



O LUGAR DO (A) PROFESSOR(A) NAS POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO: o que dizem as pesquisas

Iula Santanna Teixeira¹

Jaqueline Moll²

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo identificar o lugar do(a) professor(a) nas políticas para o ensino médio: o que dizem as pesquisas. Com autores de teses e dissertações, publicadas no repositório da CAPES, Banco de Teses e Dissertações, e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), foi possível termos acesso a pesquisas realizadas nas redes estaduais de ensino dos estados: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Ceará e Mato Grosso do Sul, a partir da Lei federal n.º 13.415/17, que impôs ao país o novo ensino médio. As pesquisas selecionadas e analisadas mostram que a maioria dos estados apresentam a precarização do trabalho docente, a diminuição dos componentes curriculares das áreas do conhecimento, perdas de carga horária, e que o professor(a) não possui lugar na construção da política.

Palavras-chave: Professor(a). Ensino Médio. Política Educacional.

1

THE PLACE OF THE TEACHER IN SECONDARY EDUCATION POLICIES: what research says

ABSTRACT

The present study aims to identify the place of the teacher in secondary education policies: what the research says. With authors of theses and dissertations, published in the CAPES repository, Bank of Theses and Dissertations, and in the Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), it was possible to have access to research carried out in state education networks, in the states: Rio Grande do South, Santa Catarina, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Ceará and Mato Grosso do Sul, based on Federal Law No. 13,415, which imposed the new secondary education on the country. From the selected research, it shows that most states present precarious teaching work, a reduction in curricular components in areas of knowledge, loss of workload, the role of the school is presented as a trainer, and also in the majority of states investigated, the teacher has no place in the construction of policy.

Keywords: Teachers. High school. Educational Policy.

¹ Mestre em Educação, Ciências e Química da Vida. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. RS. Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3943-010X> E-mail: iula_santanna@hotmail.com

² Doutora em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Porto Alegre e Erechim. RS. Brasil. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-5465-178X> E-mail: jaquelinemoll@gmail.com

EL LUGAR DEL DOCENTE EN LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: lo que dice la investigación

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo identificar el lugar del docente en las políticas de educación secundaria: lo que dice la investigación. Con autores de tesis y disertaciones, publicadas en el repositorio de la CAPES, Banco de Tesis y Disertaciones, y en la Biblioteca Digital de Tesis y Disertaciones (BDTD) fue posible tener acceso a investigaciones realizadas en las redes educativas estatales, en los estados Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Ceará y Mato Grosso do Sul, con base en la Ley Federal n.º 13.415, que impuso la nueva educación secundaria en el país. De la investigación seleccionada, se desprende que la mayoría de los estados presentan precarización del trabajo docente, reducción de los componentes curriculares en las áreas del conocimiento, pérdida de carga horaria, el papel de la escuela se presenta como formador, y además en la mayoría de los estados investigados el docente no tiene lugar en la construcción de política.

Palabras clave: Docente. Escuela Secundaria. Política Educativa.

INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva investigar e compreender o lugar do(a) professor(a) nas políticas para o ensino médio. A opção pela pesquisa qualitativa se deve à necessidade de trazer para análise estudos de pesquisadores que também buscaram o protagonismo do(a) professor(a). Com esse propósito, nos debruçamos na pesquisa de teses e dissertações acerca da participação do(a) professor(a) frente às transformações no Ensino Médio disponíveis no repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira (BDTD), publicadas de 2017 a 2024, utilizando os descritores: "Participação do Professor"; "Participação do Professor no Ensino Médio"; "Docente no Ensino Médio"; "Novo Ensino Médio"; "Novo Ensino Médio" AND "professor", bem como algumas combinações com essas palavras utilizando aspas e AND.

Nessas buscas foram utilizados como filtros: o país da publicação (Brasil); e o idioma (português). Também foram privilegiadas as pesquisas: publicadas na área de educação; ligadas à instituição de ensino superior; e que analisaram o lugar que o(a) professor(a) ocupa nas transformações

ocorridas no Ensino Médio, a partir da Lei federal n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

O presente estudo se embasa na contribuição de Soares (1987, p. 3) sobre o processo do estado do conhecimento, quando afirma que:

Essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses.

