

NOVO ENSINO MÉDIO: UMA AVALIAÇÃO A PARTIR DES ESTUDANTES

Glauber Carvalho da Silva¹

Fabricio Barbosa Bittencourt²

Gustavo Alves Barbosa³

Resumo: A Lei nº 13.415/2017 institui o Novo Ensino Médio (NEM), uma política educacional referente a todas as escolas do Brasil. Essa foi complementada pela Resolução CNE/CEB nº 3/2018. Com esse cenário em tela, este artigo propõe investigar duas questões: (i) as implementações do Novo Ensino Médio nas escolas são coerentes com as predições da Lei e Resolução anteriormente mencionadas? (ii) O que os alunos pensam sobre essa política educacional? Assim, com uma coleta de dados via formulários on-line e questões majoritariamente com a escala Likert, dois grupos de estudantes foram investigados: alunos de um Cursinho Popular e Ingressantes do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo (IME-USP). Como resultado, é notável uma contrariedade entre a realidade da implementação do NEM com as propostas legais. Além disso, de forma expressiva, a pesquisa mostra um descontentamento dos alunos acerca do NEM.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Políticas educacionais. Itinerários formativos. Ensino Médio.

Introdução

Conforme assevera Fahid Kemil, Afonso Nascimento e Maria Pereira (2024)⁴, a Constituição Federal de 1988 foi um marco substancial para pensar em mudanças no sistema de ensino, de modo a possibilitar a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Destaca-se que Brasil (1996) é a principal referência para compreender a estruturação da Educação brasileira. A LDB estabelece como

¹ Universidade de São Paulo (USP), líder do Núcleo de Educação (IME Jr), São Paulo/SP, Brasil, glaubercarvalho90@gmail.com;

² Universidade de São Paulo (USP), vice-líder do Núcleo de Educação (IME Jr), São Paulo/SP, Brasil, sil.bitt13@gmail.com;

³ Universidade de São Paulo (USP), membro do Núcleo de Educação (IME Jr), São Paulo/SP, Brasil, gugualves486@gmail.com;

⁴ Com o objetivo de dar visibilidade, especialmente às mulheres, na primeira vez que a citação aparecer, neste artigo será exposto o primeiro nome, além do sobrenome, de autore;

algumas das finalidades do Ensino Médio (EM): garantir uma continuidade e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental e a cidadania des⁵ estudantes.

Todavia, muito se discute sobre o papel a ser desenvolvido pelo EM – a esse compete diversos grupos sociais, na tentativa de disseminar seus interesses, isso é, seus projetos de sociedade (Kemil; Nascimento; Pereira, 2024). Nesse cenário, sustentada por interesses do setor privado/empresarial, desponta-se a Lei nº 13. 415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera a LDB propondo uma Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017). Desse modo, institui-se o Novo Ensino Médio (NEM), uma política educacional colaborativa para o processo de privatização das escolas de ensino básico público, uma vez que flexibiliza o acesso (e estimula a influência) de empresas na educação (Maria Pereira; Gláucia Santos; Albiane Gomes; Maria Araujo, 2023). Pontua-se que essa lei motivou a Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, que a complementa modificando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Dessa forma, é universalizada uma política educacional num país expressivamente diverso, desconsiderando, por conseguinte, os aspectos socioculturais heterogêneos dos territórios em que as escolas se situam (Kemil; Nascimento; Pereira, 2024). Com isso, o presente artigo deseja prescrutar: (i) as implementações do Novo Ensino Médio nas escolas são coerentes com as predições da Lei e Resolução anteriormente mencionadas? (ii) O que os alunos pensam sobre essa política educacional?

Métodos e Procedimentos

A presente pesquisa foi realizada através de dois formulários on-line estruturados congruentemente com sete perguntas sobre o perfil dos respondentes (bloco 1), 20 perguntas sobre sua visão acerca do NEM e da sua respectiva aplicação em sua escola (bloco 2) e três que confirmam o interesse em participação da pesquisa e/ou entrevista. Esses foram direcionados para dois grupos distintos de pessoas que vivenciaram ou vivenciam o Novo Ensino Médio: 14 estudantes de um Cursinho Popular (CP) e 11 estudantes ingressantes (ING) do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo (IME-USP), antes do início de suas aulas. Vale destacar a existência de duas perguntas finais destinadas especificamente para os

⁵ Neste artigo, caso seja desconhecida a identidade de gênero de quem o termo se refere, adota-se a linguagem neutra, como posicionamento político dos autores, sustentado pela lógica da inclusão dos indivíduos.

