

DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO: O QUE DIZEM OS PROFESSORES

CHALLENGES IN IMPLEMENTING NEW HIGH SCHOOL: WHAT TEACHERS SAY

Tamires Silva da Silva¹

<https://orcid.org/0000-0002-5620-3697>

Roberta Pasqualli²

<https://orcid.org/0000-0001-8293-033X>

Marizete Bortolanza Spessatto³

<https://orcid.org/0000-0003-0213-833X>

Resumo:

Esta pesquisa tem como objetivo investigar, a partir da perspectiva dos professores do 1º ano do Ensino Médio de uma escola estadual gaúcha, quais os desafios para a implementação do currículo do novo Ensino Médio. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza básica com abordagem qualitativa desenvolvida por meio de um estudo de caso. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário estruturado, dividido em dois blocos, sendo o primeiro de perfil dos respondentes e, o segundo, composto de questões abertas sobre a percepção dos professores em relação ao novo Ensino Médio. A leitura dos dados seguiu a técnica de análise de conteúdo. Como resultados, identificou-se que os principais desafios enfrentados pelos respondentes foram a falta de material didático, a falta de formação ou preparo adequado ao novo Ensino Médio, dificuldade em aprofundar os conteúdos devido à falta de conhecimentos básicos dos estudantes, trabalhar a interdisciplinaridade em sala de aula e adequar os conteúdos às tecnologias e ao modo de aprendizado dos estudantes afetados pela pandemia. Conclui-se que este novo modelo de ensino carece de adequação às reais necessidades tanto dos estudantes quanto dos professores. Os aspectos identificados neste estudo que mais requerem atenção são a disponibilização de formação adequada aos professores e material didático de apoio satisfatório, por serem apontados como os principais desafios enfrentados.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; Desafios da docência; Currículo.

Abstract:

This research aims to investigate, from the perspective of teachers of the 1st year of high school in a state school in Rio Grande do Sul, what are the challenges for implementing the new high

1 Agente Administrativo na Prefeitura de Tupanciretã, Tupanciretã/RS, Brasil.

2 Docente do Instituto Federal de Santa Catarina, Chapecó/SC, Brasil.

3 Docente do Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, Brasil.

school curriculum. Methodologically, this is basic research with a qualitative approach developed through a case study. As a data collection instrument, a structured questionnaire was used, divided into two blocks, the first with the profile of the respondents and the second composed of open questions about the perception of teachers in relation to the new High School. Data reading followed the content analysis technique. As a result, it was identified that the main challenges faced by the respondents were the lack of didactic material, the lack of training or adequate preparation for the new High School, difficulty in deepening the contents due to the lack of basic knowledge of the students, working with interdisciplinarity in classroom and adapt the contents to the technologies and learning methods of students affected by the pandemic. It is concluded that this new teaching model lacks adaptation to the real needs of both students and teachers. The aspects identified in this study that most require attention are the availability of adequate training for teachers and satisfactory didactic support material, as they are identified as the main challenges faced.

Keywords: New High School; Teaching challenges; Curriculum.

INTRODUÇÃO

A Reforma do Ensino Médio, proposta pela Lei nº 13.415/2017 e implementada no Brasil em 2022, tem como propostas norteadoras a renovação curricular, a formação integral e o atendimento das necessidades individuais e sociais dos estudantes (VALE, 2022). Além da reforma, também foi realizada a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) por meio da Resolução CNE/CB nº 3/2018 e instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na etapa do Ensino Médio por meio da Resolução CNE/CB nº 4/2018. A reforma propõe um currículo composto por uma parte comum e outra diversificada, baseada nos itinerários formativos (VALE, 2022).

A BNCC diz respeito a um conjunto de orientações que busca nortear a elaboração dos currículos de referência tanto no ensino público, como no privado em todo o Brasil. A BNCC abrange os conhecimentos, competências, habilidades e aprendizagens pretendidas para crianças e jovens em cada etapa da educação básica (BRASIL, 2017b).

