NEM pode impactar na aprovação de seus alunos nos vestibulares, pois essa é uma lacuna na lei e a liberdade para a implementação do NEM nesse ponto pode apenas mascarar a falta de direcionamentos normativos para os gestores.

Já os professores e gestores da rede pública apontaram para a necessidade das esferas superiores da burocracia dialogarem de forma direta com eles. É preciso não somente um esclarecimento do que é e como funcionará o NEM, mas um convencimento dessa categoria que atua nas salas de aulas, educando a maior parte dos brasileiros. Esse profissional precisa ser convencido política e ideologicamente de que a proposta do NEM trará benefícios para eles e para os alunos, para que o processo de implementação ocorra de forma mais harmônica.

Fica claro que a implementação de políticas públicas em contextos públicos é um processo de barganha, político por natureza, contrariando qualquer tentativa de analisá-lo sob uma ótica estritamente técnica, logo, pode ser um obstáculo para a

implementação do NEM em um cenário de divergência política acirrada, principalmente momentos de crise política como o que vivemos no Brasil nos últimos anos.

### **Objetivo 3. Identificar algumas mudanças pontuais causadas em cada contexto, nessa primeira fase da implementação.**

#### **a. Carga horária e planejamento pedagógico**

Em pesquisa sobre docência e incidência da síndrome de *burnout* entre os professores das redes privada e pública de Viçosa, Ferreira, Santos e Rigolon (2014) constataram que os professores das escolas públicas estão mais suscetíveis a desenvolverem a síndrome, em comparação com os professores das escolas privadas, devido à precariedade e o desânimo diante do excesso de carga horária e o baixo salário, entre outros problemas na estrutura educacional. A respeito da vontade de se aposentar, os autores observaram que 80% dos professores das escolas privadas não pretendem se aposentar, mas reduziram sua carga horária para poderem desempenhar melhor seu trabalho, mas estão mais satisfeitos e realizados em comparação com os professores das escolas públicas. (ESTEVEZ-FERREIRA; SANTOS; RIGOLON, 2014) Os dados coletados corroboram com a teoria. A primeira mudança que é evidente é que, praticamente, 100% dos professores e gestores alegaram, nos dois contextos (privado e público) de implementação, foi o aumento da carga horária de trabalho fora da escola, com planejamento das aulas. Pois além de planejarem as aulas da Base Nacional Comum Curricular, precisam planejar as aulas das disciplinas eletivas. As respostas variaram de 1 hora a mais diária a 12 horas a mais semanais.

Como o gráfico 16 mostra, essa sobrecarga de trabalho, associada às más condições de trabalho, pode ser um agravante para 50% dos respondentes nas escolas públicas, entre professores e gestores, que relataram já terem sido diagnosticados com problemas físicos e/ou psicológicos devido às condições de trabalho. Nas escolas privadas, nenhum professor relatou ter sido diagnosticado com esses problemas devido às condições de trabalho.

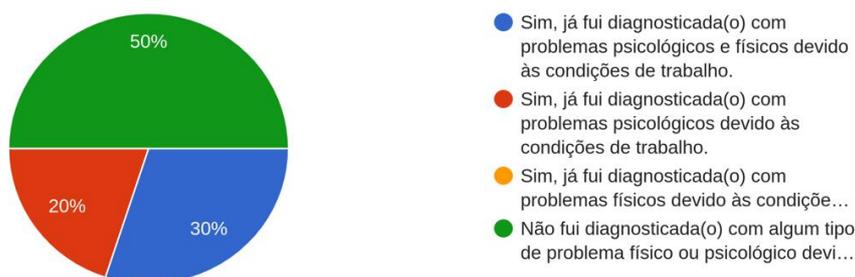


Gráfico 16- Diagnóstico de problemas físicos e/ou psicológicos nos professores e gestores das escolas públicas. Fonte: elaborado pela autora (2022)

Como mostram os gráficos 17 e 18, 90% dos professores das escolas públicas alegaram que a implementação do NEM impactou de forma significativa seus planejamentos pedagógicos (40% alegam ter impactado positivamente contra 50% que dizem ter impactado negativamente). Nas escolas privadas, 87,5% dos professores alegaram que seus planejamentos foram impactados pela implementação (75% positivamente e 12,5% negativamente).

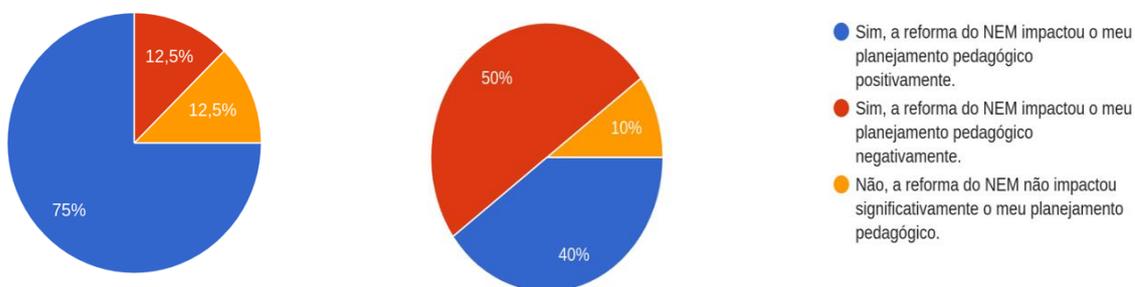


Gráfico 17 - Impacto do NEM nos planejamentos das escolas particulares.