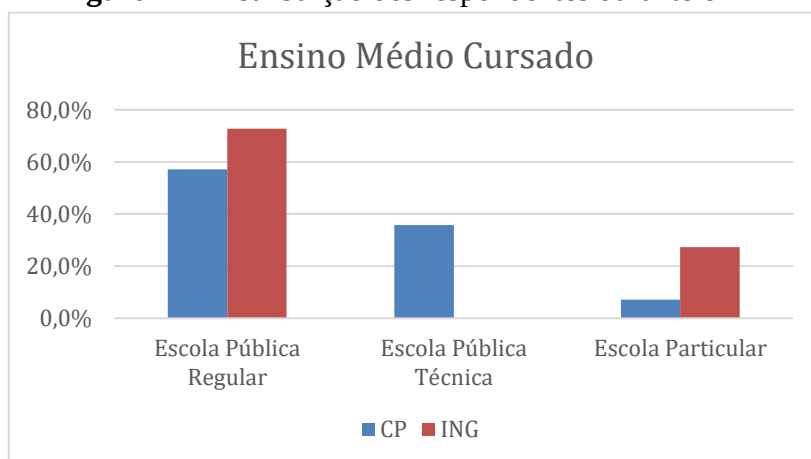
interessantes, que distinguem os formulários citados: uma dispõe 16 adjetivos de valores antagônicos (“Ótimo”, “Péssimo”, “Fraco”, “Forte” e etc.) a serem selecionadas até cinco, para elaborarmos uma nuvem de palavras descritoras sobre o NEM; e uma outra para que sejam redigidos comentários/relatos sobre o Novo Ensino Médio.

Ressalva-se que algumas perguntas do bloco 2 eram de múltipla escolha, podendo ser binárias (Não/Sim) ou seguir uma escala Likert para medir a percepção e opinião de participante, com cinco possibilidades: discordo totalmente (DT), discordo (D), indiferente (I), concordo (C) e concordo totalmente (CT). Por fim, algumas voluntárias foram entrevistadas com a finalidade de obter maiores esclarecimentos sobre suas respostas seguindo uma metodologia semiestruturada – as entrevistas estão em andamento, portanto não constarão nos resultados apresentados neste artigo, se não como fonte explicativa parcial de um fenômeno observado nos dados quantitativos.

Resultados e Discussões

Primeiramente, é necessário destacar que o CP é destinado a pessoas de baixa renda que passaram seu Ensino Médio em escolas públicas regulares ou técnicas ou, ainda, em escolas particulares como bolsistas. Assim, para esclarecer de que local os respondentes vivenciaram o NEM, trazemos na Figura 1 dados sobre qual esfera de ensino eles são oriundos.

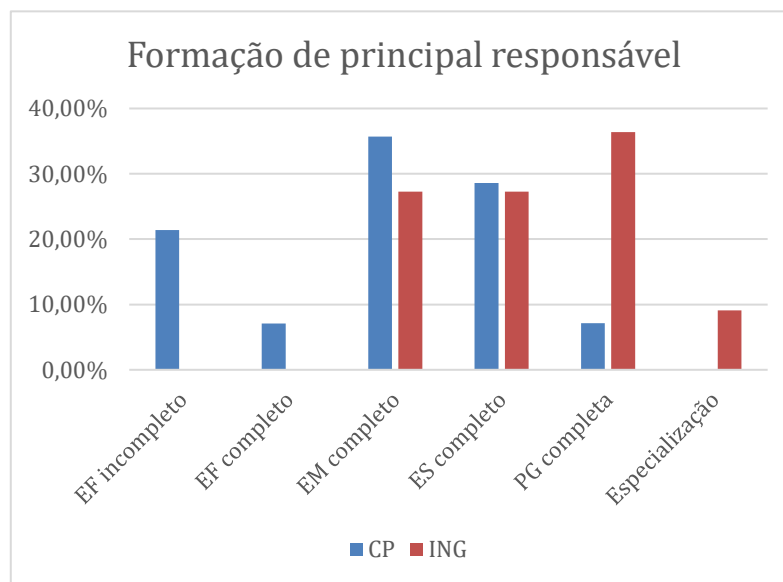
Figura 1 – Distribuição dos respondentes durante o EM



Fonte: Elaboração dos autores.