De fato, o estado do conhecimento contribui para o processo daquilo que estamos querendo conhecer, uma vez que, para nós pesquisadoras, é o novo que se apresenta, é análise, é caminho que se constrói a partir do processo de pesquisa, além de ser uma excelente fonte bibliográfica.

O(A) PROFESSOR(A) E A POLÍTICA NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

3

A contextualização do momento histórico em que se aprovou a política nacional para o novo ensino médio é fundamental para a proposta do presente estudo. Após a instauração de processo de *impeachment* contra a presidente Dilma Rousseff, que havia sido eleita legitimamente pelo processo democrático em 2014 e teve o mandato presidencial definitivamente cassado em 31 de agosto de 2016, assumiu a presidência do país seu vice, Michel Temer, que fazia parte do chamado “golpe de estado” contra ela. Nas palavras da presidente deposta: “O golpe não foi cometido apenas contra mim e contra o meu partido. Isto foi apenas o começo. O golpe vai atingir indistintamente qualquer organização política progressista e democrática”. E mais: “O golpe é contra o povo e contra a Nação. O golpe é misógino. O golpe é homofóbico. O golpe é racista. É a imposição da cultura da intolerância, do preconceito, da violência.”

Dilma tinha razão, uma vez que, após o golpe, uma parte da população teve a oportunidade de externar toda sua intolerância,

homofobia, preconceito e a negação da ciência, com o posterior presidente Jair Bolsonaro.

Observa-se que Dilma foi afastada definitivamente do cargo de presidente e, em menos de um mês, Temer impôs mudança significativa na última etapa da educação básica, o ensino médio, por meio da Medida Provisória (MP) n.º 746, de 22 de setembro de 2016, convertida na Lei federal n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Neste ponto, cabe esclarecer que o Ensino Médio é a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, de oferta obrigatória, cujas finalidades são: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando; e o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos.

O Ensino Médio também é um campo vasto em termos de normatizações, tanto no âmbito federal quanto no estadual, regulamentado que é pela Constituição Federal, pela LDBEN, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais, pelo Plano Nacional de Educação e pelo Plano Estadual de Educação. Outros elementos que ampliam os estudos do Ensino Médio são as produções acadêmicas, e as pesquisas, em especial, que envolvem os protagonistas que vivem e exercem esse processo, os educandos, os professores, as famílias e as escolas. O próprio Estado, como ente responsável em priorizar essa oferta, a fim de garantir acesso, permanência e sucesso escolar, associa-se a esses estudos de análise e pesquisas.

Do acima exposto, sobressai que o mundo teórico do Ensino Médio necessita urgentemente encontrar-se com a prática, com a vivência, com os espaços escolares e talvez esse seja um dos maiores desafios dos

pesquisadores na atualidade. Kuenzer (2001, p. 51) nos ajuda a pensar na identidade do Ensino Médio:

As escolas de Ensino Médio foram se desenvolvendo, ao longo dos anos, nos espaços ociosos do ensino fundamental. Na rede pública, são poucos os estabelecimentos que foram planejados para atender às características dos adolescentes. Em decorrência, assim como não construíram a sua identidade em termos de concepção, também não construíram sua identidade física enquanto escolas que educam jovens.

As mudanças ocorridas no ensino médio abriram um leque de possibilidades para uma pequena parte da sociedade intervir na oferta do ensino médio, por meio de parcerias, dado que o Estado passou a se ausentar das suas responsabilidades com a oferta do ensino médio, que é etapa obrigatória para todos. A esse respeito, Ball e Mainardes (2011) citam Ball e Gribb (2005), que bem anotam que “a privatização não muda simplesmente a forma como fazemos as coisas, ela também muda a forma como pensamos sobre o que fazemos, e como nos relacionamos conosco e com os outros”.

Nesta perspectiva, Teixeira (2019) afirma que a desigualdade brasileira se materializa cada vez mais pela estagnação do investimento em educação, conforme a Emenda Constitucional n.º 95/2016, a qual impede a execução do Plano Nacional de Educação, corroborando essa questão.