Apesar de ser norteadora por uma proposta de educação diferente em vários aspectos da proposta anterior, reformas no Ensino Médio não são uma novidade no Brasil. De acordo com Baruffi (2021), o Ensino Médio tem se reformulado constantemente no contexto brasileiro, na tentativa de adequar-se às políticas públicas vigentes. As mudanças abrangem a carga horária, a ênfase formativa, dentre outros aspectos da formação.

Segundo Habowski e Leite (2021), desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) promulgada em 1996, o Ensino Médio gaúcho já passou por quatro reformas. Foram elas: O Ensino Médio Integrado (Decreto 5.154/2004); o Ensino Médio Inovador (ProEMI), no período de 2009 a 2011; o Ensino Médio Politécnico, implementado no Rio Grande do Sul, no período de 2012 a 2014; e, por fim, o novo Ensino Médio (Lei 13.415/2017).

O novo Ensino Médio tornou-se um tema recorrente nas pesquisas em educação da atualidade e é alvo de muitas discussões e questionamentos (HERNANDES, 2019; BEZERRA; BRITO, 2019; PIOLLI; SALA, 2021), devido às suas características e, também, por se referir a uma etapa tão relevante do ensino básico: a fase final da escolarização, que assume para si a

responsabilidade de consolidar o processo formativo do estudante, englobando a preparação básica para o trabalho, para a cidadania e para o exercício da autonomia intelectual (BATISTA; MEDEIROS NETA, 2017). Nesse contexto, compreende-se que, além de representar uma nova proposta de ensino-aprendizagem aos estudantes de nível médio, a reforma afeta diretamente os professores responsáveis pela sua viabilização em sala de aula. Dessa forma, a presente pesquisa tem o objetivo de investigar os desafios da implementação do novo Ensino Médio a partir da perspectiva dos professores do 1º ano do Ensino Médio de uma escola estadual gaúcha.

Para materializar este estudo, em um primeiro momento, o intuito é apresentar a concepção teórica que norteia esta pesquisa. Em seguida, o propósito é delinear a metodologia utilizada para sua realização. Na sequência, apresentam-se os resultados e discussões da pesquisa. Por fim, foram tecidas algumas considerações finais sobre a pesquisa e as referências utilizadas.

REFERENCIAL TEÓRICO

O Ensino Médio, etapa de finalização da escolarização da educação básica, responsável por consolidar a formação do estudante tanto para o ingresso no trabalho, como para o exercício da cidadania (BATISTA; MEDEIROS NETA, 2017) é o nível de ensino, alvo dos debates mais controversos. Essa controvérsia se dá por diferentes razões: seja pelos históricos problemas de acesso e permanência, pela sua qualidade ou até mesmo pela discussão em torno de sua identidade (KRAWCZYK, 2011).

Legalmente, a Medida Provisória nº 746 de 2016 que foi convertida na Lei nº 13.415 de 2017 alterou a LDB, Lei nº 9.394, de 1996 e estabeleceu o novo Ensino Médio, o qual caracteriza-se pelas mudanças na estrutura do Ensino Médio, tais como ampliação do tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais, definição de currículo escolar, além da oferta dos itinerários formativos, considerando, dessa forma, a formação técnica e profissional (BRASIL, 2017b). De acordo com Brasil (2017b), as mudanças propostas pela Lei nº 13.415 de 2017 têm como objetivos fornecer educação de qualidade aos estudantes e preparar os jovens para as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho.

Um dos primeiros pontos de que trata a Lei nº 13.415 de 2017 em seu Art. 24, § 1º é carga horária que entra em vigor. Nesse sentido, o Ensino Médio deverá oferecer obrigatoriamente, no prazo de 5 anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2017. Em relação à Base Nacional Comum Curricular, instituída pela Resolução CNE/CB nº 4/2018, esta definirá os direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio nas quatro áreas do conhecimento, a saber: (I) Linguagens e suas tecnologias; (II) Matemática e suas tecnologias; (III) Ciências da natureza e suas tecnologias; (IV) Ciências humanas e sociais aplicadas. Ressalta-se que o currículo do Ensino Médio será composto pela BNCC, além dos itinerários formativos.