Embora os dados de estudo durante o EM não sejam estatisticamente distintos, de acordo com a Figura 1, é possível usar uma segunda variável para avaliar o poder aquisitivo e, possivelmente, quais as oportunidades/qualidade de Ensino recebida: o grau de formação de principal responsável pelo respondente, cujos dados são revelados na Figura 2.

Figura 2 – Formação de principal responsável pelas respondentes



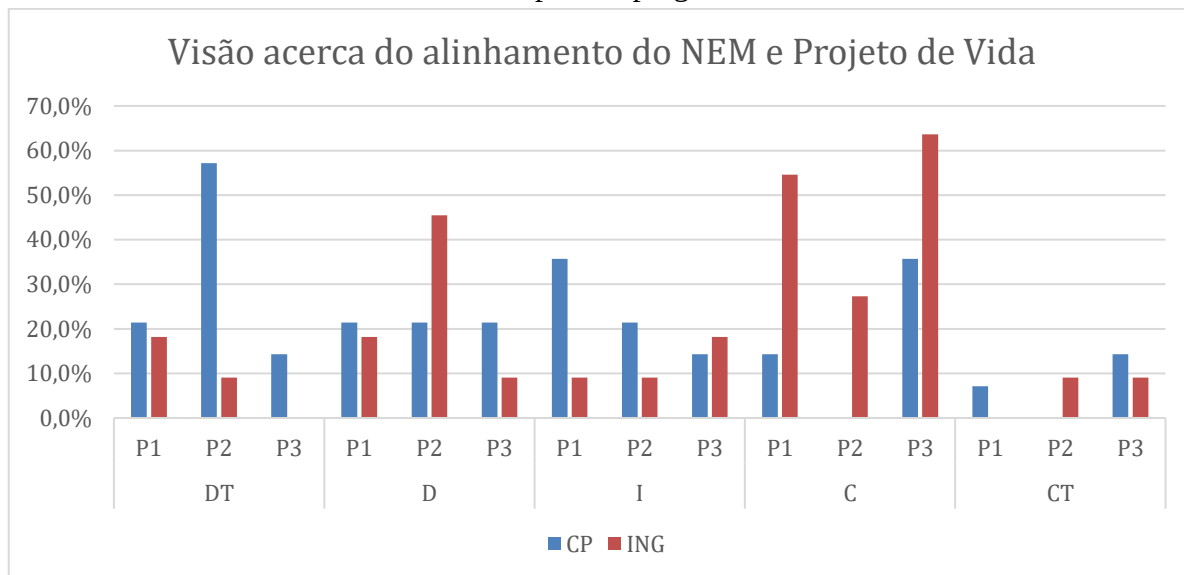
Fonte: Elaboração dos autores.

Nota-se que há uma clara divergência entre pessoas pertencentes ao CP em relação aos ingressantes, sendo que aquelas possuem o responsável principal com menor titulação acadêmica, de onde se infere um menor poder aquisitivo familiar e, conseqüente, menor acesso a oportunidades para uma educação de qualidade. Esse possível maior alcance a instituições de Ensino melhores estruturadas pode permitir um contato com melhores implementações do NEM na respectiva Escola.

Ademais, foram verificadas algumas visões dos participantes através das perguntas (P) dos questionários em pequenos blocos pertencentes a um mesmo tipo de assunto. Destarte, inicialmente, perscrutamos o alinhamento do NEM com o Projeto de Vida correspondente de cada uma, segundo a escala de Likert, previamente mencionada, com as seguintes questões: **P1:** Quando escolhi qual itinerário formativo seguir, eu já tinha orquestrado/imaginado o meu projeto de vida; **P2:** A escola ofereceu palestras e conversas que me ajudaram a vislumbrar meu projeto de vida; **P3:** Quando escolhi qual itinerário formativo seguir, optei por aquele que

melhor se acordava com meu projeto de vida. Assim, obtemos a Figura 3 com as respostas agrupadas por opção selecionada (DT, D, I, C, CT) e, em segundo nível, por pergunta (P1, P2, P3), comparadas entre os dois grupos (CP e ING).

Figura 3 – Visão acerca do alinhamento do NEM e Projeto de vida des estudantes mediante a escala de Likert para as perguntas de P1 a P3



Fonte: Elaboração dos autores.

