

O novo ensino médio no Espírito Santo: a implantação realizada nas escolas-piloto

The new high school in Espírito Santo: the implementation carried out in pilot schools

La nueva escuela secundaria de Espírito Santo: la implementación realizada en escuelas piloto

Anderson Santos Lyrio¹

Universidade Federal do Espírito Santo

Erineusa Maria da Silva²

Universidade Federal do Espírito Santo

Leonara Margotto Tartaglia³

Colégio Salesiano Nossa Senhora da Vitória

Eliza Bartolozzi Ferreira⁴

Universidade Federal do Espírito Santo

Resumo: Este artigo analisa a implantação do Novo Ensino Médio (NEM) em oito escolas-piloto do sistema estadual de ensino do Espírito Santo (ES). O estudo utiliza documentos legislativos e entrevistas realizadas com os/as diretores/as e os/as pedagogos/as das escolas-piloto, submetidas à análise de conteúdo. Conclui-se que a implantação no ES está em consonância com os princípios da reforma articulada aos mecanismos próprios da nova governamentalidade neoliberal em ação, pois produz: responsabilização individualizada dos/as estudantes na sua trajetória escolar e adaptação ao novo modelo por meio do Projeto de Vida; redução da autonomia docente; flexibilização e desvalorização do trabalho docente transformando o fazer pedagógico em fazer administrativo e altruísmo dos/as gestores/as aos moldes do sistema privado.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; Reforma curricular; Implantação da Lei 13415/2017 no ES.

Abstract: This article analyzes the implementation of the New high School (NEM) in eight pilot schools of the state education system of Espírito Santo (ES). The study uses legislative documents and interviews with the directors and the pedagogues of the pilot schools,

¹ Mestrando em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Pedagogo da Rede de Ensino do Estado do Espírito Santo e Professor de Séries Iniciais da Rede Municipal de Serra/ES, Serra, Espírito Santo, Brasil. E-mail: anderlyrio@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6411246740028070>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2255-586X>.

² Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física (em Rede Nacional) pólo da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil. E-mail: erineusams@yahoo.com.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0169716321962324>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8736-6739>.

³ Mestra em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Pedagoga do Colégio Salesiano Nossa Senhora da Vitória, Vitória, Espírito Santo, Brasil. E-mail: leonaramargotto@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8387818620035751>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0455-4903>.

⁴ Pós-doutora pela École Normale Supérieure de Lyon, França. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil. E-mail: eliza.bartolozzi@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4414820772031494>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4100-9875>.

submitted to content analysis. It is concluded that the implementation in ES is in line with the principles of the reform articulated to the mechanisms of the new neoliberal governance in action, since it produces: individualized accountability of students in their school trajectory and adaptation to the new model through the Life Project; reduction of teaching autonomy; flexibilization and devaluation of teaching work transforming pedagogical work into administrative and altruism of managers in the style of the private system.

Keywords: New High School; Curriculum reform; Implementation of Law 13415/2017 in ES.

Resumen: Este artículo analiza la implementación de la Nueva Escuela Secundaria (NEM) en ocho escuelas piloto del sistema educativo estatal de Espírito Santo (ES). El estudio utiliza documentos legislativos y entrevistas con los/las directores/as y los/las pedagogos/as de las escuelas piloto, sometidos a análisis de contenido. Se concluye que la implementación en ES está en línea con los principios de la reforma articulados a los mecanismos de la nueva gobernanza neoliberal en acción, pues produce: rendición de cuentas individualizada de los/las estudiantes en su trayectoria escolar y adaptación al nuevo modelo a través del Proyecto de Vida; reducción de la autonomía docente; flexibilización y desvalorización del trabajo docente transformando el trabajo pedagógico en administrativo y altruismo de los/las directivos/as al estilo del sistema privado.

Palabras clave: Nueva Escuela Secundaria; Reforma curricular; Implementación de la Ley 13415/2017 en ES.