A BNCC, em seu Art. 35-A, § 2º ao § 4º, também determina o ensino da língua portuguesa e da matemática, de modo obrigatório, em todos os anos do Ensino Médio. Ademais, fica determinada a inclusão obrigatória de estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia, além do estudo da língua inglesa, sendo que o estudo de outras línguas estrangeiras poderá ser ofertado, de modo optativo. A carga horária para o cumprimento desses componentes curriculares não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do Ensino Médio, devendo estar de acordo com a definição dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017a). Em

relação aos itinerários formativos constantes na Lei nº 13.415 de 2017, são apresentados como conjuntos de disciplinas, projetos, oficinas ou núcleos de estudo. Dessa forma, é possível que os estudantes se aprofundem em uma ou mais áreas do conhecimento, além da formação técnica e profissional. A sua oferta fica a cargo das redes de ensino, as quais terão total autonomia na decisão.

No que diz respeito à formação profissional e técnica, a proposta é que os estudantes possam optar por uma formação dentro da carga horária do Ensino Médio regular, de modo que, ao finalizarem esse nível de ensino, poderão receber certificado de conclusão do ensino médio e do curso técnico ou profissionalizante que cursaram (BRASIL, 2017b).

O novo Ensino Médio nasce com dificuldades e é alvo de muitas críticas (BARUFFI, 2021). Uma das principais é a flexibilização do currículo escolar, constituída pela BNCC e pelos itinerários formativos. Os sistemas de ensino terão autonomia para compor e organizar parte do currículo conforme a sua própria percepção de relevância dos conteúdos para a comunidade em questão.

Para Hernandez (2019), essa medida favorece a desigualdade entre as escolas, pois enquanto escolas particulares poderão ofertar aos estudantes o aprofundamento nas quatro áreas do conhecimento, que constituem a base para os processos seletivos para acesso ao Ensino Superior, as escolas públicas, que dependem de financiamento do Estado, poderão ofertar arranjos curriculares simplificados, impactando, dessa forma, na formação básica de seus estudantes.

Além do currículo flexível, a proposta de englobar uma formação profissional também é alvo de debates. Por um lado, a possibilidade de os jovens já concluírem o Ensino Médio com uma formação técnica ou profissional pode ser uma estratégia de combate ao desemprego, visto que, segundo a agência de classificação de risco Austin Rating, há projeção de o Brasil ocupar a 14ª posição no ranking de países com maior taxa de desempregados do mundo (ALVARENGA, 2021). Por outro lado, essa proposta tem recebido muitas críticas, pois, de acordo com Taddei, Dias e Silva (2014), não é qualquer projeto de educação que emancipa. Ademais, conforme defende Kuenzer (2017), quando se limita ao estudante ter acesso a uma quantidade de disciplinas específicas, isso o impede de dialogar e relacionar as muitas áreas do conhecimento. O resultado disso é a superficialização do processo educativo.

Para Cunha (2002) e Ferreti e Silva (2017), os itinerários formativos com arranjos curriculares de escolha dos sistemas de ensino limitam o acesso da classe trabalhadora ao Ensino Superior público, encaminhando-os mais cedo para atuar no mercado de trabalho, contribuindo, dessa forma, com a divisão social (HERNANDES, 2019). Se por um lado, as novas propostas oriundas da Reforma do Ensino Médio podem ter o potencial de contribuir com o processo de construção de novas perspectivas curriculares nos contextos de ensino (HABOWSKI; LEITE, 2021), representando uma tentativa de inovação dessa etapa de escolarização, ainda é cedo para tecer conclusões sobre a sua efetividade. Nesse sentido, o acompanhamento e análise da implementação e desenvolvimento do novo Ensino Médio é de vital importância.