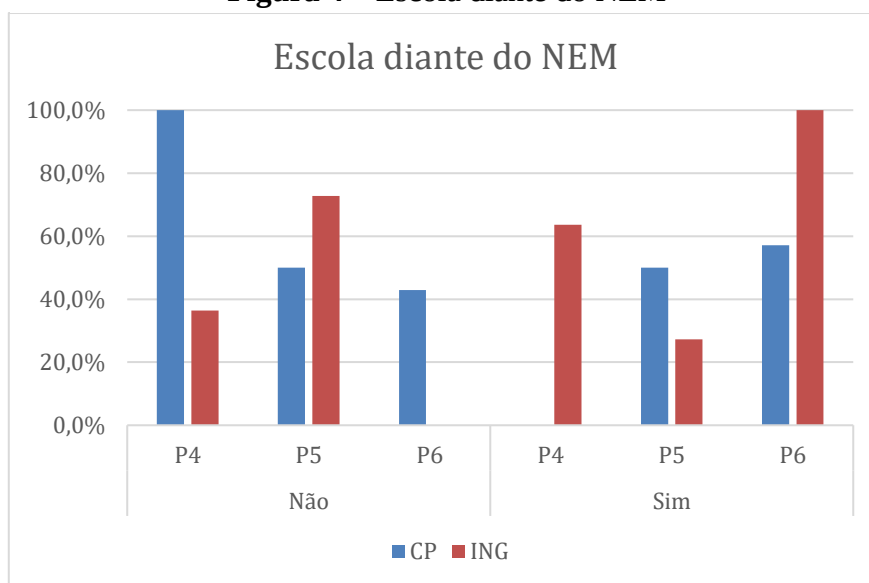
Embora seja dito por Brasil (2018) que o EM (em sua organização e oferta) será orientado pelo projeto de vida des estudantes, percebe-se pela P1 que é mais comum para e ingressante da USP ter pensado anteriormente sobre seu projeto de vida (C: 54,5%) do que para aqueles que estão no Cursinho Popular (C: 14,3%). Além da presumível maior falta de infraestrutura vivenciada pelo grupo CP, a falta de orientação sobre o Projeto de Vida em si parece ser uma justificativa para não se ter pensado nele, já que 57,1% (DT) desse grupo indica na P2 que a Escola não os orientou acerca disso, seja por palestras ou conversas, contra apenas 9,1% (DT) do outro grupo. Desse jeito, sem orientação adequada da Escola sobre a mudança do Ensino Médio e as possibilidades de itinerários, fica a cargo de estudante se arriscar em uma opção, considerando que essa existe, que adeque aos seus planos futuros.

Assim, metade do grupo CP julga ter optado por algo que ia ao encontro do que havia planejado para si, contra aproximadamente três quartos do grupo ING, segundo o obtido na P3. Com isso, é coerente estabelecermos que estudantes com menor poder aquisitivos estão sujeitos

a uma menor orientação sobre seu Projeto de Vida; elaboração e adequação de planos futuros; o alinhamento com o NEM; maneiras de alcançar seus anseios. Dessa forma, a pesquisa evidencia um maior descaso por parte das instituições de Ensino desses estudantes.

Para mais, na tentativa de evidenciar as tessituras da implementação do NEM pelas escolas dos respondentes temos o bloco seguinte: **P4:** *Você precisou ficar mais tempo na sua escola durante o Ensino Médio?* **P5:** *Na sua escola, você teve a oportunidade de se aprofundar em alguma área do conhecimento na qual você se interessava durante o Ensino Médio?* **P6:** *Você teve contato com aquilo que chamam de itinerários formativos?* As respostas estão graficamente dispostas na Figura 4, sendo que as perguntas desse bloco tinham opção binária (Não/Sim).

Figura 4 – Escola diante do NEM



Fonte: Elaboração dos autores.

Embora a proposta do NEM preveja a inclusão de novas disciplinas na grade horária do estudante do EM, vê-se pela P4 que não houve alteração em termos de carga horária passada no ambiente escolar para todo o grupo CP, enquanto 63,6% do grupo ING teve aumento no tempo passado dentro da instituição. Daqui já surgem duas preocupações que serão discutidas ao longo dessa pesquisa: (I) há falta de alguma disciplina que era ministrada no antigo currículo? (II) em caso afirmativo, esse aluno que já vem de um Ensino menos preparatório, estaria igualmente preparado para ingressar no Ensino Superior? Cabe destacar que os dados

revelam uma contradição ao proposto: até o início do ano letivo de 2022 a carga horária total do EM deveria ser atualizada de 2.400 horas para 3.000 mil horas e, progressivamente, essa carga total deve alcançar 1.400 horas anuais (Brasil, 2018).