Recebido em: 01 de maio de 2023

Aceito em: 26 de julho de 2023

Introdução

A Reforma do ensino médio no Brasil, prevista na Lei Nº. 13.415/2017, foi constituída sob a efervescência do período pós-golpe de 2016 por meio da Medida Provisória Nº 746/2016, em um processo que se apresentava na contramão do que vinha sendo construído como Projeto de Lei de reformulação do ensino médio, bem como, das diversas conquistas estabelecidas na LDBEN/96. Não à toa que estudiosos/as do campo das políticas públicas (Autor, 2017; SANTOS; AZEVEDO, 2018; DUARTE et al., 2020), passaram a denominá-la de contrarreforma do ensino médio. Ademais, o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio e os/as estudantes, organizados/as pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes), mobilizaram-se em todo o país contrários à “reforma” via movimento conhecido como “ocupa escola”.⁵

As críticas à contrarreforma do ensino médio baseavam-se em análises, tais como: o formato curricular, centrado apenas em áreas do conhecimento, significaria uma fragilização

⁵ Movimento de ocupação das escolas organizado pelo movimento estudantil brasileiro que ocorreu no ano de 2016. As mobilizações foram realizadas por estudantes secundaristas e universitários de diversos estados brasileiros.

do conceito de ensino médio como uma etapa da educação básica, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); o conteúdo da “contrarreforma” com forte tendência no aprofundamento das desigualdades escolares a partir da lógica da diversificação/diferenciação do currículo; o modelo curricular que retoma a perspectiva de divisão do percurso formativo - modelo já experimentado durante o período da ditadura civil-militar no Brasil; a redução do espaço público e democrático com a abertura legal para a participação dos interesses privatistas e mercantis; o limite máximo estabelecido para a carga horária da formação básica com 1.800 horas; a legitimação de contratação de professor/a com notório saber para o trabalho no quinto itinerário formativo; dentre outras questões.

Apesar de toda a movimentação contrária, a Lei N°. 13.415/2017 foi aprovada e sua implementação, em muitos estados da federação, iniciou em 2018. Para além das questões problemáticas de seu conteúdo e formulação, a implementação do chamado “Novo Ensino Médio” (NEM) no Brasil foi atravessada pela pandemia da Covid-19 que interferiu diretamente nesse processo.

Preocupado com as mudanças advindas do chamado NEM, em especial quanto à sua implementação, o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo - NEPE/CE/UFES, iniciou a pesquisa intitulada “Políticas para o ensino médio no Espírito Santo: modelos de oferta, condições estruturais e ação pública”, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e tecnológico (CNPQ), registro nº 423626/2018-3.

O estudo que ora apresentamos integra essa pesquisa, com o objetivo de analisar a implementação do NEM em 8 (oito) das 09 (nove) escolas selecionadas como piloto⁶ pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (Sedu/ES). O procedimento metodológico adotado foi de análise dos documentos e legislações que envolvem a implantação do NEM no ES, além de 8 (oito) entrevistas semiestruturadas com os/as diretores/as e pedagogos/as das escolas, realizadas no formato virtual em razão da pandemia da Covid-19. A pandemia trouxe novos questionamentos e desafios que passaram a fazer parte desta pesquisa. Por meio de recurso do *Google Meet*, as entrevistas tiveram uma duração de um pouco mais de uma hora cada, com centralidade nas seguintes questões:

⁶ As escolas-piloto para a implementação do NEM no ES foram instituídas a partir da Portaria N° 015-R, de 06 de fevereiro de 2019, que atribui funções junto à Secretaria de Estado da Educação - SEDU, às Superintendências Regionais de Educação - SRE e as Escolas. Conforme autor e Cypriano (2022, p. 447) essas “Eram escolas de tempo integral, compostas por docentes de 40 horas e com a oferta do componente curricular projeto de vida. A Sedu, contudo, informa em sua página dedicada ao NEM que implantou o programa em 17 escolas-pilotos, mas não localizamos o ato normativo que referenda essa informação.

a) o perfil da escola, dos profissionais e estudantes; b) a forma de seleção da escola-piloto; c) direito/autonomia de escolha do percurso formativo pela comunidade escolar; d) autonomia das escolas no planejamento curricular e das ações; e) condições materiais da aplicabilidade da lei; f) condições de enfrentamento da pandemia.

A partir da verificação dos dispositivos políticos e de comunicação adotados para fazer valer a reforma do ensino médio, observamos mecanismos próprios da nova governamentalidade neoliberal em ação. Dentre as várias estratégias gerencialistas em uso no ambiente escolar, a agenda do Estado foi sendo transformada de modo a ver reduzida a extensão do seu papel, tanto no aspecto político propriamente dito, quanto em sua ação econômica. Nessa perspectiva, a educação tem um duplo interesse: como nicho de mercado para fomentar o regime de acumulação privada do capital e, como formadora de subjetividades mais adequadas ao mundo empresarial na era digital.