Gráfico 18 - Impacto do NEM nos planejamentos das escolas públicas.

Fonte: elaborados pela autora (2022).

Os argumentos favoráveis ao impacto positivo foi de que a reforma curricular fez com que os professores buscassem aprimorar seus conhecimentos e se capacitassem para lecionar as disciplinas eletivas. Já os argumentos contrários a esse impacto dizem respeito à sobrecarga de trabalho.

Uma fala emblemática desse processo é a do professor, entrevistado 1, da escola privada 1. Segundo ele,

[A carga horária de trabalho] aumentou com a implementação do novo ensino médio. (...) Mas acho que o mais cansativo é ter que estudar as coisas novas. (...) vamos lá, eu tenho uma hora de coordenação semanal pra planejamento. O que é justo, eu tenho duas horas de sala de aula pro itinerário formativo. (...) E, nossa, é na hora de um itinerário formativo acho que é uma coisa muito importante pontuar, eu virei pai desses meninos, não é possível. 'Professor, professor, ô professor, professor, meu professor, olha que eu fiz? Professor, ó aqui, professor, professor'. Assim, sala de aula tem essa demanda, mas um projeto, cada projeto é uma coisa, a cada hora eu tenho que ligar uma chave, você fica doido. (...) Só que eu falei, 'gente, me deixa sozinho com os outros pensamentos só um instante' porque é um tempo inteiro sendo demandado por coisas diferentes. (...) Porque tudo eu sou requisitado. O desgaste é muito maior do que a aula expositiva. Saber trabalhar com projeto não vou dizer que é fácil não. Mas a demanda que você vai ter que estudar é muito. Principalmente, dependendo da sua área. (ENTREVISTADO 1)

Portanto, a sobrecarga de trabalho sobre os professores e gestores na rede pública e privada pode ser interpretada como um potencial obstáculo para a implementação do NEM, pois esses professores tendem a se desgastar psicológica e fisicamente, o que pode afetar a qualidade desse processo nas escolas.

#### b. Evasões escolares e rotina dos alunos

Quanto às evasões escolares, alguns gestores de uma das escolas públicas visitadas informaram que com a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) na escola, há 5 anos, houve um aumento das evasões por pouco tempo. Esses alunos evadiram do período diurno e foram para o noturno pois precisavam trabalhar durante o dia. Por outro lado, houve uma crescente demanda de novos alunos ingressando na escola, após a implementação do EMTI, alunos com outro perfil, que não necessitam trabalhar durante o dia. Portanto, atualmente, não há um alto número de evasões na escola pública em questão, mesmo com a implementação do NEM.

Na rede privada, não houve registro significativo de evasão escolar devido à implementação do NEM e do EMTI.

Os relatos sobre primeiras mudanças na rotina dos alunos foram variados, nos contextos analisados. Algumas falas exemplificativas são:

Então é uma coisa que assim, querendo ou não é quase a tarde inteira, mas sim, eu acho que é por um bem, sabe? É por um bem, mas dá uma, não é empacada, porque é uma coisa boa, mas atrapalha talvez outras coisas que a gente pudesse fazer fora da escola, enfim, cursos. Enfim, me atrapalha um pouco nisso. Mas é bom. (ENTREVISTADO 11)

É fácil porque como é em casa, é online, eu só preciso entrar na aula. Mas, por exemplo, às vezes eu tenho um compromisso, e esse compromisso pode atrapalhar. (...) Sim, eu comecei a fazer (uma arte marcial no mesmo horário), eu nem me liguei no horário na verdade, eu não vi que o horário tinha batido quando eu comecei a fazer, mas foi mais para o final do itinerário já então não atrapalhou muito. (ENTREVISTADA 12)

Tive que deixar de fazer um curso para ficar na escola à tarde (...) mas quero ir para a noite (para voltar a fazer as outras atividades) e para ajudar minha mãe, que está grávida. Ela vai trabalhar e eu vou ter que ficar com o bebê de tarde. (ENTREVISTADA 4)

Eu acho que não mudou muito na minha rotina, não. (ENTREVISTADA 5)

As duas primeiras falas são de alunos de escolas particulares, já as duas últimas de escolas públicas e são exemplos da multiplicidade das necessidades do alunato de cada contexto. Não é possível generalizar e tirar grandes conclusões sobre o impacto da implementação do NEM e do EMTI na vida dos alunos ainda, nesse primeiro momento. Mas, geralmente, uma porção considerável consegue se beneficiar dos pontos positivos da política pública educacional, seja podendo ficar mais tempo na escola e realizando suas 3 ou 4 refeições diárias, seja construindo conhecimento junto aos seus pares, seja protegido da violência nas ruas etc.