Observamos que as contribuições acima estão de acordo com o que se vive na escola, a partir da Lei n. 13.415/2017, onde há uma preocupação significativa com os processos que apresentam indicadores de desempenho, a busca por ser o melhor, há também uma preocupação exacerbada com os ditos ‘parceiros’, aqueles que são os patrocinadores e financiadores. E nada disso o professor aprendeu na sua formação inicial, bem como nos cursos de aperfeiçoamento, pois o que nós aprendemos é que ‘a docência é algo da ordem da delicadeza, tanto quanto é ela da ordem do humano, do político e do cuidar’. (Teixeira, 2007, p. 434)

O professor Nelson Cardoso Amaral (2017) destaca que: “Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)?” O que se pode dizer? Que o golpe contra a presidente Dilma não foi

somente contra ela, mas foi também contra a educação brasileira, a partir do *impeachment*, no qual o novo regime fiscal instituído pela Emenda Constitucional n.º 95/2016 congelou os investimentos em educação até o ano de 2036, somente sendo liberados os pagamentos relativos ao mercado financeiro. Tudo isso foi pensado e orquestrado pelos golpistas, deputados e senadores que aprovaram esses absurdos e não pensaram na igualdade de condições, no direito à educação, e no acesso dos estudantes à escola.

No espaço escolar, o professor ainda é o sujeito responsável pela aprendizagem dos estudantes. Embora esse sujeito tenha origem em uma concepção tradicional de educação em que somente ele detinha o poder do conhecimento e a relação com seus estudantes era autoritária. Existia a relação professor-aluno, mas ao discente era dada somente a oportunidade de aprender por meio da memorização, da cópia e de aulas expositivas. Atualmente, conforme as mudanças ocorridas na sociedade, acompanhadas de novas concepções de organização social e de educação, tal cenário foi gradativamente sendo alterado: o sujeito professor interage, dialoga e age com seus estudantes de forma respeitosa e amorosa, garantindo-lhes a aprendizagem construída de forma coletiva e transformadora.

Nesse novo panorama, o(a) professor(a) tem garantido o direito da formação continuada, ou seja, da formação em serviço para manter-se atualizado, refletindo sobre sua prática, a fim de encontrar os melhores caminhos para garantir aprendizagem aos estudantes. Freire (1996) nos diz que “a docência se constrói, pois a condição de tornar-se professor se estabelece num processo, não apenas a partir de uma habilitação legal. Envolve a consciência da sua condição em ação”.

É no viver e exercer sua ação, enquanto professor(a), que se estabelece a construção da docência. Na construção da docência, destacam-se os princípios da Lei federal n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, com ênfase para: “Art. 3º [...] VIII – gestão democrática do ensino público”. Com o referido princípio, o(a) professor(a) passa a ser membro integrante da

Com a participação do(a) professor(a) garantida e reconhecida por força de lei, especialmente na participação da elaboração do projeto pedagógico da escola é que ele(ela) torna-se sujeito indispensável na escola, não somente na relação com os estudantes, mas também na elaboração de documentos importantes que se transformam em conhecimento na sala de aula.

Outrossim, mapeamos as produções acadêmicas que dialogam com nossa pesquisa e encontramos dissertações e teses, nas quais o(a) professor(a) tem destaque, e apresentamos a seguir, por meio de nuvem de palavras, palavras-chave extraídas dos resumos das referidas dissertações e teses pesquisadas no repositório da CAPES, Banco de Teses e Dissertações e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

[illegible]

Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 15, p. 01 - 20, e025036, 2025.

Observa-se que o destaque maior na nuvem de palavras se dá ao ensino médio, e em todas as teses e dissertações pesquisadas pode-se afirmar que o foco principal foi o novo ensino médio. A partir daí, encontramos alguns trabalhos que trazem o professor para o centro do processo, com destaque, entretanto, na formação do professor. E a palavra "formação" é a segunda palavra em evidência, juntamente com "políticas".

Os estudos de Stephen Ball contribuem para a reflexão do que estamos vivenciando atualmente no Brasil, onde um senso comum entendeu que o ensino médio até então existente não servia mais, pois, de acordo com suas concepções, não atendia as necessidades dos estudantes. Assim, para superar o desgaste do ensino médio oferecido e o desinteresse dos estudantes em cursar essa etapa da educação básica, foi imposto o novo ensino médio sem dialogar com as comunidades educacionais.