Diante da complexidade cada vez maior em que vive a sociedade e a educação tensionadas, local e globalmente, apoiamos este estudo na abordagem analítica das políticas públicas educacionais proposta por Dale (2004) - a Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE). Tal abordagem sugere como fundamento para as análises a existência de tensões nas relações entre as mudanças na economia mundial e efeitos sobre o Estado, bem como sobre as políticas e práticas educativas locais. Nesse sentido, Robertson e Dale (2011) postulam sobre a necessidade de que os/as pesquisadores/as fiquem atentos/as para a natureza modificada do Estado e sua relação com a educação e, a partir disso, para a necessidade de buscarmos compreender como essas mudanças ocorrem no âmbito local.⁷

Para tanto, consideramos a contribuição da sociologia da ação pública (MULLER; SUREL, 2002) que entende que as políticas públicas são uma construção social da qual fazem parte diversos atores sociais. Sendo assim, são também dependentes das ações dos agentes individuais ou coletivos que, envolvidos nesse processo, contribuem para essa construção desde os seus intrincados contextos sociais e históricos, condições e realidades. Assim, as reformas educacionais estão sujeitas a esses processos complexos de construção, além de estarem sujeitas às chamadas “traduções” produzidas nos contextos de suas implantações. Diante disso, torna-se importante acompanhar o processo de implantação da política, de modo a analisar as ações institucionais, mas também as dos atores, percebendo as relações de poder que vão conformando tanto as mudanças, quanto as permanências.

⁷ O âmbito local em Roger Dale é contraposto ao global e aproximado ao nacional e regional.

Neste artigo, além desta introdução, apresentamos um primeiro tópico, no qual discutimos o processo de formalização e implantação do NEM; um segundo tópico, no qual problematizamos a lógica presente no NEM; e, finalmente, um terceiro tópico, no qual discutimos a implementação do NEM no ES durante a pandemia nas 8 (oito) escolas-piloto, nas quais analisamos as entrevistas dos atores que participaram efetivamente desse processo.

O Novo Ensino Médio no ES

O ensino médio no Brasil pauta a agenda das políticas educacionais há muitos anos e vários agentes educacionais (Anped, Anfope, Consed etc.) vêm realizando estudos e elaborando proposições para uma mudança no ensino médio⁸, visto que muitos dos seus problemas históricos ainda permanecem, especialmente quanto à reprovação e à evasão. Mas, sobretudo, as preocupações de alguns agentes estavam pautadas nas evidências do baixo desempenho dos/as alunos/as reveladas pelas avaliações de larga escala.

Em 2016, o Ministério da Educação, por meio da Medida Provisória nº. 746, deu início a uma ação compulsória em todo o país, expressa por um discurso pautado no *slogan* “Novo Ensino Médio: quem conhece, aprova!”, divulgado pelo MEC nas mídias nacionais. O argumento central dos reformistas era pautado em uma suposta liberdade de escolha dos/as jovens e no seu protagonismo. Isto é, a lógica da diferença e da diversificação é adotada como forma de homogeneizar as identidades dos/as estudantes de ensino médio, desconsiderando as suas realidades sociais e econômicas desiguais. As propagandas igualam professores/as que trabalham em melhores condições com professores/as que trabalham em situações precárias, bem como estudantes que já são trabalhadores/as com estudantes que têm a oportunidade de estudar sem ter de trabalhar (KASPARI; FREITAS, 2017). Essa lógica visa aprofundar a concorrência entre estudantes, docentes e escolas, pois estão todos/as premiados/as pelos desempenhos avaliados nacional e internacionalmente.

Os movimentos críticos e de resistência à MP sofreram uma perda política com a promulgação da Lei nº. 13.415/2017 que, praticamente, replica o texto da MP. A implementação do NEM na rede estadual pública do estado do Espírito Santo ocorreu a partir da instituição de um Grupo de Trabalho - GT (Portaria nº. 176-S, de 08/02/2019). Apesar de não ter, em sua composição, professores/as das escolas e contar com um mínimo de representações de algumas Superintendências Regionais de Educação (SRE), a função do GT

⁸ Propostas diversas e de conteúdos e perspectivas teóricas diferentes.

foi realizar um extenso levantamento na rede estadual sobre a existência de projetos e de ações já realizadas por professores/as do Ensino Médio, a fim de estabelecerem diretrizes para as disciplinas eletivas. O GT deveria atender diretamente as SRE e as escolas do projeto-piloto. No entanto, o GT foi substituído por um Comitê Operacional de Implementação, por meio da Portaria nº. 271-S, de 13/03/2020,

[...] que visa coordenar, executar, avaliar, monitorar e acompanhar as ações de sua implementação (SEDU, 2020). O comitê é constituído por 18 pessoas e todas ocupam um cargo de gerência na Sedu, o que leva a questionar a condição de manter uma transparência no trabalho realizado pelo Comitê, já que todos estão subordinados ao Secretário de Educação (autor; GONÇALVES; SANTOS, 2022).