Na sequência, apresentam-se os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando seu objetivo, essa pesquisa se caracterizou como sendo de natureza básica. Para Prodanov e Freitas (2013, p. 51), as pesquisas de natureza básica objetivam “gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais”. A forma de abordagem da pesquisa teve como pressupostos os estudos de Minayo (2002, p. 21) que destaca que “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. A pesquisa é classificada, quanto os seus objetivos, como exploratória e descritiva. Pra Gil (2008), as pesquisas exploratórias e descritivas apresentam a temática, com o objetivo de torná-la mais compreensível e, também, detalhar suas características.

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa é bibliográfica, documental e de campo. Lakatos e Marconi (2010) afirmam que pesquisa bibliográfica é um meio de formação em que se procura explicar estudos a partir de referências teóricas tornadas públicas, podendo ser publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, dentre outros meios de comunicação.

Fonseca (2002) destaca que a pesquisa documental é um tipo de pesquisa que utiliza fontes primárias, isto é, dados e informações que ainda não foram tratados científica ou analiticamente:

A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Acerca da pesquisa de campo, também utilizada, trata-se de uma técnica marcada para coletar dados, adquirir respostas para solucionar um determinado problema, comprovar hipótese e descobrir novos fenômenos. Para fazer uma pesquisa de campo, devem-se ter os objetivos preestabelecidos dentro de um controle adequado, para que se possa saber o que deve ser coletado (LAKATOS; MARCONI, 2010).

Trata-se de um estudo de caso, que “não é uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos (GOLDENBERG, 2011, p. 33). Optou-se pela análise de conteúdo, pois, de acordo com Bardin (2011), trata-se de um conjunto de técnicas de análise de comunicação que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Ainda de acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo consiste em três etapas: 1) Pré-análise, que se baseia na escolha dos documentos, formulação de hipóteses e preparação do material para análise; 2) Exploração do material, que consiste na codificação e 3) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos dados.

Foram convidados para serem sujeitos da pesquisa 14 professores que atuam no primeiro ano do Ensino Médio de uma escola estadual do município de Tupanciretã no estado do Rio Grande do Sul – RS. Tais sujeitos foram selecionados em virtude de acontecer nessas turmas a implementação o novo Ensino Médio, em 2022. Esse quantitativo equivale à totalidade de professores deste ano referente ao turno manhã. Aceitaram fazer parte da pesquisa seis professores,

que serão chamados de respondentes da pesquisa. No texto, foram nomeados pela letra R (de respondente) seguido dos números de 1 a 6. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário estruturado composto de questões abertas e fechadas. Foram considerados os aspectos éticos da pesquisa com seres humanos com a legislação vigente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O questionário aplicado foi composto por dois blocos. O primeiro bloco visou identificar o perfil dos respondentes, quanto ao gênero, a experiência docente, nível de formação e área de atuação, sendo composto de três perguntas fechadas e uma aberta.

Como explicitado no tópico anterior, dos 14 professores contatados, seis aceitaram responder o questionário, destes respondentes, cinco eram do gênero feminino e um do masculino. Quanto à área de atuação, três respondentes lecionavam disciplinas das Ciências da Natureza, dois lecionavam disciplinas de Ciências Humanas e um respondente lecionava disciplina da Área Técnica, conforme apresentado no gráfico 1.

Gráfico 1 - Área de atuação dos respondentes



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Em relação ao nível de formação, todos os respondentes afirmaram possuir especialização. Por fim, os respondentes também foram questionados quanto ao tempo de experiência docente. O respondente com menor tempo de experiência em sala de aula, tinha três anos de experiência, enquanto o professor com mais tempo de atuação tinha mais de 30 anos de experiência.

O segundo bloco, por sua vez, tinha como objetivo captar a percepção dos professores acerca da implementação do novo Ensino Médio, sendo composto por cinco questões abertas, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 - Temas Bloco B do Questionário

Nº	Tema
1	Organização do componente curricular / Principais mudanças nas práticas em sala de aula
2	Componente curricular e ingresso no ensino superior
3	Formação / Qualificação para o Novo Ensino Médio
4	Principais Desafios
5	Sugestões de mudança

Fonte: Instrumento de coleta de dados (2022).