Vale dizer que não houve reflexão e nem diálogo com a sociedade sobre o novo ensino médio, que surgiu trazendo falsa esperança, propondo aos estudantes que, a partir daquele momento, eles escolheriam o que queriam estudar, como se fosse obrigação dos estudantes de quatorze anos decidirem o que seria melhor para eles. Não se pensou nas condições físicas das escolas, na formação do(a) professor(a) para aquela oferta ou nas repercussões da diminuição de carga horária dos componentes curriculares das áreas do conhecimento e nem foi pensado na matriz curricular do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Destacamos que, nos anos de 2021 e 2024, os estudantes concluintes do novo ensino médio das redes públicas foram prejudicados no ENEM, tendo em vista que, com a diminuição de carga horária dos componentes curriculares das áreas do conhecimento em prol dos itinerários formativos, faltaram conteúdos que garantissem uma sólida formação dos estudantes para esse exame tão importante, que possibilita os jovens ingressarem no ensino superior. A matriz curricular do ENEM não inclui os conhecimentos dos itinerários formativos, que substituíram os componentes obrigatórios, até porque cada rede de ensino escolheu os seus itinerários.

Nesse curto período de implantação do novo ensino médio, já podemos identificar o prejuízo causado aos estudantes das escolas públicas. Percebemos que simplesmente se instituiu um novo modelo de ensino médio no país e nem sequer se pensou na situação dos estudantes mais necessitados, aqueles em que o ENEM se torna uma oportunidade de levá-los ao protagonismo de suas histórias, com dignidade e cidadania. O que se exerce é, na verdade, a banalização da desigualdade.

Lembramos o que Freire (2003, p. 73) define como participação, na obra "Política e educação": "A participação enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania, se acha em relação direta e necessária com a prática educativa progressista".

O diálogo e a construção coletiva são ingredientes da democratização da educação, que a partir da Constituição federal de 1988 passamos a viver em nosso país; uma educação em que o conhecimento passa a ser direito de todos, e a gestão democrática do ensino público passa a ser princípio vivido nos espaços escolares por força legal. Sabe-se que ainda em pleno século XXI temos gestões que não cumprem a determinação legal. Como assegura Moll (2013, p. 44):

[...] há (e sempre houve) muito de criação, recriação e inovação no interior das escolas. Inúmeros professores, sós ou acompanhados de outros, nas dobras da cena escolar, produzem projetos, ações e reações que permitem a muitos estudantes um ambiente escolar de diálogo, de aprendizagens, de singularizações.

Nos processos de recriação e inovação é importante envolver os atores que constituem o espaço a ser modificado, pois são eles os responsáveis em colocar em prática o novo. O diálogo, as trocas, o respeito às individualidades de cada um faz toda a diferença para que se reconstrua aquilo que se entende que precisa mudar.

TESES E DISSERTAÇÕES ANALISADAS

Com o objetivo de encontrar o lugar do(a) professor(a) nas políticas para o ensino médio, foi realizada uma pesquisa bibliográfica no repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira (BDTD) em publicações de 2017 a 2024, utilizando os descritores: "Participação do Professor"; "Participação do Professor no Ensino Médio"; "Docente no Ensino Médio"; "Novo Ensino Médio"; "Novo Ensino Médio", AND "professor", bem como algumas combinações com essas palavras utilizando aspas e AND. Dos trabalhos a partir de 2017, selecionamos quatro teses e oito dissertações que, embora não tenham relação direta com a pesquisa em tela, trazem preocupação com a participação dos professores na implementação do novo ensino médio. Das oito dissertações, selecionamos quatro, e das quatro teses, selecionamos uma para elucidar o estudo.