Durante a pesquisa de campo, foi possível presenciar uma coordenação (reunião entre gestores e professores) de uma escola pública cuja pauta era a resistência de alguns alunos ao EMTI endossada por algum professor. O diretor, que estava presente naquela ocasião, foi bem enfático ao afirmar que a implementação do Ensino Médio em tempo Integral é “um caminho sem volta” e a escola tem os dados que comprovam que a implementação da política possibilitou tirar muitos dos seus alunos da insegurança alimentar, vivida principalmente em tempos de crise econômica e pandemia. Outra mudança que a carga horária estendida na escola representou foi o aumento das notas dos alunos nas avaliações que visam medir o índice de aprendizado no ensino básico.

Com a análise dos dados fica evidente a complexidade do tema e como se faz necessário que novos estudos continuem investigando o processo de implementação do Novo Ensino Médio nas escolas brasileiras e como cada contexto tem conseguido (ou não) realizar esse processo da forma mais democrática e exitosa. Afinal, esse processo deve ser proveitoso para todos, profissionais da área e, principalmente para os alunos.

O desenvolvimento da autonomia dos estudantes é tão necessário quanto a educação para cidadania, e tanto o desenvolvimento da primeira quanto da segunda dependerão da evolução dos fatores externos como a desigualdade sócio-econômica e a valorização da educação pela sociedade, nos anos que virão, pois esses também definem a educação escolar.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Essa pesquisa explorou o processo de implementação do Novo Ensino Médio em algumas escolas públicas e privadas do DF. Apesar de ter se baseado em uma amostra pequena, de 32 participantes entre entrevistados e respondentes dos questionários, os dados quantitativos e os qualitativos revelaram padrões nas respostas dentro de cada contexto e apontam tendências a serem levadas em consideração para futuras análises da implementação nos próximos anos.

De forma geral, os fatores analisados, - como infraestrutura, capacitação dos agentes, planejamento prévio, discricionariedade dos agentes implementadores - que podem influenciar facilitando ou dificultando a implementação, revelam diferenças importantes nos 5 contextos escolares visitados. A implementação está ocorrendo nesses 5 contextos, de formas diversas, com maior ou menor resistência dos atores locais, o que mostra uma flexibilidade da Lei 13.415/2017 quanto às possibilidades de se implementar o NEM. Entretanto, os contextos das escolas particulares demonstraram enfrentar menos adversidades ao longo desses processos.

Portanto, respondendo à pergunta de pesquisa, a implementação do Novo Ensino Médio nas escolas particulares se mostrou com mais facilitadores do que obstáculos, se comparada à implementação nas escolas públicas visitadas no DF. Os agentes implementadores na esfera privada se mostraram mais qualificados (academicamente), sua infraestrutura se mostrou mais adequada, há menos resistência política e mais disposição pedagógica - para trabalhar com projetos e outras metodologias ativas, uma preocupação muito presente em suas falas. Bem como os alunos, desse contexto privado, parecem ter compreendido e se adequado melhor à proposta de mais autonomia e construção de um projeto de vida que facilite sua inserção no mercado de trabalho, e são menos afetados pela pobreza estrutural em suas rotinas, entre outros fatores supracitados.

As escolas públicas visitadas estão realizando um trabalho de implementação muito bom com os recursos disponibilizados e dentro de suas realidades. Não é um trabalho fácil e há muito receio de como a implementação ocorrerá nos próximos anos, como foi verificado com as notícias divulgadas ao longo do relatório, denunciando atraso no repasse de verbas para as escolas, bem como o atraso da implementação do sistema de registro de notas e presenças.

Logo, nesse cenário de recursos escassos, a discricionariedade dos atores implementadores é um ponto importante que pode garantir uma boa qualidade na implementação, uma vez que os professores e gestores têm liberdade para planejar e ofertar cursos e projetos que despertem o interesse dos alunos e também a consciência da importância do protagonismo estudantil e de uma formação integral.

Sem a pretensão de esgotar as análises sobre a implementação do Novo Ensino Médio nas escolas públicas e privadas do DF, observando alguns pontos críticos desse processo que podem ser reformulados, serão elencadas algumas sugestões tanto para as escolas e secretarias de educação estaduais, quanto para o MEC:

- Reformular ou esclarecer como os exames para ingresso nas universidades públicas se adaptarão ao modelo do NEM;
- Melhorar o diálogo entre as instâncias superiores da burocracia federal, os burocratas de nível médio e os burocratas de nível de rua; e entre as gestões escolares, os professores e os alunos, para que a etapa de implementação e seus objetivos fiquem mais claros para todos nas escolas;
- Realizar mais concursos para professores efetivos e temporários, principalmente, na rede pública, para evitar sobrecarga de trabalho e adoecimento dos que já estão atuando no Novo Ensino Médio;
- Contratar mais professores nas escolas privadas para evitar a sobrecarga de trabalho e seu adoecimento;
- Esclarecer melhor a proposta do Novo Ensino Médio para os alunos das escolas públicas, principalmente, e das mudanças e oportunidades positivas que ele pode trazer caso haja investimento e comprometimento do poder público e da própria comunidade escolar no que tange à reforma curricular;

