

ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA REFORMA: OS PRIMEIROS PASSOS DA IMPLEMENTAÇÃO

HIGH SCHOOL IN THE CONTEXT OF REFORM: THE FIRST STEPS OF IMPLEMENTATION

Wesquisley Vidal de Santana¹
Luzani Cardoso Barros²
Neila Barbosa Osório³
Gleiciene Aparecida de Almeida⁴
Luis Sinésio Silva Neto⁵

RESUMO: Este artigo teve o objetivo de analisar a implementação do Novo Ensino Médio em seis escolas da região sudeste do Estado do Tocantins, no primeiro semestre do ano de 2022. A investigação utilizou informações provenientes do acompanhamento ao trabalho nessas instituições, da escuta da equipe escolar e do estudo de referências bibliográficas e documentos relativos ao tema. Há conquistas importantes, como a sistematização do planejamento docente coletivo e integrado e, também, desafios, ressaltando-se a necessidade de melhoria da estrutura física dos espaços escolares. Os resultados iniciais sinalizam, positivamente, quanto às alterações em fase de implementação. Contudo, faz-se necessário que escolas e poder público, considerando o contexto de atuação e responsabilidades, assegurem condições necessárias à garantia do direito à educação de qualidade para todos, expressa no alcance dos direitos e objetivos de aprendizagem, e ao desenvolvimento de competências socioemocionais, ou seja, formação integral dos sujeitos ao concluir a escolaridade básica.

258

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio. Base Nacional Comum Curricular. Direito à educação.

¹Doutorando em Educação (Educante, UFT). Mestre em Ensino em Ciências e Saúde (UFT). Graduado em Educação Física (UNIRG). Professor da Rede Municipal de Educação de Dianópolis -TO. Coordenador da Universidade da Maturidade (UMA - UFT) Polo Dianópolis-TO. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6145909659381581>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3183-7092>.

²Mestra em Desenvolvimento Regional (UFT). Especialista em Conselhos Escolares (UFC). Especialista em Gestão Escolar (UFT). Licenciada em Pedagogia (UNEB). Professora da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Tocantins. Professora Colaboradora da Universidade da Maturidade (UMA - UFT) Polo Dianópolis - TO. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5587691876619183>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5758-5175>.

³Pós-Doutorado em Educação pela UEPA/PA. Doutora em Ciência do Movimento Humano pela UFSM/RS. Mestrado em Educação pela UNESP de Marília/SP. Graduada em Serviço Social pela Universidade Católica Dom Bosco/MS1981. Pesquisadora produtividade pela FAPT-TO, UFT. Docente do Programa Pós-Graduação em Educação-PPGE/UFT. Membro do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia/PGEDA. Autora do Programa Universidade da Maturidade - UMA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8325746711520223>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6346-0288>

⁴Mestranda em Ensino em Ciências e Saúde (UFT). Pós-Graduada em Educação Física Escolar (FJC) e Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (PROEJA / UFT). Graduada em Educação Física (UNIRG). Professora da Educação Básica da Redes Estadual de Ensino do Tocantins e Municipal de Educação de Dianópolis - TO. Professora Colaboradora da Universidade da Maturidade (UMA - UFT) Polo Dianópolis - TO. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2388442611327739>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7054-1895>.

⁵Doutor em Ciências Tecnológicas e Saúde pela Universidade de Brasília, professor do Curso de Mestrado em Educação, ofertado pela Universidade Federal do Tocantins. Vice coordenador da Universidade da Maturidade. Lattes: lattes.cnpq.br/0239885769879636 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3182-7727>

ABSTRACT: This article aimed to analyze the implementation of the new high school in six schools in the southeastern region of the state of Tocantins, in the first semester of 2022. The investigation used information from the monitoring of work in these institutions, listening to the school team, and the study of bibliographic references and documents related to the topic. There are important achievements, such as the systematization of collective and integrated teaching planning, as well as challenges, highlighting the need to improve the physical structure of school spaces. The initial results indicate positively regarding the changes in the implementation phase. However, it is necessary that schools and public authorities, considering the context of action and responsibilities, ensure the necessary conditions to guarantee the right to quality education for all, expressed in the achievement of rights and learning objectives, and development of socioemotional skills, that is, the integral formation of the subjects when concluding basic schooling.

Keywords: High School Reform. Base Nacional Comum Curricular. right to education.

1. INTRODUÇÃO

O Ensino Médio, etapa final da educação básica, tanto por seus resultados quanto pelas condições em que se efetiva, tem se destacado como uma fase crítica da escolaridade brasileira (SILVA, 2020). As evidências indicam que as práticas desenvolvidas nas escolas divergem dos objetivos do público atendido, em sua maioria, adolescentes e jovens oriundos de uma diversidade de contextos dotados de sonhos e expectativas.