Chagas (2024), em sua tese de doutorado "O poder de decisão da escola pública estadual do Rio Grande do Sul no campo da política educacional: análise a partir do 'Novo' Ensino Médio", investiga o poder de decisão de escolas públicas estaduais de Ensino Médio do estado do Rio Grande do Sul (Brasil) no campo da política educacional em face dos itinerários formativos do "Novo" Ensino Médio, e aborda aspectos importantes trazidos do novo ensino médio na rede estadual do Rio Grande do Sul, da qual destacamos:

Os resultados apontam que o 'Novo' Ensino Médio, política instituída a partir da Lei n. 13.415/2017, representa no estado do Rio Grande do Sul um *modus operandi* autoritário ao limitar a participação de estudantes e educadores/as a encenações e ao evidenciar uma autonomia heterogovernada da escola, com poder à Secretaria Estadual da Educação, em sintonia com agentes ligados ao campo econômico. Também é destacado que esta reforma impõe o papel da escola como treinadora de habitus neoliberal, com enxugamento dos conhecimentos científicos e humanísticos, a fim de privilegiar a fragmentação e a flexibilização curriculares características da concepção educacional que ganha novas forças a partir de 2016.

A autora enfatiza a não participação efetiva de professores(as) e o enxugamento dos conhecimentos científicos, além do papel da escola como executora de tarefas. Na tese de Chagas (2024) também podemos observar a participação do terceiro setor no processo de viver o novo ensino médio.

Chagas, que realizou sua pesquisa no Rio Grande do Sul, destaca a flexibilização e a fragmentação do conhecimento científico, entendida como uma das perdas que o novo ensino médio proporcionou para a comunidade gaúcha. Com diferentes itinerários formativos e a diminuição dos componentes curriculares das áreas do conhecimento, professores(as) e estudantes foram prejudicados: os(as) professores(as) com carga horária em componentes que desconhecem; e os estudantes com aprendizagens desconectadas das suas necessidades.

Otálora (2022) traz – em sua dissertação de mestrado “O ‘professor do século XXI’: seus principais determinantes e sua caracterização em face do Novo Ensino Médio (2016-2022)” – conceitos importantes da pesquisa realizada na rede estadual de Santa Catarina sobre o professor do século XXI:

[...] se caracteriza pela artificialização do seu trabalho, sendo reconvertido desintelectualizado, padronizado, responsabilizado, consequência de seu trabalho ser reduzido à figura de acompanhante do processo de formação dos estudantes.

Otálora (2022) ratifica o entendimento de Chagas quando traz o terceiro setor como ator principal das feitura do novo ensino médio com interesses a partir do capitalismo mundial. Observamos também que o(a) professor(a), nesse cenário, perde sua identidade, sua capacidade de pensar e problematizar, e passa a ser um boneco padronizado.

[...] em geral, as organizações do chamado ‘terceiro setor’ não têm condições de autofinanciamento e dependem particularmente de transferência de fundos públicos para seu funcionamento mínimo. Essa transferência é chamada, ideologicamente, de ‘parceria’ entre o Estado e a sociedade civil, como o Estado supostamente

contribuindo, financeira e legalmente, para propiciar a participação da sociedade civil. (Montaño, 2008, p. 199)

Andrade (2019), em sua dissertação de mestrado “A reforma do ensino médio (Lei n.º 13.415/17): o que pensam alunos e professores?”, objetiva analisar criticamente as concepções de alunos e profissionais de ensino que atuam no ensino médio em escolas públicas e privadas, acerca das necessidades de mudanças para a construção de um ensino de qualidade, confrontando-as com as propostas trazidas pela Lei n.º 13.415/17. A pesquisa da autora se deu em três escolas (uma pública de ensino regular, uma pública de ensino técnico e uma privada), em três municípios do interior do estado de São Paulo.

Andrade (2019) conclui, em sua pesquisa, que a maneira como a reforma foi imposta em nossa sociedade capitalista: acena para a intensa valorização da formação das classes menos favorecidas enquanto mão de obra barata; afasta os jovens da escola pública de uma formação integral, que dê acesso ao conhecimento historicamente acumulado de diferentes áreas do conhecimento; e aumenta o distanciamento entre a qualidade do ensino médio público e privado, prejudicando fortemente um projeto de qualidade da educação da escola pública. Trata-se de uma reforma que não democratiza o acesso ao conhecimento aos jovens da escola pública, mas diminui as possibilidades de mobilidade social.