- Incentivar mais o desenvolvimento da autonomia entre os alunos desde muito cedo, não somente no ensino médio;
- Diminuir as desigualdades sociais para que os alunos mais pobres possam, efetivamente, desfrutar de uma escola de ensino médio em tempo integral;
- Aumentar os investimentos do poder público e da iniciativa privada (através de parcerias) na infraestrutura nas escolas públicas para que as escolas de Ensino Médio em Tempo Integral possam oferecer educação integrada (ciência + cultura + mercado de trabalho) de qualidade para seus alunos.
- Aumentar os investimentos do poder público na educação pública para que os sistemas estaduais de educação possam ofertar o máximo de itinerários formativos possíveis aos seus alunos. Dessa forma, esses poderão desfrutar de uma experiência rica que lhes deem oportunidade de experimentar as mais diversas áreas do conhecimento a fim de lhes capacitar para escolher qual(is) seguir.
- Aumentar os esforços das escolas para estabelecer parcerias com setores públicos e privados da sociedade para a oferta do ensino técnico e profissionalizante, uma vez que é um dos itinerários formativos previstos pela lei e os alunos entrevistados demonstraram interesse.

Foi possível perceber que seria bem apropriado que as escolas públicas e privadas realizassem avaliação e monitoramento da implementação do Novo Ensino Médio nos próximos anos. Este também poderia ser um bom tema para análises realizadas por pesquisadores em futuros estudos, observando se a política tem conseguido cumprir com seus propósitos de aumentar o interesse dos alunos pela educação escolar básica e modernizá-la, sem, contudo, gerar mais desigualdade e exclusão entre as redes educacionais brasileiras.

## 6 REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.
- BRASIL, Presidência da República. Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. Guia de Implementação do Novo Ensino Médio. 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação. Novo ensino médio: perguntas e respostas. 2018.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Quarta versão. Brasília: MEC/SEB, 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. Programa de Fomento às Escolas em Tempo Integral. Portaria 2.116, de 6 de Dezembro de 2019.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico do Distrito Federal: Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília, DF: Inep, 2022.
- COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, 2013, 94.236: 185-210.
- CARRARA, M. L. Dificuldade de aprendizagem e vulnerabilidade social sob a percepção da comunidade escolar. *Universidade do Sul de Santa Catarina. Pós graduação em Educação e Direitos Humanos*, 2016, 1: 28.
- DESLANDES, Suely Ferreira. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 25. ed. rev. e atual. – Petrópolis, Rj: Vozes, 2007.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Nota Técnica com dados do Censo Escolar de 2019, Brasília, 2020.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Portaria nº 58, de 24 de abril de 1997, Brasília, 1997.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Regimento da Rede Pública de Ensino do DF de 2019, Brasília, 2019.
- BARCELOS DA SILVA, C. EVASÃO ESCOLAR E ENSINO MÉDIO: UMA REVISÃO BIBLIOMÉTRICA. **Brazilian Journal of Policy and Development**, v. 3, n. 2, 2021.
- CARMO, E. et al. Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 240, 2019.
- CURY, C. R. J. Vinte Anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 10, n. 20, 2017.
- DE MORAES, A. G. E.; BELLUZZO, W. O diferencial de desempenho escolar entre escolas públicas e privadas no Brasil. **Nova Economia**, v. 24, n. 2, 2014.
- DE SOUZA, M. R. Uma questão de método: Origens, limites e possibilidades da etnografia para a psicologia social. **Psicologia USP**, v. 25, n. 3, 2014.
- DORE, R.; LÜSCHER, A. Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, 2011.

ESTEVEZ-FERREIRA, A. A.; SANTOS, D. E.; RIGOLON, R. G. Avaliação comparativa dos sintomas da síndrome de burnout em professores de escolas públicas e privadas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, 2014.

FEIJÓ, J. R.; DE FRANÇA, J. M. S. Diferencial de desempenho entre jovens das escolas públicas e privadas. **Estudos Economicos**, v. 51, n. 2, 2021.

KRAWCZYK, N. A gestão escolar: um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 67, 1999.

LIMA, L. L.; D'ASCENZI, L. O papel da burocracia de nível de rua na implementação e (Re)formulação da Política Nacional de Humanização dos serviços de saúde de Porto Alegre (RS). **Revista de Administração Pública**, v. 51, n. 1, 2017.

LOTTA, G. S. O papel das burocracias do nível da rua na implementação de políticas públicas: entre o controle e a discricionariedade. **Implementação de Políticas Públicas. Teoria e Prática**, n. 2003, 2012.

LOTTA, G. S. **Implementation of Public Policy, Brazil**. [s.l: s.n.].

MINAYO, MC de S., et al. Pesquisa social. Teoria, método e criatividade. 2001. *Citado na*, 2002.