Ademais, na P5 percebemos que pelo menos metade de ambos os grupos indicam não ter tido possibilidade de se aprofundarem em áreas de interesse, o que contraria a proposta/definição de itinerários formativos no Art. 6º de (Brasil, 2018, p. 2, grifo nosso):

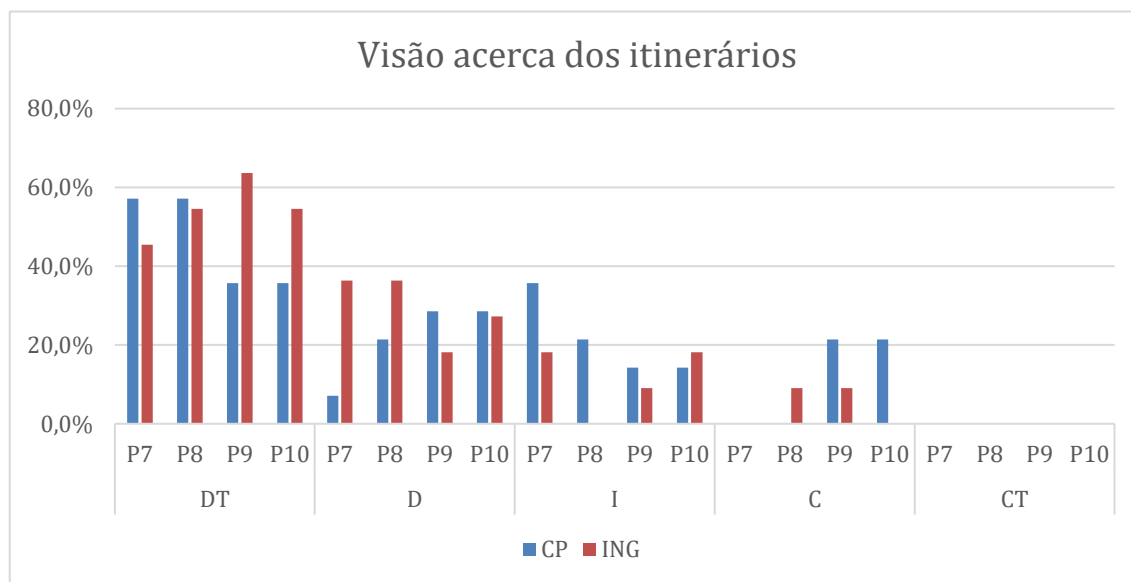
III – itinerários formativos: cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade

No que segue, a P6 traz um contraste em que 100% do grupo ING teve contato com os itinerários formativos contra 57,1% do CP, o que mostra que a adoção do NEM não se deu da maneira adequada e igualitária. Diante disso, faz-se necessária interpolar a avaliação dos alunos sobre os itinerários formativos, mediante escala de Likert: **P7:** *Os itinerários formativos contribuíram significativamente para meu desenvolvimento acadêmico;* **P8:** *A ideia de ter itinerários formativos é boa e funcionou adequadamente na minha escola;* **P9:** *Os itinerários formativos tinham propostas interessantes, que se adequavam ao meu projeto de vida;* **P10:** *Os itinerários formativos eram coerentes e coesos com a proposta de uma boa formação acadêmica.*

Adiante, na Figura 5 encontram-se as respostas indicadas pelas voluntárias e vale ressaltar que as barras se localizam à esquerda de forma majoritária, indicando um descontentamento com as propostas de itinerários, tanto do grupo CP, quanto do ING. Dessa convergência percebemos que ambos os blocos discordam intensamente da contribuição significativa dos itinerários para o desenvolvimento acadêmico (P7), assim como do seu funcionamento adequado em suas Escolas (P8). Além disso, os ingressantes da USP discordam de forma mais intensa da adequabilidade dos itinerários aos seus respectivos Projetos de Vida (P9) e, também, da sua coerência e coesão quando levado em consideração uma boa formação acadêmica (P10). Acerca disso, pontua-se que dentre as entrevistas, até o momento realizada com algumas pessoas do CP, há relatos que justificam essas respostas, apontando que algumas disciplinas dos itinerários eram interessantes, porém pouco contribuíam para o ingresso em uma

faculdade pública (desejo expresso por grande parte desses alunos entrevistados). Outrossim, sugere-se como justificativa o descompasso entre opções de itinerários e a oferta real desses itinerários nas escolas, como apareceu em algumas entrevistas e aponta Pereira et al. (2023).