Lyrio (2024) propõe – em sua dissertação de mestrado intitulada “Reforma no trabalho docente: os efeitos da lei 13.415/2017 na rede estadual de ensino médio do Espírito Santo” – analisar as condições do trabalho docente em duas escolas da rede estadual do Espírito Santo com a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) a partir da Lei n.º 13.415/2017, cabendo destacar o seguinte:

Os dados revelam um grande volume de criação de disciplinas eletivas trimestrais; perdas de postos de trabalho com redução de carga horária e disciplinas ao comparar organizações curriculares; falta de diálogo ao implantar o NEM retratado pelos docentes pesquisados, entre outros. Os dados da pesquisa confirmam nossa hipótese de que a reforma provoca o aprofundamento da

precarização do trabalho docente, pois ocorre perda de carga horária, trabalho com disciplinas estranhas à formação inicial do professor e necessidade excessiva de planejamento das disciplinas eletivas.

O que Lyrio (2024) traz não é diferente dos autores acima, mesmo sendo a pesquisa realizada em outro estado da federação: Espírito Santo. A precarização do trabalho do(a) professor(a) é um dos pontos mais significativos das pesquisas trazidas até aqui, haja vista que o professor das áreas do conhecimento perdeu espaço, ou seja, os estudantes passaram a ter menos carga horária dos componentes curriculares das áreas do conhecimento, a saber: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas, em detrimento dos itinerários formativos e das disciplinas eletivas, componentes esses que ficam a cargo das secretarias de educação, a partir de suas escolhas. Também podemos observar que não houve diálogo com os(as) professores(as) na sua implantação.

13

Lima (2023) também contribui para nossa análise com sua dissertação de mestrado "Novo Ensino Médio: significações dessa política pelos atores escolares", cujo propósito foi investigar a política curricular a partir da Lei federal n.º 13.415/2017, trazendo algumas significações dos atores escolares acerca do Novo Ensino Médio, no estado do Rio de Janeiro. Neste prisma, destacamos as considerações da autora:

A partir da análise de dados, foi possível concluir que, para a maioria dos professores, o Novo Ensino Médio não representa uma melhoria na qualidade da educação, por não considerar demandas escolares mais urgentes, como o investimento em infraestrutura e pessoal, dentre outros aspectos. Outro ponto a ser destacado é o argumento de que, ao suprimir disciplinas do currículo, essa política, para a maioria dos docentes, constitui um exterior antagônico com as comunidades disciplinares.

Enfatizamos que a pesquisa realizada no estado do Rio de Janeiro também traz elementos que julgamos importantes, pois a maioria dos professores pesquisados daquela rede compreendem que há outras necessidades urgentes a serem resolvidas, como, por exemplo, o

investimento em infraestrutura das escolas e nos recursos humanos, o que consideramos urgentes nas redes públicas do país, porque sabemos que para ter educação de qualidade deve haver investimento.

Chauí (1999), citada por Amaral (2017, p. 8), contribui para se pensar em recursos públicos para a educação:

Ao discutir sobre os recursos a serem utilizados no setor educacional, alerta para a direção que se deve dar aos recursos do fundo público: [...] a luta pela qualidade do ensino, pela boa formação dos professores e dos alunos, pela ampliação da rede pública escolar, pela dignidade dos salários de professores e funcionários, assim como a luta pela gratuidade da universidade pública e pela qualidade da formação e da pesquisa não são lutas de uma minoria barulhenta, nem de lobistas e corporativistas, mas a disputa democrática pela direção da aplicação do fundo público.

Neste ponto, sobressaem as contradições legais, aqui apresentadas, na medida que compreendemos a necessidade de maior investimento no novo ensino médio; em contrapartida, há uma pausa nos investimentos em educação para os próximos anos. Observa-se, nas questões trazidas, a necessidade de luta, de disputa por aquilo que é de direito, pois aumenta a desigualdade social com o desmantelamento da escola pública, gratuita e de boa qualidade.

Mendes (2024), em sua dissertação de mestrado intitulada "Autonomia, trajetórias e capacidades na implementação estadual do novo ensino médio: Uma análise dos casos do Ceará e de Mato Grosso do Sul", afirma que:

o grau de autonomia conferida na reforma era a mesma para todos os estados, de modo que cada um tinha a autoridade de decidir sobre o modelo de implementação do Novo Ensino Médio em suas redes. Essa autonomia dos entes subnacionais é fundamental para contextos federativos como o Brasil, onde há profunda diversidade e heterogeneidade entre os estados, nos aspectos sociais, econômicos, culturais, territoriais e, também, no que diz respeito às agendas e prioridades políticas de cada governo.