OLIVEIRA, S. R. DE; BATISTA, S. S. DOS S. JUVENTUDE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DAS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO E DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (1971-2017). **Revista Espaço do Currículo**, v. 1, n. 11, 2018.

OLIVEIRA, I. C.; VASQUES-MENEZES, I. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 169, 2018.

SILVA, E. A. et al. Ensino médio integrado. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 7, n. 2, 2019.

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

SILVA, W. Evasão escolar no ensino médio no Brasil/School evasion in high school in Brazil. **Educação em Foco**, v. 19, n. 29, p. 13–14, 11 abr. 2017.

## APÊNDICES

Apêndice A – Quadro com as respostas da pergunta aberta dos questionários aplicados aos professores e gestores sobre facilitadores e obstáculos à implementação do NEM.

- Dentre os interlocutores das escolas públicas, quando questionados se foram encontrados obstáculos e/ou facilitadores na implementação do NEM, responderam que:

Obstáculos	Facilitadores
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. “Sistemas que não foram implementados (diários eletrônicos para o NEM foram implementados tardiamente) e a sobrecarga por coexistirem dois modelos.”</li> <li>2. “Sim, demora na implantação do sistema de registros e dificuldade de transição e ajuste dos planejamentos.”</li> <li>3. “Sim, alguns professores resistentes, principalmente porque perderam a ‘moeda de troca’ da reprovação.”</li> <li>4. “Sim, nossa formação foi quase nula. Talvez pela minha expectativa de que todos tivéssemos feito curso sobre o tema.”</li> <li>5. “Não necessariamente na minha escola, mas percebo obstáculos que atingem a todas as escolas públicas: como investimentos financeiros e no conhecimento e preparo das pessoas.”</li> <li>6. “Fomos obrigados a implantar algo que não era do interesse do nosso público, o que posso afirmar pois participei das discussões da época e implementaram com o uso da força (da lei) como política pública federal.”</li> <li>7. “Desconhecimento do que seja o NEM; discordância com o NEM.”</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. “Sim, empenho dos gestores e professores.”</li> <li>2. “Sim, por sermos integrais, já tínhamos o conhecimento de ofertas e inscrições de eletivas e de estruturação da escola.”</li> <li>3. “Sim, gestão e coordenação engajados; alunos gostam das eletivas; longa experiência com o EMTI e oficinas.”</li> <li>4. “Por ser uma escola integral, as oficinas que já valizamos contribuem para a aplicação das eletivas, não é a mesma coisa, mas a experiências com as atividades integrativas - áreas fins- facilita.”</li> <li>5. “Não, só temos uns aos outros, somente nós da escola nos apoiamos mutuamente. Não há facilitadores externos, e isso prejudica sobremaneira.”</li> <li>6. “Sim, a gestão democrática dentro do âmbito da escola contribui com tudo o que fazemos.”</li> <li>7. “Sim, a disposição dos docentes no sucesso do projeto.”</li> </ol>

8. <i>“Não, ele tem sido implementado”</i> 9. <i>“Sim, ambiente não preparado para tal. Estamos fora da escola por motivos de reforma há 6 anos.”</i> 10. <i>“Sim”</i>	
--	--

Tabela 1- Relação de respostas categorizadas como facilitadores ou obstáculos nas escolas públicas.  
 Fonte: elaborado pela autora (2022).

- Dentre os interlocutores das escolas privadas, quando questionados se foram encontrados obstáculos e/ou facilitadores na implementação do NEM, responderam que:

<b>Obstáculos</b>	<b>Facilitadores</b>
1. <i>“Não”</i> 2. <i>“A formação dos profissionais e receptividade da comunidade ao novo. E a falta de direcionamento para os exames externos.”</i> 3. <i>“Apenas recursos financeiros para projetos robustos.”</i> 4. <i>“Sim, a própria comunidade escolar (pais e alunos) é bem resistente a algumas inovações.”</i> 5. <i>“Até o momento, não percebemos grandes obstáculos.”</i>	1. <i>“Sim, a estrutura e o apoio financeiro/pedagógico.”</i> 2. <i>“Sim, apoio pedagógico e direção.”</i> 3. <i>“Orientações da nossa rede de colégios; cultura de já trabalhar com projetos; formação continuada da equipe.”</i> 4. <i>“Sim, cursos, estímulo da coordenação, conversas e discussões de novas propostas.”</i> 5. <i>“Sim, disponibilidade dos meus gestores, recursos e autonomia.”</i> 6. <i>“Sim, autonomia e motivação.”</i> 7. <i>“Sim, as aulas de trilhas de aprendizagem têm sido aplicadas de forma online, o que facilita a participação dos alunos.”</i>

Tabela 2- Relação de respostas categorizadas como facilitadores ou obstáculos nas escolas privadas.  
 Fonte: elaborado pela autora (2022).