Os estados regulamentam a implementação por meio de normativas locais dos seus conselhos estaduais. No ES, o Conselho Estadual de Educação (CEE) instituiu a Resolução nº 5.666/2020, que orienta a implementação do novo ensino médio tanto para a rede pública, quanto privada. De acordo com normativa nacional, os itinerários podem ser compostos por uma ou mais áreas do conhecimento e/ou aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entretanto, conforme a referida Resolução (Nº 5.666/2020, Art. 13),

as redes e instituições de ensino devem garantir a oferta de mais de um itinerário formativo em cada município, em áreas distintas, permitindo aos estudantes a escolha, dentre diferentes arranjos curriculares, atendendo assim a heterogeneidade e pluralidade de condições, interesses e aspirações [...].

Vale destacar que o Art. 17 da mesma Resolução, que dispõe especificamente sobre os itinerários formativos, garante que as instituições e redes de ensino poderão “[...] propor, por meio de projetos político-pedagógicos aprovados pelo Conselho Estadual de Educação, convênios com instituições públicas e privadas, com notório trabalho reconhecido na área”. Sendo que no §1º. garante que, em caso de convênios para oferta dos itinerários I a IV (I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas, “[...] podem ser firmados [convênios] com instituições públicas e privadas que atuam diretamente nas áreas abrangidas por estes itinerários, podendo as atividades relativas ao itinerário serem desenvolvidas, parcialmente, na modalidade à distância”. Essas “novidades” trazidas pelo NEM indicam um alinhamento com a “precarização” do ensino e da docência pela via da educação à distância, que

normalmente é ofertada pelas instituições privadas, bem como a abertura do espaço e de verbas públicas para o setor privado.

A Sedu/ES estabeleceu um cronograma público de implementação do NEM, disponível em sua página oficial,⁹ além de um *blog* denominado “blogteca do novo ensino médio”,¹⁰ onde é possível que os/as professores/as compartilhem os conteúdos das eletivas ministradas nas escolas de tempo integral.

A Secretaria estadual do ES vem trabalhando em várias vertentes como forma de normatizar o NEM e apresentá-lo de modo convincente à sociedade capixaba. Além de um *marketing* interno agressivo, a SEDU mobilizou a própria rede de ensino, principalmente os/as professores/as e coordenadores/as de áreas de conhecimento para a produção dos itinerários formativos e conteúdos e, também, para a escolha do material didático.

A lógica neoliberal na escola

As políticas educacionais que definem a formação dos sujeitos pela escola básica são uma temática fundamental na disputa de um projeto de educação para a sociedade. Seu estudo pode revelar as complexidades dos processos e também como as instituições e a sociedade civil, envolvidas direta ou indiretamente, mobilizam-se e provocam o debate e a disputa por esse projeto. Para esta reflexão, consideramos que as políticas não são totalmente nacionais, visto que, no Estado Capitalista após a mundialização do capital – a partir da década de 1950 – a educação ganha destaque nas discussões internacionais, bem como em sua relação com a economia.

A relação entre o capital financeiro mundial e local interfere diretamente nas grandes organizações e expressam um interesse imediato na educação, pois apenas o capital não é uma garantia de expansão do próprio capital. O capital social é necessário para legitimar o processo de acumulação (ROBERTSON; BONAL; DALE, 2002), tendo a educação um papel determinante no disciplinamento da força de trabalho.

Importante sublinhar que vivemos um período extremamente desafiador conhecido como a 4ª Revolução Industrial, no qual o capital busca substituir a força de trabalho por “fábricas inteligentes” (SANTOS; JACOBSEN, 2020). É nesse contexto incerto, de “fim do

⁹ O cronograma inicia em 2019 com a implementação do Novo Ensino Médio em 17 escolas-piloto: ampliação de carga horária mínima anual (1.000 h) e inclusão dos componentes integradores do Projeto de Vida e Eletivas na Parte Diversificada do currículo. Em 2021, consta de formação de professores e regulamentação da oferta, para em 2022 iniciar a implementação nos primeiros anos, encerrando a implementação em 2024.