Figura 5 – Visão acerca dos itinerários



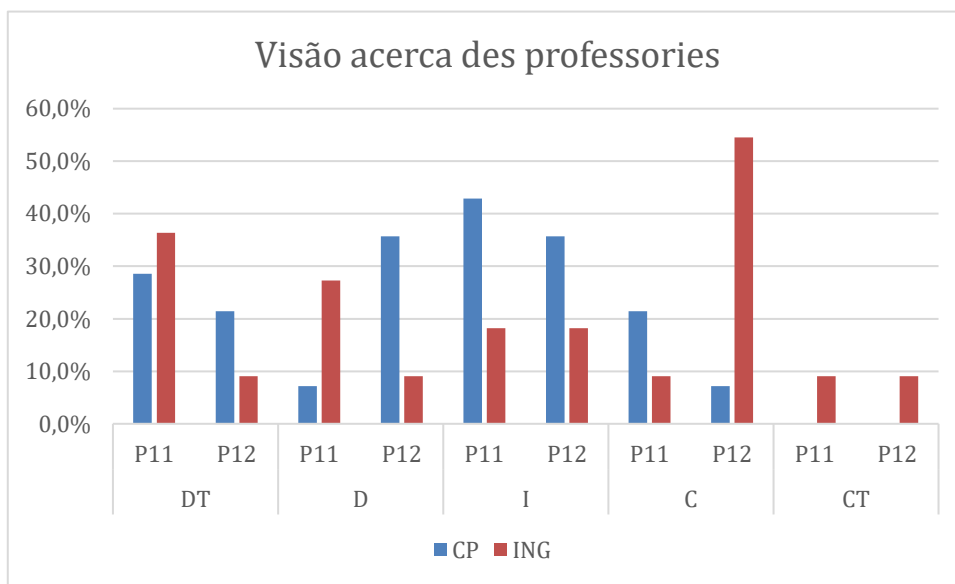
Fonte: Elaboração dos autores.

Além dos itinerários formativos e a postura da Escola diante deles, es alunos também avaliaram es professories e seu preparo diante da implantação e adequação ao NEM: **P11:** *Os itinerários formativos eram ofertados por professories que tinham conhecimento e embasamento para ofertá-los;* **P12:** *Es professories do Ensino Médio se dispuseram à conversar/orientar sobre os itinerários formativos.*

No que segue, a Figura 6 resume os dados obtidos e nota-se que es alunos do CP, que tiveram contato com itinerários formativos, consideram que es professories não possuíam domínio das novas disciplinas, em intensidade semelhante ao grupo ING (P11), de modo a explicitar o descompasso entre a realidade da implementação do NEM e a sua proposta, visto que de acordo com o Art. 21. inciso III é responsabilidade dos sistemas de ensino prover “professores com jornada de trabalho e formação, inclusive continuada, adequadas para o desenvolvimento do currículo, bem como dos gestores e demais profissionais das unidades escolares” (Brasil, 2018, p. 13, grifo nosso). Além disso, analisando a P12, percebemos que dentre es ING 63,6% (C e CT) indicou que houve orientação por parte do corpo docente sobre

as novidades a serem implantadas e usadas, contra apenas 7,1% do CP que partilha da mesma opinião; assim, é evidenciado outra contradição à Resolução CNE/CEB nº 3/2018, pois é dito em seu Art. 12 que “§11. As instituições ou redes de ensino devem orientar os estudantes no processo de escolha do seu itinerário formativo” (Brasil, 2018, p. 8).