A questão 1 buscou, em um primeiro momento, compreender a organização do componente curricular ministrado pelo respondente. Nesse sentido, o componente curricular é organizado por área do conhecimento (R5) e de acordo com a matriz disponibilizada, incluindo atividades aos estudantes organizadas semanalmente com embasamento no material didático (R4).

Em relação às principais mudanças percebidas nas práticas em sala de aula, apenas um dos respondentes afirmou não ter sentido mudanças, pois ingressou como professor após a implementação do novo Ensino Médio. Para os respondentes R2, R3 e R5, a principal mudança identificada foi a diminuição da carga horária de disciplinas básicas fundamentais, como pode ser percebido na seguinte afirmação: “Acho que sobrou muito tempo para trabalhar os itinerários formativos e uma carga muito reduzida para trabalhar determinados temas importantes na minha área” (R2).

Reiterando a percepção de R2, o respondente R3 afirmou que “as principais mudanças foram a diminuição de carga horária de disciplinas fundamentais”. Da mesma forma, o respondente R5 afirmou que a principal mudança foi a diminuição de carga horária das matérias básicas. Nesse sentido, Silva e Boutin (2018) afirmam que as disciplinas de arte, filosofia, sociologia, história e geografia perdem a estabilidade na matriz curricular com o novo Ensino Médio, trazendo como possível consequência o distanciamento do conceito de omnilateralidade, que pressupõe uma formação efetivamente integral.

Já a questão 2 buscou investigar se o componente curricular lecionado por eles foi prejudicado, privilegiado ou se manteve da mesma forma que antes da Reforma do novo Ensino Médio, considerando a sua relação com o ingresso no Ensino Superior. Para três dos respondentes (R3, R4 e R5), seus componentes curriculares foram prejudicados, devido à diminuição na carga horária destes após a implementação do novo Ensino Médio. O respondente R2 afirma que os estudantes deveriam estudar todas as disciplinas com a mesma abrangência e somente optar por um caminho após ter autonomia, consciência e base para isso, conforme trecho transcrito:

Alguma turma obteve mais tempo de trabalhar bem os conteúdos de biologia porque escolheram a área da saúde, mas quanto à interdisciplinaridade o resultado fica muito aquém do esperado. Sem dizer que outras turmas que escolheram outra área como do empreendedorismo tinha um pouquíssimo tempo para se obter noções básicas de ciência e saúde, tão necessárias ao conhecimento escolar em individual como um todo. e também muitos estudantes conseguiram perceber uma afinidade melhor com a biologia depois de ter escolhido o outro itinerário, alguns não sabiam qual área escolher e os pais acabaram por escolher na hora, o que demonstra que eles ainda não estavam aptos a escolher quais matérias teriam mais tempo de estudar. Os estudantes deveriam estudar todas as disciplinas com a mesma abrangência e assim ter autonomia para optar qual caminho seguir depois de ter consciência, estudo e base para tal. (R2).

Apenas um dos respondentes (R1) afirmou que seu componente curricular foi privilegiado: “Sinto que foi privilegiado, uma vez que os estudantes sairão mais preparados para o mercado de trabalho” (R1).

Frente a isso, cabe a reflexão do quanto o ensino mais técnico prepara de fato o estudante para o mundo do trabalho. Se, por um lado, nesse formato de ensino, ele pode ingressar mais cedo no trabalho e garantir uma renda, por outro lado, a sua formação na integralidade dos conteúdos é comprometida. Para Cunha (2002), Ferreti e Silva (2017) os itinerários formativos com arranjos

curriculares de livre escolha dos sistemas de ensino representam um retrocesso ao limitar o acesso da classe trabalhadora ao Ensino Superior, encaminhando mais cedo esses estudantes ao mercado de trabalho. A limitação ao Ensino Superior ocorre, pois, de acordo com *Hernandes (2019)*, o aluno, ao receber doses homeopáticas de conhecimentos científicos, complexos e sistematizados, acaba por ter maior dificuldade de acesso e permanência na educação de nível superior.