Com arcabouço legal aprovado a partir da Constituição Federal de 1988, sobretudo, foi estabelecido o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, de 09/01/2001, cujo texto prevê “[...] como dever do Estado a garantia da progressiva universalização do ensino médio gratuito [...]”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, constitui parte da Emenda à Constituição (EC) 59, de 11/11/2009 - que alterou os incisos I e VII, do Art. 208, da CF de 1988, ampliando a escolaridade obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade.

O PNE atual, Lei nº 13.005, de 25/06/2014 e a Lei nº 13.415, de 16/02/2017, instituem a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, a homologação da Base Nacional Comum Curricular, etapa Ensino Médio, em 14/12/2018 e, mais recentemente, a elaboração do documento curricular do Estado do Tocantins, etapa Ensino Fundamental, aprovado pela Resolução nº24, de 14/03/2019, e etapa Ensino Médio, Resolução nº 108, de 21 de junho de 2022, que inaugurou uma nova fase para o ensino médio brasileiro e, considerando o contexto específico, tocantinense.

O presente estudo tem o objetivo de analisar o trabalho pedagógico realizado nas escolas de ensino médio no primeiro semestre de 2022, especificamente, nas turmas de 1ª série, nas quais, concomitante ao retorno às atividades escolares presenciais, acontece a implementação das alterações advindas da lei de reforma dessa modalidade de ensino, da BNCC e do documento curricular, etapa Ensino Médio.

Essa análise se detém ao trabalho pedagógico realizado após a implementação das alterações advindas da lei de reforma do Novo Ensino Médio, sem que se tenha, grosso modo, acontecido a compreensão dos fundamentos desses documentos, identificando os desafios presentes e, também, as possibilidades de aprimoramento, de modo a delinear horizontes para o desenvolvimento do trabalho com o ensino médio, considerando as demandas da formação docente dos profissionais e o atendimento às complexas exigências do público-alvo.

Este trabalho encontra-se organizado com essa introdução, seguida pela discussão do ensino médio no contexto do Brasil, uma breve análise das principais mudanças dessa etapa normatizadas pela lei nº 13.415/2017, e o registro da escuta de seis (06) escolas acerca da implementação do denominado Novo Ensino Médio no âmbito da Regional Dianópolis, considerando os avanços e desafios, e culminando nas considerações finais, constituídas por apontamentos fundamentados pelas observações dessas instituições de ensino, com base no trabalho realizado no primeiro semestre do ano 2022.

2. CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

A análise do contexto histórico em relação à obrigatoriedade da oferta de educação pública explicita que esse direito é relativamente recente e fruto de movimentos sociais de reivindicação, visto que os textos constitucionais restringiam a escolarização da totalidade dos cidadãos à instrução primária, conforme a Constituição Federal de 1824 (Art.179, XXXII) e o texto de 1891, que delegava ao Congresso Nacional a incumbência de criar instituições em nível superior e secundário nos estados, definindo a oferta em nível secundário no § 4º em relação ao Distrito Federal (COSTA, 2002).

Nas Cartas Constitucionais de 1934, 1937, 1946 e 1967, evidenciaram-se muito mais os aspectos político e econômico, em detrimento da garantia de direitos. Dessa forma, havia menção à educação nesses textos, mas se mantinha a restrição na finalidade: fornecer

acesso a conhecimentos básicos (alfabetização) e ou dar acesso ao exercício de funções instrumentais (COSTA, 2002).

Dessa forma, esse aspecto se refletiu na legislação educacional posterior, a saber, a LDB 4.024/61 (na obrigatoriedade da escolaridade, permanência para o ensino primário) e na LDB nº 5.692/71, que, a despeito de ampliar a obrigatoriedade na oferta de educação pelo Estado para todo o ensino fundamental de quatro para oito anos, não resultou em democratização da escolarização, pois o acesso à escola pelos filhos das famílias de menor renda, em 1980, continuava restrito (TRASPADINI, 2019).

Por outro lado, na Constituição de 1988, a educação foi estabelecida como dever do Estado, direito público subjetivo dos cidadãos, realizada mediante o ensino obrigatório na fase *fundamental* (grifo nosso) (Art. 208, § 1º), ou seja, a despeito de estabelecer a garantia do direito, não ampliou essa obrigatoriedade. De forma complementar, a LDB nº 9.394/96, no Art. 4º, II, estabeleceu a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”, sem, entretanto, estabelecer um prazo para que essa extensão fosse instituída como obrigatória.