Figura 6 - Visão acerca das professorias diante do NEM

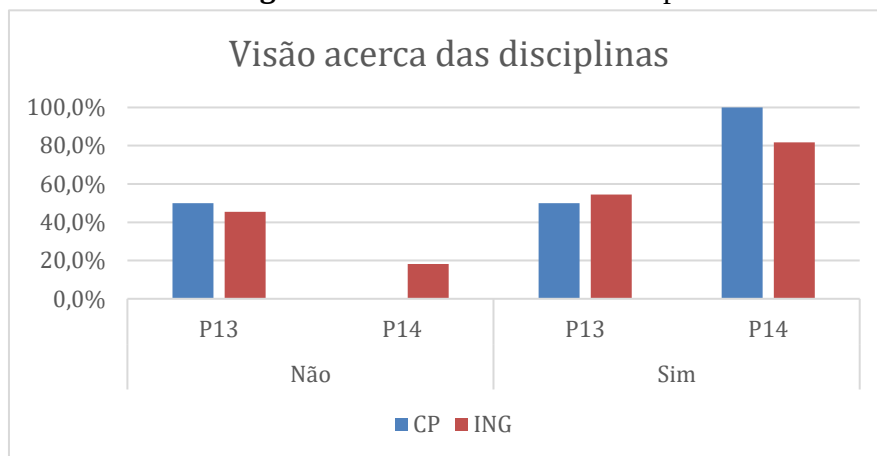


Fonte: Elaboração dos autores.

Resta ainda uma análise referente à execução das disciplinas em si: **P13:** *Você teve professorias para todas as disciplinas?* **P14:** *Você sentiu falta de alguma disciplina tradicional no seu Ensino Médio?* A partir da Figura 7, percebe-se que, aproximadamente, metade de ambos os grupos relata não ter tido professorias para todas as disciplinas (P13) e que todo o grupo CP sentiu falta de disciplinas contra 81,8% do grupo ING. Relacionando com dados anteriores, vemos que o grupo CP não teve aumento da carga horária, e, portanto, dada as mudanças advindas do NEM, é plausível que houve substituição de carga horária das disciplinas tradicionais. Perante o exposto, é salutar mencionar que durante as entrevistas houve indicação da ocorrência disso acerca das matérias de Ciências Naturais, o que os alunos comentam que diminui o contato com essas disciplinas e gera um obstáculo na conquista da vaga no Ensino Superior público através de vestibulares. Da mesma forma, é possível verificar um efeito

semelhante em colégios particulares, porém, nesse caso, há a possibilidade de complementar o Ensino tradicional com cursos extracurriculares.

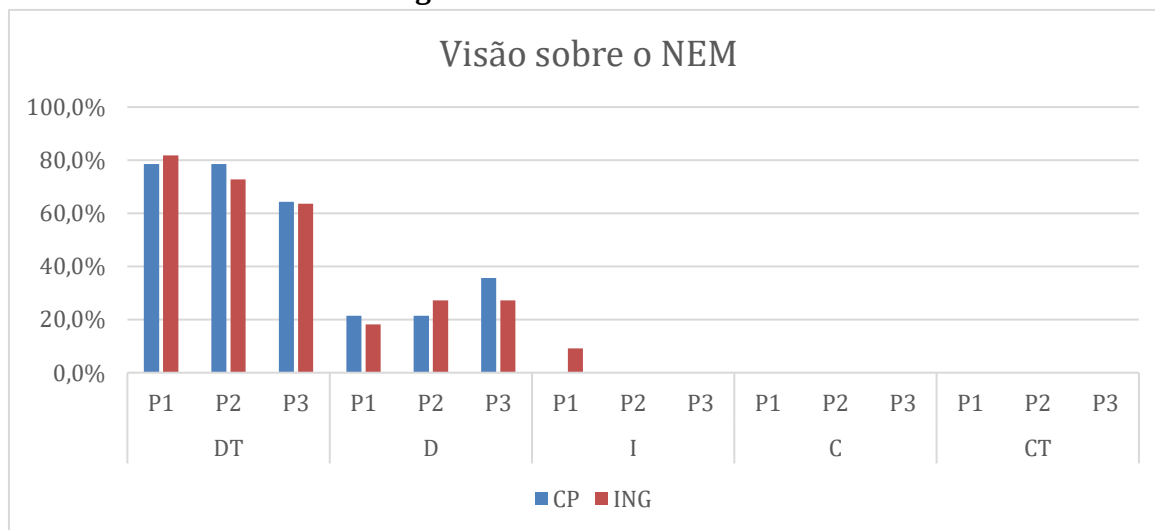
Figura 7 – Visão acerca das disciplinas



Fonte: Elaboração dos autores.

Para mais, se perguntou aos participantes sobre o NEM. Acerca disso, note a Figura 8.