## Apêndice B - Questionários aplicados aos gestores e professores

Objetivos específicos	Questões
<p>Descrever os contextos escolares visitados e identificar o modo de implementação e as diferenças e similaridades desse processo nos contextos públicos e privados no DF;</p>	<p><b>1-Qual é o seu nível de escolaridade?</b></p> <p>( ) Ensino Médio completo  ( ) Ensino Superior incompleto  ( ) Ensino Superior completo  ( ) Mestrado incompleto  ( ) Mestrado completo  ( ) Doutorado incompleto  ( ) Doutorado completo</p> <p><b>2-Qual é o seu regime de contratação?</b></p> <p>( ) Efetivo (estatutário)  ( ) Temporário  ( ) Regime CLT</p> <p><b>3-Qual é a sua faixa salarial na escola em que se encontra?</b></p> <p>( ) 1 – 4 salários mínimos  ( ) 5 – 9 salários mínimos  ( ) mais de 10 salários mínimos</p> <p><b>4-Qual o nível de escolaridade dos professores que lecionam no Ensino Médio da escola?</b></p> <p>( ) 100% dos professores possuem graduação e pós-graduação.  ( ) 100% dos professores possuem graduação.  ( ) Mais de 50% dos professores possuem graduação e há também professores com pós-graduação.  ( ) Mais de 50% dos professores possuem graduação e não há professores com pós-graduação.  ( ) Menos de 50% dos professores possuem graduação e há professores com pós-graduação.  ( ) Menos de 50% dos professores possuem graduação e não há professores com pós-graduação.  ( ) Não tenho essa informação.</p> <p><b>5-A quais classes socioeconômicas os alunos da escola pertencem?</b></p>

A maioria dos alunos pertence a famílias das classes A, B e C (renda familiar acima de 4 salários mínimos)

A maioria dos alunos pertence a famílias das classes D e E (renda familiar de até 4 salários mínimos)

Não tenho essa informação.

**6- Qual é o contexto educacional das famílias dos alunos da escola?**

Mais de 50% dos pais e/ou responsáveis dos alunos possuem, ao menos, uma graduação em nível superior e, em alguns casos, pós-graduação.

Menos de 50% dos pais e/ou responsáveis dos alunos possuem graduação.

Mais de 50% dos pais e/ou responsáveis possuem o ensino médio concluído.

Menos de 50% dos pais e/ou responsáveis possuem o ensino médio concluído.

Não tenho essa informação.

**7- As(os) responsáveis participam ativamente da vida escolar do(a) jovem sobre o(a) qual tem responsabilidade?**

Mais de 50% dos responsáveis buscam saber como tem sido o desempenho escolar desse(a) jovem durante o ano letivo.

Menos de 50% dos responsáveis buscam saber como está o desempenho desse(a) jovem durante o ano letivo.

Não tenho essa informação.

**8- Você percebe um interesse dos alunos em ingressar em uma universidade?**

Percebo que, pelo menos, 50% dos alunos têm a perspectiva de cursarem uma graduação.

Percebo que menos de 50% dos alunos têm a perspectiva de cursarem uma graduação.

Não sei informar.

**9- A implementação do Novo Ensino Médio-NEM na escola em que trabalha está acontecendo em quais etapas?**

	<p><input type="checkbox"/> 1ºs anos <input type="checkbox"/> 2ºs anos <input type="checkbox"/> 3ºs anos</p> <p><b>10- A escola já funcionava em tempo integral antes da implementação do NEM e ela já implementou a carga horária estendida?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Já funcionava em regime integral, com a carga horária estendida. <input type="checkbox"/> Não funcionava em regime integral, e já está implementando a carga horária estendida prevista pela portaria do EMTI. <input type="checkbox"/> Não funcionava em regime de tempo integral, e ainda não está implementando a carga horária estendida prevista pela portaria do EMTI.</p> <p><b>11- Qual é a carga horária anual atual das turmas do Novo Ensino Médio na escola?</b></p> <p><input type="checkbox"/> 800 horas <input type="checkbox"/> entre 800 e 1000 horas <input type="checkbox"/> entre 1000 e 1400</p> <p><b>12-Houve um debate amplo com a comunidade escolar (gestores, secretários, professores, pais, alunos etc.) sobre a implementação do NEM, para que esse processo fosse desenvolvido de forma conjunta e harmônica?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Sim, o NEM é uma política pública que vem sendo implementada democraticamente na escola, através do diálogo entre a comunidade escolar e os órgãos superiores de educação, aceitando adaptações conforme a demanda estrutural da escola. (Modelo bottom-up) <input type="checkbox"/> Não, o NEM é uma política pública que vem sendo implementada sem o diálogo entre os órgãos superiores de educação e a comunidade escolar, e a escola precisa adotar o modelo que foi estabelecido pelas normas legais sem espaço para adaptações. (Modelo top-down) <input type="checkbox"/> Não sei responder.</p>
--	---

Identificar fatores facilitadores e obstáculos à implementação em ambos os contextos que justifiquem as similaridades e distinções no modo de implementação