No quesito de conquista da obrigatoriedade legal para o ensino fundamental, o contexto brasileiro indicava a necessidade de estender o direito à etapa seguinte, uma das características de uma nação cidadã. Considerando a história nacional, sabe-se que:

No Brasil, o binômio inclusão/exclusão é marca histórica do sistema educacional. O século XX e o processo de urbanização e industrialização, ao mesmo tempo em que pressionava pela ampliação da escolaridade da população, continha o acesso pela forma distributiva e desigual com que se ingressava no sistema escolar. A desigual inclusão nos níveis escolares, bem como sua distribuição pelo território brasileiro e entre classes sociais e raça/etnia, compõe um quadro histórico de afirmação/negação do direito à Educação (SILVA, 2020, p. 286).

Assim, com a elaboração da Emenda à Constituição (EC) nº 59, de 11 de novembro de 2009, estabeleceu-se a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos dezessete anos, passando-se, além da ampliação da obrigatoriedade e gratuidade a toda a educação básica, também à extensão da cobertura dos programas de apoio à escolarização para todas as suas etapas, da educação infantil ao ensino médio, aspecto que contribuiu de forma significativa com a educação brasileira.

O ensino médio é uma etapa importante porque, devido ao fato de ser o objetivo de muitos brasileiros, que almejavam deixar para seus descendentes o legado de estudos, ao qual não tiveram acesso por diversas razões, ao longo do tempo. Nesse sentido, o ensino médio

Assume múltiplas funções, tais como a consolidação dos conhecimentos e habilidades básicas dos estudantes, a preparação para o ingresso no ensino superior ou no mercado de trabalho e a formação de cidadãos capazes de se engajar na sociedade (TARTUCE, MORICONI, DAVIS e NUNES, 2018, p. 480).

Evidentemente, a aprovação da emenda não se constituiu em panaceia para as questões do ensino médio, no entanto, esse dispositivo legal evidencia “[...] um pressuposto para a universalização do acesso à Educação é a condição da obrigatoriedade escolar” (SILVA, 2020, p.274), ou seja, significou que um passo muito importante foi dado em direção à democratização da escolaridade básica pública e gratuita, no Brasil. Os passos seguintes seriam em direção à permanência dos estudantes dessa etapa na escola e o alcance de um ensino e aprendizagem de qualidade.

2.1 O Ensino Médio e as perspectivas da Lei nº 13.415/2017

O ensino médio sempre se mostrou uma etapa da escolaridade complexa. Inicialmente, pela já mencionada exclusão da maioria da população, considerando que a ausência da obrigatoriedade afastava das escolas, especialmente, a população pertencente às classes sociais de menor poder aquisitivo, cuja carência material impulsionava o ingresso no mercado de trabalho, em detrimento da conclusão da escolarização básica.

262

Com a aprovação da EC 59/2009, a ampliação da obrigatoriedade estimulou a permanência na escola de um contingente maior de pessoas oriundas das camadas mais pobres, contudo, a garantia da obrigatoriedade, o acesso e a permanência não resultam em aprendizagem efetiva. Esse aspecto pode ser comprovado por meio dos resultados do fluxo escolar (os estudantes passam por reprovações ao longo da escolaridade), das altas taxas de evasão nessa etapa e, também, dos resultados de aprendizagens de avaliações externas, abaixo das metas previstas (AGÊNCIA BRASIL, 2020).

De acordo com os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), somente a etapa dos anos iniciais do ensino fundamental, ao longo da série histórica analisada (nos anos de 2005 a 2019) tem atingido e ou superados as metas previstas.

Os anos finais do ensino fundamental, e, de forma mais contundente, o ensino médio (com exceção da edição de 2009, quando obteve um crescimento em relação à edição de 2017 de 0,4 ponto, em âmbito nacional, mas ainda 0,8 ponto aquém da meta) têm

apresentado dados abaixo das metas, indicando a necessidade de melhoria na aprendizagem. (Idem, 2020).

Nesse contexto, a aprovação da lei nº 13.415/2017, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, sinaliza para mudanças na última etapa da educação básica, com o intuito de estimular a permanência, conclusão, e, sobremaneira, elevar a qualidade da aprendizagem dos estudantes.

Dentre essas mudanças, destaca-se a ampliação progressiva da carga horária mínima anual de oitocentas horas para mil e quatrocentas horas, sendo que, em cinco anos, a partir da aprovação dessa lei, ou seja, no ano de 2022, os sistemas deveriam oferecer um mínimo de mil horas anuais, uma das alterações ora vivenciadas.

Outra alteração é a inclusão de novos componentes curriculares, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além da ênfase do trabalho pedagógico no projeto de vida dos estudantes e a formação voltada ao desenvolvimento dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, tendo, na prática das escolas, a seleção de objetos de conhecimento, metodologias e o processo avaliativo materializado, por meio de atividades teóricas e práticas (BRASIL, 2017).

Essa lei também prevê, no Art. 4º, §3º a alteração do Art. 36 da LDB, ao tratar da organização curricular, definindo que:

A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput (BRASIL, 2017).