¹⁰ Ver site: <https://blogteca.sedu.es.gov.br/novoensinomedio/2020/01/22/15/04/20/381/school-music-beatless-songs/sem-categoria/carmem/>.

emprego” e de retirada de direitos, que as políticas neoliberais buscam se expandir para todos os setores sociais. Nessa esteira, a reforma do ensino médio e a implementação da BNCC fazem parte de um projeto educacional para o Brasil, com vistas a individualizar o processo formativo, esvaziando a escola dos conteúdos científicos e das reflexões fundamentais para a formação intelectual, política e social dos/as jovens. O argumento em favor do empreendedorismo como alavanca para inserir os/as jovens na sociedade laboral ofusca as contradições de realização do mundo digital cada vez mais concentrador de informações, dados, riqueza e controle da população. No limite, a reforma quer fazer valer o “emprecariado” (LORUSSO, 2023)¹¹. E, sobretudo, firmar o propósito mercantil de expandir o mercado da educação para grupos sedentos de lucro.

Segundo Dale (2010), o Estado capitalista apresenta três grandes premissas que dizem respeito a uma ordem global e que, aparentemente, foi naturalizada nos estados nacionais, que são: “[...] o apoio infra-estrutural para o processo de acumulação; a garantia de um contexto para sua expansão contínua e a legitimação do modo de produção capitalista – incluindo a própria parte do Estado nisso” (DALE, 2010, p. 1.100).

Dessa forma, os capitalistas precisam do Estado, pois o capitalismo é contraditório por sua natureza e não consegue resolver por si só suas crises (NETTO; BRAZ, 2009). A educação tem um lugar especial nas definições das políticas dos organismos internacionais. Isso ocorre, em nível mundial, a partir da década de 1940 e, no Brasil, a partir do governo de Fernando Collor de Mello (1990 - 1992), com a adesão às avaliações de larga escala e a utilização dessa ferramenta como referência na definição das políticas educacionais. Essa lógica se tornou dominante e presente em todos os governos posteriores independente da base ideológica como a criação, pelo governo do Partido dos Trabalhadores, do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica que, supostamente, define a qualidade de uma instituição de ensino.

As disputas nos projetos educacionais são complexas e envolvem diversas instituições, dentre elas associações educacionais, empresários e organismos internacionais, mas têm sido marcadas pelos objetivos dos organismos internacionais por sua condição de influência e acordos com os governos nacionais. No caso do ensino médio, há que se considerar que esta reforma, em especial, atende às demandas diretas das novas formas de acumulação do capital compelida pelo Banco Mundial (KUENZER, 2017).

¹¹ De acordo com Lorusso (2023), a sociedade digital cria o emprecariado, um neologismo que exprime a conjunção do empreendedorismo e a precarização como forma de existência do trabalho.

O NEM explicita o retrocesso desta etapa em matéria de políticas educacionais, bem como torna visível uma AGE (DALE, 2004), pois está articulada aos interesses de privatização da educação e na vinculação da formação dos jovens ao desempenho individual medido pelas avaliações de larga escala.

Dessa forma, a reforma do ensino médio refere-se a vários aspectos dessa etapa da educação básica e interfere diretamente na organização curricular, nos tempos, conteúdos, no trabalho docente, na formação social e política do/a estudante, do financiamento e, indiretamente, nas avaliações. Este artigo busca compreender essa política a partir da visão dos/as gestores das escolas de modo a reflexionar sobre a condução específica do estado do ES nos diversos aspectos relacionados à reforma.

A implementação do NEM no ES durante a pandemia: reflexões a partir da escuta em 8 (oito) escolas-piloto

A análise das 8 (oito) entrevistas semiestruturadas, realizadas com pedagogos/as e diretores/as em 2020, privilegiou a análise de conteúdo (BARDIN, 2008) como técnica de organização e de codificação dos dados produzidos. No percurso de análise, as entrevistas foram transcritas e, após uma leitura flutuante e exploratória, as transcrições foram organizadas em um quadro, conforme questões principais apresentadas em respostas ao roteiro. A partir daí, foram analisadas as recorrências e questões que se apresentaram como expressivas nas entrevistas que foram, posteriormente, organizadas em categorias de análise. Neste artigo, optamos por apresentar as seguintes categorias de análise: a implementação e escolha do itinerário formativo; projeto de vida como centralidade do NEM; precarização da precarização.