A autora acrescenta um dado no que diz respeito ao novo ensino médio que é a autonomia dos entes federados e que nos faz pensar. Desse

modo, sabemos que na organização nacional da educação brasileira, o governo federal é o responsável por implementar as políticas para a educação e, conforme Mendes (2024), foi estabelecida certa autonomia aos entes federados na implementação do novo ensino médio, o que abriu caminho para a oferta do ensino médio com perspectivas curriculares diferentes em diversos lugares do país. É importante observar que há intencionalidades, concepções e interesses diferenciados, o que causou desigualdade social num país que já é desigual.

Nesse contexto, cabe mencionar que a busca no repositório da CAPES, Banco de Teses e Dissertações, e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) proporcionou acesso a diferentes lugares, realidades e concepções, e isso é o que engrandece e qualifica a pesquisa.

A partir das produções acadêmicas analisadas, podemos afirmar que as secretarias de estado pesquisadas estavam bem alinhadas com o governo federal no que tange à oferta do ensino médio, mesmo sem que as escolas tivessem condições físicas ou ao menos os professores estivessem preparados, ou ainda, se houvesse ou não prejuízo para os alunos.

Entendemos que, a partir do diálogo com os autores afinados com nosso estudo, o(a) professor(a) não ocupa lugar na construção da política educacional, e sim, recebe a formação para aí então colocar a política em funcionamento. O(a) professor(a) não é visto como um profissional capaz de construir processos qualificados aos estudantes e por isso precisa de muita formação a cada nova fazimento. Conforme Nóvoa (2017, p. 1131):

A formação é fundamental para construir a profissionalidade docente e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico [...] Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa.

A escola é o local que fomenta as transformações sociais, por meio do diálogo, da construção coletiva, do trabalho de autoria, professor e aluno,

da participação nos órgãos internos da escola: conselho escolar e grêmio estudantil, do conhecimento técnico do professor em comunhão com o conhecimento do meio, uma vez que "levar avante um processo de transformação na educação escolar vai requerer convicção em novos valores e na forte necessidade de mudar" (Gatti, 2020, p. 38).

O(a) professor(a) é o sujeito que detém o conhecimento científico, dentre tantos outros, que, por meio da sua formação inicial e ao longo da vida, adquiriu, e a cada dia novos conhecimentos são construídos. É ele(a) que convive diariamente com os estudantes no espaço escolar, é ele(a) que vive e exerce o cotidiano escolar, então não existe profissional mais preparado para participar da construção das políticas educacionais, contribuindo na implementação do novo ensino médio, seja do Rio Grande do Sul ou do Ceará, porque é o(a) professor(a) o sujeito que coloca a política em prática ou não.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises realizadas no Rio Grande do Sul, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Mato Grosso do Sul e Ceará, observamos o quanto foi prejudicial aos estudantes e professores(as) a forma imposta de mudança no ensino médio, primeiramente por medida provisória, logo após o golpe contra a presidente Dilma Rousseff.

Destacamos que os estados pesquisados estavam bem alinhados com a proposta do então presidente Michel Temer para os estudantes brasileiros, uma vez que, embora tenha sido dado autonomia aos estados, eles optaram em seguir o que foi proposto pelo Ministério da Educação.

Observamos professores(as) despreparados(as) para atuarem no novo ensino médio e prejudicados(as), pois perderam carga horária e tiveram que trabalhar componentes para os quais não tinham formação, nos itinerários formativos e nas eletivas.

Dentre as pesquisas apresentadas, foi no estudo elaborado por Mendes (2024) que encontramos a participação dos professores na implementação do novo ensino médio nos estados do Ceará e do Mato

Grosso do Sul, através do diálogo com os professores sobre a reformulação curricular, necessária para o novo ensino médio.

Sendo assim, as escolas, em sua maioria, encontram-se, ainda, em condições precárias, sem espaço para o “novo”, sem material didático que abarcasse a proposta do novo ensino médio. Na maioria das pesquisas, observamos que o professor tem espaço para participar das formações, que ele recebe das fundações que atuam diretamente nas secretarias de educação, implementando o novo ensino médio.