As alterações estabelecidas por essa lei são fundamentadas no fato de se observar uma evidente desarticulação entre o trabalho desenvolvido pela escola de ensino médio e o propósito do público atendido. Uma das razões desse contraste pode estar situada, pela dicotomia, a saber:

No caso do Ensino Médio brasileiro, a histórica dualidade entre formação geral, propedêutica e a formação técnica e profissional é emblemática do processo de segmentação e se institui ao longo do tempo como um mecanismo capaz de reforçar as desigualdades escolares (SILVA, 2020, p. 277).

Destarte, os estudantes do ensino médio que seguirem o fluxo escolar contínuo são adolescentes da faixa etária dos quinze aos dezesseis anos, isto é, em uma etapa caracterizada por conflitos de diversas dimensões. São indivíduos que ainda precisam tomar uma importante decisão sobre o seu futuro, a qual irá impactar profundamente a vida: a definição da carreira que irão seguir.

No contexto atual, há múltiplas escolhas, como capacitação técnica e propedêutica, se prosseguirão nos estudos, por meio do ingresso no ensino superior ou se necessitam da imediata inserção no mundo do trabalho, para suprir demandas materiais, entre outras escolhas que, para uma parte majoritária desse público, significa uma pressão para a qual não foi ou não se sente preparada.

Além disso, em função do modo como foram educados pelo grupo familiar e ou instruídos no ensino fundamental:

Eles [...] depositam confiança na escola, em relação ao projeto futuro, mas as relações são mais difíceis e tensas com o tempo presente, na crise da mobilidade social via escola. Configura-se, desse modo, uma ambiguidade caracterizada pela valorização do estudo como uma promessa futura e uma possível falta de sentido que encontram no presente. Nessa tensão, pode ocorrer uma relação predominantemente instrumental com o conhecimento, resposta mínima para se evitar a deserção ou o retraimento total em relação ao processo de sua apropriação (SPOSITO, 2005, p. 124).

Essas expectativas dos adolescentes nem sempre são atendidas, ocorrendo a perda do interesse pela escola e, residindo nessa questão, uma das causas do elevado índice de abandono e “[...] um dos aspectos que tem sido responsabilizado pela baixa atratividade da escola para os jovens, qual seja, o desenho curricular do ensino médio” (TARTUCE, MORICONI, DAVIS e NUNES, 2018, p. 491).

Por isso, essa lei, conhecida como *Lei da Reforma do Ensino Médio*, aliada à BNCC, sobretudo, para a etapa do ensino médio, trouxe, como expectativa de resultado para a implementação, o aumento da permanência dos estudantes na escola e da taxa de conclusão da etapa final da escolaridade básica, além da melhoria dos índices de aprendizagens.

2.2 Os pressupostos da BNCC para o Ensino Médio

Os princípios que regem o Ensino Médio, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais, Resolução nº 3, de 21/11/2018, são estruturados em torno da formação integral do estudante, definição do projeto de vida, compreensão da pesquisa alicerçada na prática pedagógica para a inovação, do respeito aos direitos humanos como direito universal, compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos, necessidade da adoção de ações que compatíveis com a sustentabilidade ambiental, entre outros aspectos (Art. 5º, I a IX). De modo consonante, a BNCC afirma e amplia a necessidade de o trabalho pedagógico considerar esses pressupostos.

Em sua elaboração e no processo de implantação, a BNCC tem por fundamentos legais a CF de 1988 (Art. 214), a LDB 9.394/96 (Art. 9º, IV), a EC nº 59 (I a VI) e o PNE Lei nº 13.005/2014 (Meta 7, Estratégia 7.1). Logo, do ponto de vista normativo, a BNCC, além de seu fundamento legal, se constitui como uma necessidade do contexto educacional, considerando que o País precisava definir sua essência no que concerne ao corpo de conhecimentos considerados essenciais, sintetizados em direitos e objetivos de aprendizagem previstos para cada uma das etapas da escolaridade básica. Conforme a BNCC,

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Para além da necessidade de universalizar o atendimento, tem-se mostrado crucial garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras (BRASIL, 2018, p. 461).

Em relação ao contexto pedagógico, a BNCC se apoia em dois fundamentos, os quais podem ser sintetizados pela compreensão do currículo voltado ao desenvolvimento de competências de cunho geral, desenvolvidas a partir de todo o trabalho realizado no contexto escolar, como também de competências específicas, adstritas às áreas do conhecimento e à responsabilidade com a educação integral.

265

Uma característica específica da BNCC, etapa ensino médio, é o fato de que esses princípios são trabalhados de forma indissociável, tanto em relação aos conhecimentos que constituem a formação geral básica, aprendizagens essenciais relativas às quatro áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, quanto nos itinerários formativos (aprofundamento em uma das áreas da formação geral básica ou na formação técnica e profissional). (CARNEIRO, 2021).