Antes, porém, importa sublinhar que no momento das entrevistas reconhecemos as dificuldades comuns vividas no contexto de implantação de uma política e o agravamento do contexto face à pandemia da Covid-2019. Assim, quando perguntávamos sobre o desafio da implementação do NEM na pandemia, a narrativa mais reiterada foi a de que a prioridade do trabalho representava um esforço diário e constante para manter a relação do/a estudante com a escola. Nesse sentido, várias ferramentas eram utilizadas simultaneamente e vários atendimentos em diversos horários a fim de buscar manter esse vínculo. Ou seja, durante o fechamento das escolas, os/as diretores/as estavam presentes para atender a comunidade escolar, tanto para entregar a cesta básica, quanto para entregar o material impresso para os/as estudantes sem acesso às tecnologias. Além disso, conforme a fala da diretora Ana (2020),¹² “[...] a interação entre os professores e os alunos

¹² Todos os nomes de diretores/as e pedagogos/as foram alterados para resguardar as suas identidades.

passou a acontecer por meio de *WhatsApp*, por meio de e-mail, por meio de telefone. Então, a gente tem mantido esse contato para que a gente evite a evasão escolar”.

Além disso, muitos relatos demonstram o esforço exaustivo para mudar a dinâmica das aulas para o ensino remoto, para atendimentos individualizados a alunos/as por parte dos/as professores/as e as dificuldades do corpo docente quanto ao uso de tecnologias digitais, além do desgaste emocional. O relato da Diretora Matilde (2020) nos dá a dimensão desse desgaste: “Então, às vezes, o professor liga e chora, e aí você tá lá. Então tem essa questão do desgaste emocional que eu acho que a pandemia trouxe muito mais isso, o desgaste emocional do professor, do que estando no presencial”. E acrescenta:

[...] por exemplo, nós tivemos profissionais da nossa equipe que foram contaminados pela Covid-19, né? Passaram por essa situação. Então, a partir do momento que acontece isso com algum integrante da equipe, existe uma demanda de um certo cuidado, que é ligar todo dia, saber como é que a pessoa tá... então, o dia que não dá para fazer isso na hora... no horário que seria de 7h30 às 17h, depois que eu terminava o horário de trabalho é que a gente senta para a gente fazer uma ligação, para mandar uma mensagem (DIRETORA MATILDE, 2020).

Os/As Diretores/as à frente das escolas tiveram um trabalho redobrado, que foi, para além de todas as questões escolares, inclusive da implementação do NEM, cuidar das questões emocionais no ambiente da escola. Esse trabalho foi deslocado para sua casa, em diversos horários que extrapolavam o limite diário e cotidiano do trabalho pedagógico. Tiveram, cada um a seu modo e condições já precárias e/ou insuficientes desde antes da pandemia, de reinventar a escola para que os/as alunos/as não perdessem seu vínculo, para que as famílias não desanimassem e os/as profissionais envolvidos estivessem firmes e com um mínimo de suporte para o trabalho remoto. Esses/as profissionais estiveram em risco durante todo o período mais crítico da pandemia durante o isolamento social, considerando que o Brasil vitimou mais de 670 mil pessoas no país.

A implementação e escolha do itinerário formativo

A implementação de uma lei de tamanha magnitude na estrutura do Ensino Médio brasileiro deveria percorrer um processo democrático de escuta dos setores da educação (universidades, entidades e associações acadêmico-científicas, sindicatos, etc.), de maneira a estimular as articulações, possíveis consensos ou mesmo alterações em sua proposição. Ou seja, que o processo respeitasse a construção da política pública pela pluralidade de debates das ideias, o que pensamos que vinha se configurando nos governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003- 2010) e Dilma Vanna Rousseff (2003-2016), a saber:

Programa Ensino Médio Inovador – ProEmi (2009), Diretrizes Curriculares Nacionais (2012), o Programa Nacional de Formação de Professores e Pedagogos do Ensino Médio/PNEM (2013) e as ações articuladas em parcerias com Instituições de Ensino Superior (IES) e Secretarias de Estaduais Educação (autor, 2017).