**14- A gestão escolar na escola é executada por**

- Diretor(a)    Vice-Diretor(a)    Chefe de secretaria  
 Secretários(as).  
 Supervisores(as) Pedagógicos(as)

**15- A gestão escolar tem recebido suporte administrativo e/ou financeiro para a implementação do NEM, de órgãos públicos e/ou privados? (Marque quantas opções forem necessárias)**

- Não, a escola não recebe(u) suporte de nenhuma ordem para a implementação do NEM.  
 Sim, a escola recebe(u) suporte administrativo da Secretaria de Educação do DF ou de outro órgão público.  
 Sim, a escola recebe(u) suporte financeiro da Secretaria de Educação do DF ou de outro órgão público.  
 Sim, a escola recebe(u) suporte administrativo de um órgão privado.  
 Sim, a escola recebe(u) suporte financeiro de um órgão privado.  
 Não sei informar.

Quais foram os órgãos que deram suporte à escola para a implementação do NEM?

**16- Houve auxílio de uma equipe implementadora do NEM, cedida pela SEEDF?**

- Sim  
 Não  
 Não sei informar.

**17- Houve planejamento da gestão para a implementação do NEM?**

- Sim, a escola estruturou um planejamento para operacionalizar as ações de implementação do NEM.  
 Não, pois a escola já recebeu o planejamento pronto da Secretaria de Educação ou outro órgão superior de educação.

Não houve planejamento de qualquer espécie para a implementação do NEM na escola.

Não sei informar.

**18- Como à implementação do NEM e do Ensino Médio em Tempo Integral foram recebidos pela comunidade escolar (gestores, secretários, professores, pais, alunos etc.)?**

Acredito que, pelo menos, 50% dos integrantes da comunidade escolar perceberam as mudanças como algo positivo, que tem potencial para melhorar o processo de ensino-aprendizagem no ensino médio, bem como para torná-lo mais atraente para os estudantes.

Acredito que, pelo menos, 50% da comunidade escolar perceberam as mudanças como algo negativo, que não tem potencial para melhorar o processo de ensino-aprendizagem no ensino médio, nem para torná-lo mais atraente para os estudantes.

Não houveram debates a respeito da política pública, apenas estamos executando-a como o planejado pelos instrumentos legais.

Não sei responder.

**19- Você considera a gestão escolar democrática um instrumento importante para a implementação do NEM? Justifique sua resposta.**

**20- Houveram cursos de capacitação para a equipe gestora e para os professores da escola sobre a implementação do NEM?**

Houveram cursos de capacitação para professores e gestores.

Houveram cursos de capacitação para gestores apenas.

Houveram cursos de capacitação para professores apenas.

Não houveram cursos de capacitação para os funcionários da escola.

**21- Se você fez um curso de capacitação, você daria qual nota de 0 a 5 (levando em conta o**

seu aproveitamento e adequabilidade do curso à realidade escolar)? Justifique sua nota.

**22- A atuação dos professores pode influenciar na implementação da reforma do currículo do ensino médio de forma positiva? Se sim, como?**

**23- A atuação dos professores pode influenciar na implementação da reforma do currículo do ensino médio de forma negativa? Se sim, como?**

**24- Você já foi diagnosticado com síndrome de *burnout*, crises de ansiedade, depressão, entre outros problemas psicológicos e/ou físicos devido ao excesso e condições de trabalho?**

( ) Sim, já fui diagnosticada(o) com problemas psicológicos e físicos devido às condições de trabalho.

( ) Sim, já fui diagnosticada(o) com problemas psicológicos devido às condições de trabalho.

( ) Sim, já fui diagnosticada(o) com problemas físicos devido às condições de trabalho.

( ) Não fui diagnosticada(o) com algum tipo de problema físico ou psicológico devido às condições de trabalho.

**25- Assinale abaixo as instalações presentes na sua escola e suas quantidades na linha ao lado**

( ) Laboratório de informática \_\_\_\_\_

( ) Laboratório de ciências \_\_\_\_\_

( ) Biblioteca ou Sala de Leitura \_\_\_\_\_

( ) Salas de aula \_\_\_\_\_

( ) Sala de recurso \_\_\_\_\_

( ) Espaços multiuso \_\_\_\_\_

( ) Banheiros femininos para as alunas \_\_\_\_\_

( ) Banheiros masculinos para os alunos \_\_\_\_\_

( ) Banheiros femininos para as professoras \_\_\_\_\_

( ) Banheiros masculinos para os professores \_\_\_\_\_

( ) Rampas de acesso \_\_\_\_\_

( ) Quadra poliesportiva \_\_\_\_\_

( ) Vestiário masculino e feminino \_\_\_\_\_

( ) Cozinha \_\_\_\_\_

( ) Refeitório \_\_\_\_\_

**26- Quanto aos recursos materiais, a escola possui:**

- Computadores
- Tablets
- Quadros digitais
- Quadros brancos
- Quadros negros
- Acervo bibliográfico paradidático e literário
- Livros didáticos
- Acervo videográficos
- Periódicos
- Outros acervos
- 
- Outros \_\_\_\_\_