Diante do que vimos em termos de formação para os professores do ensino médio da rede estadual, destacamos o disposto no Parecer CNE/CP n.º 4/2024:

O diálogo, a troca de experiências e a busca por consensos baseados em evidências podem ajudar a superar as dificuldades e promover uma formação de professores mais alinhada com as necessidades da educação brasileira.

Ainda que o uso das tecnologias tenha vindo para ficar, as formações pedagógicas precisam ser organizadas também na forma presencial, para que o(a) professor(a) tenha espaço para aprender por meio do diálogo, da escuta, da troca de experiência e do planejamento compartilhado. A escola não pode ser vista apenas como local de trabalho, deve ser ao mesmo tempo espaço de formação (Vasconcellos, 2009).

As equipes diretivas das escolas, da mesma forma, precisam assumir o exercício da formação continuada, proporcionando aos professores espaços de pesquisa, leitura e aprendizagens, organizando esses momentos a partir da carga horária que o(a) professor(a) tem disponível para esse fim.

Entendemos que os maiores prejudicados com o novo ensino médio foram os estudantes, uma vez que, com a redução de carga horária da formação geral básica que passou de 2.400 para 1.800 horas, dando espaço aos os itinerários formativos, esses poderiam ser os componentes curriculares das próprias áreas do conhecimento, conforme a legislação. Os estados, no entanto, optaram por componentes dos mais diversos possíveis e imaginários,

o que não compõem a matriz do ENEM. Os alunos concluintes do ensino médio sob a égide da Lei federal n.º 13.415/2017 fazem o ENEM em desacordo com sua matriz. Ou seja, os estudantes foram prejudicados e, com isso, garantimos o aumento da desigualdade num país que já é desigual.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Nelson Cardoso. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 22, n. 71, p. 1-25, 2017.

ANDRADE, Nayara. **A reforma do ensino médio (lei 13.415/17):** o que pensam alunos e professores?. 2019. 141f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2019.

BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 3 nov. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 4 de 12 de março de 2024.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=256291-pcp004-24&category_slug=marco-2024&Itemid=30192. Acesso em: 3 nov. 2024.

CHAGAS, Ângela Both. **O poder de decisão da escola pública estadual do Rio Grande do Sul no campo da política educacional:** análise a partir do "Novo" Ensino Médio. 2024. 264f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Política e educação:** ensaios. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, 2014. Disponível <https://doi.org/10.18222/eae255720142823>. Acesso em: 25 nov. 2024.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org.) **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Andrea. **Novo Ensino Médio**: significações dessa política pelos atores escolares. 2023. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

LYRIO, Anderson Santos. **Reforma no trabalho docente**: os efeitos da lei 13.415/2017 na rede estadual de ensino médio do Espírito Santo. 2024. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2024.

MENDES, Daniela Nogueira. **Autonomia, trajetória e capacidades na implementação estadual do novo ensino médio**: uma análise dos casos do Ceará e de Mato Grosso do Sul. 2024. 106f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) - Fundação Getúlio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2024.

MOLL, Jaqueline. Os tempos de vida nos tempos da escola: em que direção caminha a mudança? In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Os tempos da vida nos tempos da escola**: construindo possibilidades. Porto Alegre: Penso, 2013.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e questão social**: crítica ao padrão emergente da intervenção social. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

OTÁLORA, Gabriel Felipe Sánchez. **O “professor do século XXI”**: seus principais determinantes e sua caracterização em face do novo ensino médio (2016-2022). 2022. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas (SP): Autores Associados, 2007.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização no Brasil**: o estado do conhecimento. Brasília: INEP/MEC, 1989.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007.

TEIXEIRA, Iula Santanna. **Ensino Médio no Rio Grande do Sul a partir da Emenda Constitucional n. 59/2009**: constatações, análises e apontamentos. 2019. 75f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 9. ed. São Paulo: Libertad. 2009.

Recebido em: 06 de fevereiro de 2025

Aprovado em: 17 de março de 2025

Publicado em: 03 de junho de 2025