No entanto, na contramão dessa perspectiva pluralista, vimos, após a ruptura democrática instalada pelo golpe parlamentar que depôs a Presidenta Dilma Vanna Rousseff (2011-2016), ser publicada de forma arbitrária a Lei N°. 13.415/2017. Essa Lei, vale enfatizar, foi aprovada pelo Congresso Nacional em tempo recorde na sequência da Medida Provisória de nº 746/2016, patrocinada pelo grande *lobby* da iniciativa privada no processo de ampliação da perspectiva de estado gerencialista característico do sistema neoliberal.

O caso específico da implementação da Lei nas escolas-piloto do ES transcorre pela parte diversificada do currículo (Portaria N° 145-R - Organizações Curriculares – de 19/12/2019), que passa a ofertar Projeto de Vida, Eletivas e Estudos Orientados em uma ampliação de carga horária para 1.000 horas/ano nas escolas-piloto que não são de Tempo Integral. A implementação dessa lei nas escolas entrevistadas se apresenta como demonstra a diretora Jane (2020):

Da Lei, o que está implementado é essa parte das competências gerais básicas, né? E da parte diversificada com a implementação dos temas integradores por meio de eletivas, né? E o Projeto de Vida como centralidade do processo educacional, que aí passou a ser uma aula.

A concepção da oferta da parte diversificada do currículo revela o alicerce da empreitada da reforma à perspectiva neoliberal, ou seja, da lógica de mercado, pois:

[...] a implantação das eletivas que a gente tem dentro da escola o qual no início do ano os professores apresentam a disciplina, né, eletiva, qual tema que será trabalhado, aí a gente faz num formato de eleição: marca um dia, o professor vai lá e apresenta a sua aula, **vende o seu produto, o que ele vai ofertar**, e os alunos depois que cada professor apresentar a sua eletiva eles têm o direito de votar através de uma cédula, eles fazem a votação e fazem a escolha da eletiva que eles querem participar. [...] . E também nós tivemos o protagonismo, né? Que foi implantado dentro da escola, nós temos os alunos protagonistas que trabalham junto com os professores referência nas ações e nas atividades da escola. (DIRETORA BEATRIZ, 2020).

Segundo o site do NEM da SEDU,¹³ o processo de reconstrução do novo currículo do Estado do ES embasou-se nas concepções de formação integral do/a estudante e do

¹³ Disponível em: <https://novoensinomedio.sedu.es.gov.br/>.

conhecimento preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A produção das versões preliminares e finais dos currículos foi elaborada por uma equipe específica, definida após as contribuições da sociedade civil e alguns especialistas.

A organização curricular do NEM tem a previsão de uma carga horária de, no mínimo, 1.200 horas para os itinerários formativos que abrangem os conteúdos interdisciplinares ou aprofundamento das áreas de conhecimento, o projeto de vida e as disciplinas eletivas. Os itinerários formativos deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, 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; V - Formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

No ES, a implementação do NEM se pautou pela possibilidade de as escolas escolherem até 9 (nove) itinerários formativos a partir do material elaborado pela Sedu/ES¹⁴ para tal fim. O material também contempla os cursos de Educação Profissional ofertados pela rede por meio do que foi intitulado: Eixos Tecnológicos.

Uma vez estabelecido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que cada escola deveria ofertar, no mínimo, dois itinerários formativos, coube à SEDU definir os critérios, estratégias e possibilidades de sua distribuição por escolas. Nesse intuito, foi elaborada uma “tabela de referência para cálculo da quantidade de itinerários formativos de aprofundamento por escola” (ESPÍRITO SANTO, 2021b), que se baseou em dois critérios básicos: número de escolas vizinhas e a quantidade de turmas da escola. O número de escolas vizinhas para cada escola foi definido considerando a quantidade de escolas “localizadas no mesmo município, dentro de um raio de 10 km por vias rodoviárias de acesso”, enquanto a sua quantidade de turmas teve como parâmetro “o número de turmas de 1ª e 2ª séries (conforme dados do SEGES, em março/2021) que, hipoteticamente, estariam cursando as 2ª e 3ª séries no formato do NEM em 2022” (ESPÍRITO SANTO, 2021b, grifo no original). Neste cálculo, é considerado o número de turmas dos turnos matutino e vespertino, porém limitado à quantidade de salas de aula da escola.