A BNCC estabelece que os sistemas de ensino devam organizar os seus currículos, observando todas essas prerrogativas legais, de modo a estruturar a etapa do ensino médio, em conformidade com os objetivos legais e atendendo às demandas do seu público-alvo. (BRASIL, 2018).

Faz-se necessário esclarecer, de acordo com o Art. 36, da LDB 9.394/96, reiterado pela BNCC (BRASIL, 2018), que os sistemas de ensino devem considerar, ao desenvolver o seu trabalho, as finalidades do ensino médio: consolidação e aprofundamento dos conhecimentos do ensino fundamental, preparação para o trabalho e cidadania, a formação

ética e humana, a autonomia intelectual o pensamento crítico e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos.

Todo esse arcabouço de conhecimentos deve proporcionar a construção da relação, pelos estudantes, entre os fundamentos teóricos e a sua aplicação na prática, de modo a fazer com que percebam a função dos conhecimentos trabalhados na escola em sua vida.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa realizada teve, como fontes das informações discutidas, a escuta de seis (06) escolas de ensino médio, da rede pública estadual, situadas na região sudeste do Estado do Tocantins. Essas unidades escolares têm em comum o fato de ofertarem a etapa ensino médio e se encontrarem em momento de implementação das alterações suscitadas pela Lei nº 13.415/2017, ainda que apresentem aspectos distintos, conforme será explicitado.

Além da escuta e acompanhamento ao trabalho das escolas selecionadas, foi realizado o estudo de referências bibliográficas atinentes ao ensino médio, tais como: Spósito (2005), Carneiro (2021), Silva (2020), entre outros autores, além de estudo de documentos como a LDB nº 9.394/96, a EC 59/2009, a Lei nº 13.415/2017 e documentos normativos referentes ao ensino médio no Estado do Tocantins.

Cada uma das Instituições de ensino pesquisadas possui muitas especificidades, que vão desde a localização (em área central e ou periférica da cidade), à oferta de outras etapas da escolaridade e ou modalidades de ensino de forma concomitante ao ensino médio, adequação ou não da estrutura física ao trabalho e à disponibilidade ou escassez de recursos materiais e tecnológicos.

Para a análise das informações coletadas dessas Instituições de ensino, foi empregada a técnica da triangulação (TRIVIÑOS, 2011), cujo objetivo básico consiste em abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do tema em estudo. Os princípios dessa técnica sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, significados culturais ou vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social. O estudo realizado é qualitativo, de natureza descritiva, considerando que essa perspectiva abrange explicações mais amplas para o fenômeno pesquisado.

Dentre essas escolas, duas já ofertam ensino médio em período integral (uma desde o ano de 2013 e outra a partir do ano de 2019), enquanto quatro atendem aos estudantes de

ensino médio em tempo parcial. Em relação ao atendimento, somente uma dessas atende, exclusivamente, ao ensino médio, sendo que uma atende, também, o ensino fundamental, anos iniciais e finais, duas atendem aos anos finais do ensino fundamental, uma atende o 9º ano do ensino fundamental e ensino médio técnico e uma atende aos anos finais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos (segundo e terceiro segmentos) e ensino no sistema prisional.

É importante destacar que, por conta do período analisado, fevereiro a junho do ano de 2022, ou seja, primeiro semestre de implementação das alterações na etapa ensino médio, muitos aspectos observados, certamente, requerem realinhamento no ano em curso, aspecto verificado ao se realizar o monitoramento nas escolas. Nesse ínterim, foi sinalizada a necessidade de melhorias em alguns aspectos, bem como o aprofundamento da compreensão das equipes escolares, dos estudantes e equipes técnicas, acerca das finalidades da etapa e em função das aprendizagens construídas durante a implementação.

Verificou-se que, nesse período, foram realizadas muitas ações para adequação do trabalho das escolas, estudos entre os membros das equipes em busca de ampliar a compreensão e, principalmente, canalização de esforços em função da necessidade de colocar em prática um trabalho pedagógico coerente com as demandas dos estudantes do ensino médio e capaz de atender às prerrogativas legais. Assim, os avanços observados e os desafios identificados refletem, sobretudo, a realidade vivenciada por cada Instituição de ensino com seu ritmo, demandas e missão definida em prol do alcance de uma escola capaz de atender a esse Novo Ensino Médio.

4. AVANÇOS E DESAFIOS: O QUE DIZEM AS ESCOLAS

O desenho adotado pelo Tocantins para a implementação do Novo Ensino Médio, conforme o Documento Curricular para o Território do Tocantins (DCT) - Etapa Ensino Médio, instituído pela Resolução nº 108, de 21/06/2022, consta a Formação Geral Básica, compreendida pelas áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e uma parte flexível, os Itinerários Formativos (Trilhas de Aprofundamento, Unidades Curriculares Eletivas e Projeto de Vida). (TOCANTINS, 2022, Art. 2º I a IV).