A questão 3, por sua vez, teve o intuito de analisar se os respondentes receberam formação para atuar no novo Ensino Médio e, se sim, como qualificam essa formação. Dois dos respondentes, R2 e R5, afirmaram que não houve formação que os preparasse para a implementação do novo Ensino Médio e para o respondente R3, foi ofertada formação, porém foi muito artificial. Segundo o respondente R2, a definição dos caminhos e estratégias de ensino são decorrentes em grande parte da própria experiência docente. Da mesma forma que o respondente R3, o R6 afirmou que foi disponibilizada formação on-line e, além disso, o professor tem buscado outras formações relacionadas ao seu componente curricular.

O respondente 4, por sua vez, afirmou que sua formação é decorrente de cursos de qualificação que realiza fora do horário escolar, conforme trecho transcrito. “A minha formação ocorre por meio de cursos de qualificação, que eu busco através de seminários e congressos. Esses realizados fora do horário escolar” (R4).

Como pode ser percebido, os respondentes apresentaram respostas distintas quanto à formação. Isso pode estar relacionado ao fato de que geralmente os professores não lecionam em uma única instituição de ensino, sendo bastante comum trabalharem, ao mesmo tempo, na rede pública e privada. Nesse sentido, fica o questionamento sobre a oferta e abrangência das capacitações de instituições públicas e privadas aos seus professores. Para *Reis et al. (2020)*, a formação continuada é de grande importância, pois trata-se de um processo constante de aperfeiçoamento do fazer pedagógico, que busca promover saberes mais abrangentes. Nesse ínterim, em relação à interdisciplinaridade, *Melo e Barros (2021)* afirmam que os educadores devem dispor de cursos de formação que lhes proporcionem entender as implicações da interdisciplinaridade enquanto metodologia de ensino, além de possibilitar que transformem seus modos de construção de conhecimento.

A questão 4 teve como objetivo identificar os principais desafios enfrentados pelos professores que responderam ao questionário. Para três dos respondentes – R3, R4 e R5 – a falta de material didático foi um dos principais desafios. Atrelado à falta de material didático, para os respondentes R3 e R5 está também a falta de formação ou preparo adequado ao novo Ensino Médio. O respondente R2 afirmou que o fato de os estudantes não possuírem conhecimentos prévios e básicos dificultou o aprofundamento do conteúdo, além disso, trabalhar a interdisciplinaridade dos conteúdos com os estudantes também representou um desafio, conforme trecho transcrito: “Falta de tempo, trabalhar com estudantes sem conhecimentos prévios e básicos para aprofundar a matéria, etc. não conseguir dar uma melhor continuidade e interdisciplinaridade dos conteúdos” (R2).

A interdisciplinaridade, presente entre os desafios identificados, segundo *Costa et al. (2021)*, tem como objetivo romper com os padrões tradicionais de produção fragmentada do conhecimento, identificar as semelhanças e estimular o estudo crítico das diferentes abordagens existentes sobre o mesmo assunto. No entanto, demanda tempo, planejamento e, neste caso

Percebe-se pela nuvem de palavras aspectos do cotidiano que mais preocupam os respondentes da pesquisa. Formação e aluno são os conceitos mais presentes em suas respostas, seguidos pela carga horária, aspectos que foram apresentados ao longo deste texto.

Além dos desafios que o novo Ensino Médio traz por si só, o período de pandemia enfrentado a partir de 2020, especialmente pelas escolas públicas, acabou também por influenciar esse processo de implementação e adaptação. Nesse sentido, a partir dos relatos, é possível perceber que este novo modelo de ensino carece de adequação às reais necessidades tanto de estudantes quanto dos professores. Os aspectos identificados neste estudo que mais requerem melhoria são a disponibilização de formação continuada e material didático de apoio satisfatório, pois estes dois tópicos foram apontados como os principais desafios pelos respondentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se por meio deste estudo investigar os principais desafios para a implementação do currículo do novo Ensino Médio a partir da perspectiva dos professores de uma escola pública gaúcha. A pesquisa é um estudo de caso, pois tem como intuito ser uma estratégia de investigação de um fenômeno em seu contexto real (GOMES, 2008).