**27- A escola em que você se encontra teve de adaptar ou está adaptando sua infraestrutura para a implementação do NEM e do Ensino Médio em Tempo Integral? Se sim, quais foram as adaptações mais significativas?**

**28- Como você percebe a integração das esferas do trabalho, da cultura e da ciência na escola, com a implementação do NEM? Justifique.**

**29- Como tem sido a oferta do ensino técnico e profissionalizante na escola, prevista pelo NEM?**

- A escola já oferecia essa modalidade aos alunos antes da implementação do NEM.
- A escola passou a oferecer essa modalidade com a implementação do NEM.
- Estamos articulando parcerias para podermos oferecer essa modalidade aos estudantes, em breve.
- Não estamos oferecendo a modalidade e não há previsão de quando a ofertaremos aos alunos.
- Não sei informar.

**30- Em uma escala de 0 a 5, como você classificaria seu poder de discricionariedade (liberdade para ação e decisão quanto às ações**

	<p>pedagógicas e de gestão, nos limites legais) enquanto agente implementador(a) do NEM na escola?</p> <p><b>31- Você percebe obstáculos à implementação do NEM na escola em que trabalha? Se sim, quais?</b></p> <p><b>32-Você percebe facilitadores à implementação do NEM na escola em que trabalha? Se sim, quais?</b></p>
<p>Identificar algumas mudanças pontuais causadas em cada contexto, nessa primeira fase da implementação.</p>	<p><b>33-A implementação do EMTI e da ampliação da carga horária tiveram impacto sobre os números da evasão escolar na escola?</b></p> <p>( ) Sim, houve um aumento no número de evasões escolares com relação aos anos pré-EMTI, em um primeiro momento, mas esse número se estabilizou ou diminuiu após alguns meses.</p> <p>( ) Sim, houve um aumento da evasão escolar e esse número continua crescendo.</p> <p>( ) Houve um crescente no número de alunos saindo do período diurno e se matriculando no Ensino de Jovens e Adultos (EJA), no noturno, alegando que precisavam trabalhar durante o dia.</p> <p>( ) Não houve aumento no número de evasões escolares com a implementação do EMTI.</p> <p>( ) O número de alunos evadidos diminuiu após a implementação do EMTI.</p> <p>( ) Não sei informar.</p> <p><b>34- Você sentiu que o NEM impactou seu trabalho pedagógico de forma significativa?</b></p> <p>( ) Sim, a reforma do NEM impactou o meu trabalho pedagógico positivamente.</p> <p>( ) Sim, a reforma do NEM impactou o meu trabalho pedagógico negativamente.</p> <p>( ) Não, a reforma do NEM não impactou significativamente o meu trabalho pedagógico.</p> <p>De forma sucinta, justifique sua resposta.</p> <p><b>35- Você sentiu que sua carga horária de trabalho dentro e fora da escola (com aulas e</b></p>

	<p><b>planejamento pedagógico, ou planejamento de gestão) aumentou com a implementação do NEM?</b></p> <p>( ) Sim ( ) Não</p> <p>Se sua resposta foi “sim”, quantas horas, em média, a mais você tem trabalhado para suprir a demanda do NEM?</p>
--	---

Tabela 3- Tabela relacionando objetivos específicos com o questionário aplicado. Fonte: elaborado pela autora (2022)

#### Apêndice C - Roteiro das entrevistas semiestruturadas para os alunos

- 1- Como você acredita que o novo ensino médio lhe possibilitará ter mais autonomia na escola?
- 2- A escola explicou e escutou os alunos sobre a implementação do NEM?
- 3- Como tem sido sua adaptação ao novo ensino médio?
- 4- Quais são as maiores dificuldades e facilidades que você está tendo para se adaptar?
- 5- A implementação do Ensino Médio em Tempo Integral prejudicou a realização de outras atividades do seu cotidiano?
- 6- Você pensa em desistir dos estudos ou mudar de escola devido à carga horária do EMTI?
- 7- Qual é o seu nível de interesse na oferta do ensino técnico e profissionalizante pela sua escola?
- 8- Você tem intenção de continuar seus estudos após o ensino médio?
- 9- O que sua família diz sobre seu futuro? Te apoiam a seguir um caminho específico?
- 10- Qual o nível de escolaridade dos seus pais ou responsáveis?

#### Apêndice D

##### Quadro de entrevistados

Entrevistados	Posição na escola	Escola
---------------	-------------------	--------

Entrevistado 1	Professor	Privada 1
Entrevistada 3	Coordenadora	Privada 2
Entrevistada 4	Aluna	Pública 1
Entrevistada 5	Aluna	Pública 1
Entrevistado 6	Aluno	Privada 1
Entrevistada 7	Aluna	Privada 3
Entrevistada 9	Vice-diretora	Pública 1
Entrevistada 10	Aluna	Privada 2
Entrevistado 11	Aluno	Privada 3
Entrevistada 12	Aluna	Privada 3

Tabela 4 - Relação de entrevistados por cargo e escola.