Na escuta realizada no período de 07 a 24 de junho do ano de 2022, com diretor escolar, secretário e coordenadores pedagógicos e de área, por meio de reunião no *Google*

Meet em quatro escolas e, presencialmente, em duas escolas, foram citadas especificidades relativas ao corpo discente, docente, equipe pedagógica e condições estruturais relacionadas a materiais, tais como: estrutura física e tecnológica, recursos materiais, de transporte e localização das instituições de ensino, que incidem neste processo, assim como ações capazes de favorecer a implementação das alterações do Novo Ensino Médio e possibilitar o alcance dos objetivos propostos.

Nessa escuta das escolas mencionadas, foram considerados os aspectos relacionados à organização escolar, estudantes, planejamento docente, Proposta de Implementação dos Itinerários Formativos, Unidades Curriculares Eletivas e Projeto de Vida, Gestão Pedagógica e práticas que devem ser fortalecidas e disseminadas.

Quanto à organização escolar, no aspecto do espaço físico, somente duas escolas afirmaram ter uma estrutura adequada. Nas demais, não há espaços para atendimento aos estudantes além das quatro horas, visto que o prédio não dispõe de áreas adequadas para biblioteca, laboratórios e a quadra de esportes não é coberta.

Os estudantes, de acordo com o relato das equipes, são estimulados a desenvolver o protagonismo, especialmente, por meio do trabalho com a parte flexível do currículo e, nesse semestre, já desenvolveram muitas ações por iniciativa própria, tais como: palestra sobre higiene íntima feminina e pobreza menstrual, projeto sobre autoconhecimento, pesquisa abordando temas de interesse comunitário, como a questão do lixo. Ademais, os estudantes estão engajados nos clubes, eleições do grêmio estudantil e envolvimento na busca ativa a colegas infrequentes, de modo a contribuir com a frequência escolar e redução da evasão.

Um ponto de atenção relatado por uma escola é o desinteresse, por parte de turmas do diurno, do trabalho relevante com o componente Projeto de Vida. A escola já realizou e tem outras ações de intervenção planejadas para executar no sentido de sensibilizar os estudantes quanto à necessidade e importância desse trabalho para suas vidas.

Em todas as unidades escolares, ocorre o planejamento docente semanal. Ressalta-se que essa atividade é fundamental, porque, a partir dela, a atividade pedagógica é organizada. Os docentes realizam essa atividade sob a orientação dos coordenadores pedagógicos e de área, de forma integrada com os demais professores da área, sempre que possível, pois, em função da distribuição da carga horária, em alguns dias e horários, é inviável reunir a totalidade dos profissionais de determinadas áreas.

Um aspecto relevante é que, de acordo com a pesquisa, todas essas escolas melhoraram de forma significativa com o trabalho no ensino médio a partir da lotação do coordenador pedagógico de área, pois, dessa forma, além de apoio pedagógico, os professores são orientados em como trabalhar os objetos de conhecimento de forma específica, por um colega licenciado em uma área do conhecimento.

Esse suporte pedagógico proveniente de quem também exerce a docência na mesma etapa de ensino, qualifica e favorece o desenvolvimento do trabalho. De acordo com uma das escolas, o planejamento docente constitui uma formação continuada em serviço, pois sempre são discutidos temas relativos às necessidades do cotidiano escolar.

No contexto da implementação do Novo Ensino Médio, fez-se necessária a elaboração da Proposta de Implementação dos Itinerários Formativos (PIIF), documento que sistematiza como cada escola organizou o desenvolvimento das ações. De acordo com as escolas, essa construção aconteceu de forma coletiva e as ações foram planejadas a partir do diagnóstico inicial das turmas, a exemplo da seleção dos componentes eletivos, cuja disponibilidade para escolha pelos estudantes procurou atender ao perfil do público atendido por cada instituição.

As equipes escolares afirmaram que, no primeiro semestre, em função das diversas mudanças advindas da implementação do Novo Ensino Médio, ainda trabalharam com insegurança, especialmente, no que se refere aos componentes eletivos. Entretanto, com a experiência adquirida, esperam que, no segundo semestre, o trabalho acontecerá de forma mais segura e com mais clareza sobre o que fazer e o que se pretende atingir.

Outro aspecto evidenciado pelas equipes, diz respeito ao tempo de trabalho que é necessário para estudar e planejar aulas mais atrativas e envolventes, de modo a obter a adesão dos estudantes. Apesar de haver estudantes criativos e engajados e outros ainda exigirem maior esforço adicional, no sentido de realizarem atividades e participarem dos projetos desenvolvidos.