Em relação às principais mudanças percebidas, identificou-se a diminuição da carga horária de disciplinas básicas fundamentais. Quanto à relação entre componente curricular e ingresso no ensino superior, afirmaram sentirem-se prejudicados, devido também à diminuição na carga horária destes após a implementação do novo Ensino Médio. Apenas um dos respondentes afirmou sentir que seu componente curricular foi privilegiado pela reforma. Referente à disponibilização de formação para o novo Ensino Médio, dois dos respondentes afirmaram não ter recebido formação, enquanto um deles relatou que a formação ofertada foi muito artificial. A saída tem sido buscar formação complementar relacionada a seus respectivos componentes curriculares.

Em resposta à principal questão desta pesquisa, os principais desafios enfrentados pelos professores respondentes foram a falta de material didático, seguido da falta de formação ou preparo adequado ao novo Ensino Médio. Outros desafios apontados foram a dificuldade de aprofundar os conteúdos devido à falta de conhecimentos prévios e básicos dos estudantes; trabalhar a interdisciplinaridade dos conteúdos em sala de aula e a adequação dos conteúdos às tecnologias e ao modo de aprendizado dos estudantes que sofreu a influência do período de pandemia.

É possível relacionar estes últimos desafios relatados, como a falta de conhecimentos básicos dos estudantes e dificuldade em trabalhar a interdisciplinaridade com a afirmação de Kuenzer (2017), pois segundo a autora, quando se limita o acesso do estudante a uma quantidade de disciplinas específicas, isso o impede de dialogar e tecer relações entre as muitas áreas do conhecimento.

Por fim, quanto a propostas de mudança em relação à forma que o novo Ensino Médio está organizado hoje, a principal sugestão foi em relação à carga horária. Foi proposto pelos professores

ouvidos que as disciplinas basilares não tivessem suas cargas horárias reduzidas, retornando à como eram antes da reforma. Essas afirmações corroboram uma das principais críticas ao novo Ensino Médio, que é a flexibilização do currículo escolar, que abriu espaço para a inserção dos itinerários formativos e acabou por influenciar a carga horária de outros componentes curriculares (HERNANDES, 2019). Ademais, os professores também sugeriram que os estudantes só optassem por uma área específica para aprofundamento a partir do último ano do ensino médio, pois, desta certa, teriam maior discernimento para a escolha e, por fim, propuseram mudança na matriz curricular, com o intuito de fornecer maior clareza e direcionamento para o professor.

Ressalta-se, é claro, que o novo Ensino Médio ainda está em processo inicial de implementação, sendo, portanto, prematuro tecer conclusões sobre a sua eficácia em termos de aprendizagem e preparo para inserção no mercado de trabalho ou ingresso no Ensino Superior. No entanto, o monitoramento de indicadores, bem como o acompanhamento da percepção tanto de professores quanto de estudantes são de extrema importância para que esse novo modelo de ensino alcance os seus objetivos. Dessa forma, fomenta-se o desenvolvimento de outros estudos que investiguem a implementação do novo Ensino Médio, seus desafios e aspectos a melhorar, além disso, espera-se que os resultados obtidos nesta pesquisa possam contribuir com o debate sobre o tema.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, Darlan. Brasil deve ter a 14ª maior taxa de desemprego do mundo em 2021, aponta ranking com 100 países. **G1**, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/04/11/brasil-deve-ter-a-14a-maior-taxa-de-desemprego-do-mundo-em-2021-aponta-ranking-com-100-paises.ghtml>. Acesso em: mai. 2022.
- BARDIN, Laurece. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Ed. 70, 2011, 229 p.
- BARUFFI, Pedro Paulo. **Desafios do novo ensino médio: Percepção de docentes de um projeto-piloto em uma escola de Santa Catarina**. E-book VII CONEDU, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74318>. Acesso em: 15 out. 2022.
- BATISTA, Ana Cristina; MEDEIROS NETA, Olívia Morais de. Ensino médio no Brasil e a formação para o mundo do trabalho. **IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional: A Produção do Conhecimento em Educação Profissional**, 2017. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo1/E1A31.pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.
- BEZERRA, Vinicius de Oliveira; BRITO, Silvia Helena Andrade de. Em busca do consenso: “Novo Ensino Médio”, Intelectuais Orgânicos e Hegemonia. **Revista Práxis Educacional**, v.15, n.35, p.310-328, out./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5684>. Acesso em: 15 out. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 08 jul. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017a**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: mai. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5696, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 08 jul. 2022.