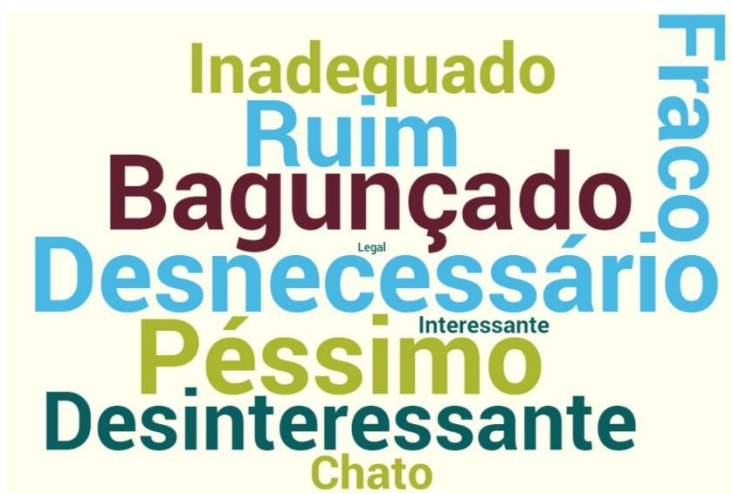
Figura 8 – Visão sobre o NEM



Fonte: Elaboração dos autores.

As questões que orientaram esse bloco foram: **P15:** *De forma geral, eu gostei do Novo Ensino Médio;* **P16:** *O Novo Ensino Médio está organizado de modo a preparar melhor e alune para o futuro;* **P17:** *A ideia do Novo Ensino Médio é boa e funcionou adequadamente na minha escola.* A partir desses dados, vê-se a avaliação negativa sobre o NEM de forma geral, com nenhuma resposta positiva de algum participante dos grupos. A intensidade de discordância também foi a mesma entre os dois grupos. Essa ideia é reforçada pelas palavras que foram selecionadas pelos ingressantes para descrever o NEM, representando sua opinião sobre a eficácia e impacto dessa política educacional, conforme ilustra a Figura 9.

Figura 9 – Nuvem de palavras descritoras sobre o NEM segundo grupo ING



Fonte: Elaboração dos autores.

Considerações finais

O estudo evidenciou tessituras importantes sobre a implementação do Novo Ensino Médio. Em particular, a pesquisa abarcou alunes de diversos municípios do estado de São Paulo, de modo a considerar estudantes de instituições de ensino públicas e privadas, que já finalizaram ou ainda estão vivenciando o Ensino Médio nos moldes do NEM. Com a amostra mencionada, os dados ilustram o descompasso entre as propostas da Lei nº 13.415/2017, complementada pela Resolução CNE/CEB nº 3/2018, e a real implementação do NEM em algumas escolas. Diante disso, é acionada a necessidade de um (re)pensar acerca da aplicabilidade dessa política educacional, interpolando novas investigações (com uma amostragem maior e mais diversa) nos caminhos seguidos por esse artigo.

Ademais, é salutar demarcar o descontentamento dos estudantes com o Novo Ensino Médio. Em síntese, os dados explorados e analisados evidenciam que os itinerários formativos não alcançam verdadeiramente os desejos dos alunos, tampouco se alinham com seus projetos de vida (nos casos em que esses estão orquestrados). Além disso, consideramos alarmante que os respondentes do Cursinho Popular, em sua totalidade, sentem falta de matérias tradicionais no escopo do seu EM. Por conseguinte, uma análise qualitativa, fruto das entrevistas, emerge-se como impreterível para melhor compreender a percepção dos alunos sobre o NEM, tal como as particularidades de sua implementação.

Referências bibliográficas

- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 25 mar. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.454, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em 25 mar. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf. Acesso em 25 mar. 2024.
- KEMIL, Fahid da Costa; NASCIMENTO, Afonso Wellington de Souza; PEREIRA, Maria do Socorro Vasconcelos. Educação e Território: as políticas educacionais de Ensino Médio na formação da escola pública. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, e0024004, 2024. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.18096>.
- PEREIRA, Maria do Socorro Vasconcelos; SANTOS, Gláucia Amaral dos.; GOMES, Albiane Oliveira; ARAUJO, Maria Ludetana. Um novo ensino médio para uma antiga formação humana. **Peer Review**, v. 5, n. 15, p. 310-321, 2023. DOI: <https://doi.org/10.53660/739.prw1937>.