Nesse sentido, as escolas destacaram, como um desafio para o trabalho, a parte flexível do currículo: conseguir a participação da totalidade dos estudantes, especialmente, em escolas que trabalham em tempo parcial, nas aulas não presenciais.

Diante disso, várias estratégias são orientadas para o desenvolvimento dessas aulas: mediação tecnológica, atividades presenciais na escola no contraturno, pesquisas e outras atividades que complementem o currículo trabalhado na escola, dentre outras. Entretanto,

o fato de não serem obrigatoriamente avaliadas de forma quantitativa dificulta o trabalho, conforme afirmaram.

Em relação ao aspecto da avaliação, algumas já adotam essa prática e todas as escolas foram orientadas a seguir o que determina a Resolução nº 108:

Quanto à valoração (quantitativa) da avaliação, fica a critério dos professores envolvidos, bem como a agregação destes no resultado das aprendizagens (notas) dos respectivos componentes curriculares, da formação geral, contemplados na eletiva, desde que o trabalho tenha se realizado de maneira integrada a partir do planejamento (TOCANTINS, 2022, p. 35).

Dessa forma, fica patente que, a partir do planejamento integrado das áreas, as atividades desenvolvidas nos componentes da parte flexível poderão ser avaliadas de forma quantitativa nos componentes da Formação Geral Básica. É necessário, portanto, que os estudantes sejam esclarecidos em relação a todos esses aspectos. Nas escolas que já adotam essa prática, os profissionais relatam a obtenção de resultados positivos, indicando que a integração, além de favorecer o conhecimento, estimula o engajamento dos estudantes nas ações desenvolvidas.

Com base na escuta às escolas mencionadas, observou-se que, nesse curto período de implementação, os desafios foram (e continuam sendo) diversos, tais como: a estrutura física e material, ampliação da carga horária com funcionamento da escola em tempo parcial e o desinteresse de alguns estudantes em relação ao Projeto de Vida.

Em contrapartida, os aspectos positivos são muito significativos, sendo alguns deles: a percepção das equipes escolares sobre a importância e necessidade do trabalho integrado das áreas do conhecimento e também entre a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos; a coordenação pedagógica de área como uma função responsável pelo apoio específico aos docentes, cumprindo, também, o papel de integrar áreas do conhecimento distintas, de modo a contribuir para a sistematização do trabalho da escola e o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes, aspecto relevante pelo fato de fomentar a valorização da escola e a percepção de que o lugar ocupado por eles é de ator principal no processo de construção do conhecimento.

Diante da escuta de todos os entes envolvidos nesse Novo Ensino Médio, por meio da amostragem das escolas selecionadas, verifica-se que a implementação está incipiente, no entanto, já são observadas conquistas importantes, como a prática do planejamento coletivo e da formação continuada em serviço, que precisam ser estimuladas e realizadas de forma permanente.

Por fim, a realização da escuta contínua dos estudantes, o monitoramento e a avaliação das ações, de modo a contribuir para o alcance dos objetivos dessa etapa da escolaridade, se expressarão, tanto na formação de sujeitos cientes de seus projetos de vida, cidadãos responsáveis e comprometidos com valores positivos, quanto em resultados de aprendizagem significativos, capazes de refletir, de fato, a assimilação do conhecimento sistematizado por todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve por objetivo analisar a implementação do Novo Ensino Médio, a partir das alterações definidas pela Lei nº 13.415/2017 e instituídas no DCT pela Resolução nº 108/2022, no primeiro semestre no ano de 2022, por meio da realização de escuta em seis (06) escolas que oferecem essa etapa de escolaridade.

Diante dos estudos realizados e da escuta às escolas de ensino médio, muitos aspectos importantes podem ser destacados, indicando a relevância dessa etapa de implementação, com todas as alterações, bem como a necessidade de que, concomitante ao monitoramento, seja realizado o realinhamento das ações, por meio do replanejamento, pautado na realidade do conjunto das escolas.

Verificou-se que, a ampliação da carga horária em duzentas horas anuais, a partir do ano de 2022, provocou a inclusão de componentes curriculares (como Unidades Curriculares Eletivas Projeto de Vida e Trilhas de Aprofundamento), que se propõem a auxiliar os estudantes a reconhecer em quais áreas são mais aptos a exercer plenamente suas habilidades profissionais e direcioná-los a uma escolha segura no âmbito profissional.

Por outro lado, o fato de não terem acontecido alterações na estrutura física das escolas, de modo a possibilitar ampliação do tempo escolar presencial, ocasionou a inclusão de carga horária não presencial, a ser cumprida em tempos e espaços diversos, conforme o planejamento docente e as possibilidades da escola, o que fomentou situações, nas quais tem ocorrido infrequência a essas aulas, a despeito da obrigatoriedade da frequência mínima para conclusão dos estudos.