BRASIL. MEC. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 08 jul. 2022.

BRASIL. **Novo Ensino Médio - Perguntas e Respostas**, 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: mai. 2022.

BRASIL; MEC; CNE. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: mai. 2021.

COSTA, Danilo da; *et al.* Sobre Interdisciplinaridade como conceito. **Revista Coleta Científica**, v. 5, n. 9, p. 119–134, 2021. Disponível em: <http://portalcoleta.com.br/index.php/rcc/article/view/59>. Acesso em: 15 out. 2022.

CUNHA, Luiz Antônio. As agências financeiras internacionais e a Reforma Brasileira do Ensino Técnico: a crítica da crítica. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Marcia Ângela da Silva; BUENO, Maria Sylvia Simões Bueno. **Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica**. Brasília: Plano, 2002.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2022.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

GOMES, Antônio Albuquerque. Estudo de Caso - Planejamento e Métodos. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, 2008. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/187/257>. Acesso em: 15 out. 2022.

HABOWSKI, Fabiane; LEITE, Fabiane de Andrade. Novo ensino médio no Rio Grande do Sul: Um olhar para o processo de implantação. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.12, n.35, p. 745-767, 2021. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/6027>. Acesso em: 15 out. 2022.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A reforma do ensino médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Revista Educação UFSM**, v.44, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/34731>. Acesso em: 15 out. 2022.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio Hoje. **Cadernos de Pesquisa**. Set/Dez, 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/mq5QhqMxcsdJ9KfDZjqLmtG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2022.

KUENZER, Acácia Kuenzer. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 130, p. 331-354, 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MELO, Luana Santos; BARROS, Lúcia Fernanda Pinheiro Coimbra. Interdisciplinaridade e docência na rede pública de ensino da Bahia: Que formação? **Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 8, n. 14, p. 1-11, maio, 2021. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/9890/0>. Acesso em: 15 out. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. A Reforma do Ensino Médio e a Educação Profissional: Da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. **Revista Exitus**, v.11, p.01-25, 2021. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1543>. Acesso em: 15 out. 2022.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani. Cesar. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REIS, Mira Caroline Milen Viégas; *et al.* Ensino remoto: Importância e benefícios da capacitação docente. **VII Congresso Nacional de Educação**. 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA1_ID3072_01092020110637.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.

SILVA, Karen Cristina; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, v. 43, n. 3, p. 521–534, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/30458>. Acesso em: 15 out. 2022.

TADDEI, Paulo; DIAS, Vanessa; SILVA, Andréa. Considerações sobre o trabalho como princípio educativo e a educação como instrumento de resistência e emancipação. **Revista Trabalho Necessário**, n. 19. 2014. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8603>. Acesso em: 15 out. 2022.

VALE, Nancy Pinto do. Novo Ensino Médio: Reflexões, Expectativas, Desafios e Oportunidades. **Scientia Generalis**, v.3, n.1, p. 134-143, 2022. Disponível em: <https://scientiageneralis.com.br/index.php/SG/article/view/392>. Acesso em: 15 out. 2022.

Recebido em: 15/10/2022

Aceito em: 27/03/2023