As escolas têm se empenhado a implementar as alterações previstas para o ensino médio, por meio da aplicação de estratégias, com foco no protagonismo dos estudantes, busca ativa em casos de infrequência, utilização de metodologias ativas no trabalho com os

objetos de conhecimento e desenvolvimento dos projetos integradores, com o intuito de concretizar, no contexto escolar, a vivência de elementos cotidianos que ressignifiquem o currículo.

O trabalho com os componentes do Projeto de Vida e Eletivas tem buscado a aproximação entre a escola e os estudantes do ensino médio, promovendo atividades ao encontro de suas demandas e expectativas, inserindo esses elementos do itinerário formativo de modo a integrar, ampliar e complementar a formação geral básica.

Entretanto, ainda há desafios, tanto os já mencionados pelas escolas como outros provenientes do contexto, sobretudo, considerando as especificidades do interior do Tocantins, em municípios onde não se dispõe de instituições de ensino superior e os estudantes que pretendem prosseguir a formação acadêmica precisam se deslocar, diariamente, e ou morar em outro local, caso o seu projeto de vida seja prosseguir em seus estudos.

Outrossim, se o estudante deseja ingressar diretamente na carreira profissional, enfrentará dificuldades, visto que irá se deparar com um mercado de trabalho que não atende às expectativas dos estudantes, cuja pretensão é se inserir profissionalmente ao concluir a etapa final da educação básica, porém, muitas vezes, não se sentem preparados e ou estimulados a se adequar às oportunidades existentes.

Esses desafios instigam a escola, em particular, e, de modo geral, o poder público, a refletir e planejar ações voltadas, especificamente, para os estudantes do ensino médio. Nesse sentido, destacam-se os eixos estruturantes que fundamentam os itinerários formativos, especialmente, processos criativos e empreendedorismo.

Portanto, analisar a implementação do Novo Ensino Médio implica em diagnosticar a situação vivida, especialmente, durante esse primeiro semestre de implementação, em que as mudanças ainda estão sendo assimiladas pela maior parte das escolas, equipes escolares e, em especial, os estudantes. Além disso, é fundamental delinear os horizontes para as próximas ações, considerando a imensa responsabilidade que é a formação dessa juventude, com suas expectativas e demandas.

Sob essa perspectiva, eis o desafio posto, para o qual resta a todos os envolvidos agir de forma consciente, planejada e disposta a se transformar em função de um cenário no qual a maior certeza é a da contínua necessidade de aprimoramento.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Ensino médio tem maior salto de qualidade desde 2005**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-09/ensino-medio-tem-maior-salto-de-qualidade-desde-2005>. Acesso em: 08 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024/61**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.692/71**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1971.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: 1988. 23 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2004. 80 p. (textos básicos, 34).

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59/2009**: dá nova redação aos incisos I e VII do Art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do Art. 211 e ao § 3º do Art. 212 e ao caput do Art.214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 jan. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASÍLIA. **Plano Nacional de Educação 2001-2011**. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.

BRASÍLIA. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

CARNEIRO, Moaci Alves. **BNCC fácil**: decifra-me ou te devoro 114 questões e respostas para esclarecer as rotas de implementação da BNCC. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020, 2. Reimp. 2021.

COSTA, Messias (org.). **A educação nas constituições do Brasil**: dados e direções. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Monica Ribeiro da. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.28, n.107, p. 274-291, abr./jun. 2020.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto da Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-127.

TARTUCE, Gisela Lobo Baptista Pereira; MORICONI, Gabriela Miranda; DAVIS, Claudia Lemes Ferreira; NUNES, Marina Muniz Rossa. Desafios do Ensino Médio no Brasil: Iniciativas das Secretarias de Educação. **Cadernos de Pesquisa**. V.48 n.168, p.478-504 abr./jun. 2018.

TOCANTINS. **Resolução nº 24, de 14 de março de 2019**. Aprova o Documento Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, para o Território do Tocantins, fundamentado na Resolução CNE/CP nº 02, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

TOCANTINS. **Resolução nº 108, de 21 de junho de 2022**. Institui o Documento Curricular para o Território do Tocantins - DCT-TO - Etapa Ensino Médio, orienta a sua implementação e dá outras providências.

TRASPADINI, Roberta. **A década de 1980: a torturante função da educação (II)**. Disponível em: <https://diplomatie.org.br/a-decada-de-1980-a-torturante-funcao-da-educacaoii/#:~:text=Enquanto%2080%25%20dos%20jovens%20de,anos%20trabalhavam%20C%20mas%20n%C3%A3o%20estudavam>. Acesso em: 10 jul. 2022.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2011.