A oferta dos itinerários formativos, quanto ao direito de escolha, preconizada na Lei, revela no ES elementos duvidosos acerca dos direitos dos/as alunos/as, pois as escolhas, em sua maioria, são sempre voltadas para a área de humanas e área de linguagens. Evidenciamos ainda que muitas disciplinas, antes obrigatórias, deixaram de ser ofertadas, como Filosofia,

¹⁴ Disponível em: <https://novoensinomedio.sedu.es.gov.br/Media/NovoEnsinoMedio/Arquivos/CAT%C3%81LOGO%20NOVO%20ENSINO%20MEDIO.pdf>. Acesso em: 20 maio 2022.

Sociologia, História e Geografia em todas as séries do Ensino Médio. E que, portanto, são esses/as professores/as que têm disponibilidade de assumir os itinerários formativos.

A questão referente ao fato de essas escolhas trazerem dúvidas está pautada também em uma oferta de Ensino Médio já bastante sucateado (sem laboratórios e investimento em ciências, sem bibliotecas, entre outros) e com professores/as vivendo um processo extremo de precarização do seu trabalho.

Outras disciplinas que também entram no rol da não obrigatoriedade em todas as séries são as de ciências da natureza: Física, Biologia e Química; que não possuem, muitas vezes, professores/as efetivos/as disponíveis e também não são estimuladas a serem escolhidas pelos/as estudantes. Portanto, será que são escolhas feitas pelos/as estudantes ou eles/as são “escolhidos/as” com respaldo em sua condição social? Além disso, há demandas de mais itinerários e não há certeza de ofertas, pois segundo a diretora Vera (2020):

[...] existe também uma grande demanda da nossa comunidade aqui que é pelo quinto, pelo quinto itinerário [...] a formação profissional. E aí é uma questão que eu entendo que essa questão sim a gente precisaria discutir melhor com a comunidade. [...] é uma demanda quando a gente faz as nossas pesquisas [...] do profissionalizante.

Interessante destacarmos que a falta de itinerários adequados no campo profissionalizante é motivo, inclusive, de perdas de matrículas na comunidade, como se vê:

E, inclusive, as perdas de matrículas que nós tivemos aqui quando a gente teve uma escola da rede estadual também aqui no município só que um pouco mais distante, que está oferecendo, fazendo a oferta do Ensino Médio integrado, né? [...]. Acho que é o de Logística que eles ofertam lá, então nós tivemos assim muitos meninos saindo da nossa escola, que é uma integral de 9h, para ir para lá que é uma integral de 7h, mas com essa oferta. E, às vezes, por conta da própria característica aqui da região, onde as pessoas têm uma realidade que, às vezes, exige que você se estabeleça com uma rapidez maior no mercado de trabalho. [...]. Então, o terceiro (itinerário) é uma coisa, que não depende só da gente, né? É uma sugestão que a gente vai apresentar, mas dependendo do que a gente vai precisar de suporte, de material, de ampliação e tal, não é uma coisa que está na nossa governabilidade (DIRETORA VERA, 2020).

A diretora ainda ressalta que houve diálogo com a comunidade escolar, inclusive por meio de pesquisa e roda de conversa com o conselho de líderes. Ela informou que a Sedu/Es realizou esse diálogo conjuntamente com a escola, mas depois este se perdeu, pois não receberam retorno do órgão central a respeito desse processo.

Além disso, os itinerários e as “escolhas” pelas áreas de ciências humanas e Linguagens tiveram uma relação direta com as possibilidades estruturais da escola, como afirma a diretora Vera (2020):

Não ficou definido, né? O itinerário. Mas a gente viu um caminho sendo desenhado para isso, né? Para Linguagem e para Humanas. E um outro fator, que dificultaria ter, por exemplo, a área de Naturezas e Matemática, é que a gente não tem laboratórios, né? E a Lei prevê que um dos fatores a serem considerados, é a estrutura física da escola, e o nosso desenho de estrutura física, apesar de a gente ter sido transformado em escola de tempo integral, que tinha uma proposta de construção de laboratórios, né?

Tendo em vista que nossas entrevistas foram realizadas no início da implementação, ou seja, entre os debates e decisões com grandes dificuldades para fazê-las em plena pandemia e, diante dos procedimentos estabelecidos pela Sedu/ES, cada escola teve que se organizar de forma bastante individualizada, contando com a boa vontade das pessoas à frente da direção e da gestão do processo pedagógico. Apesar disso, o sentimento de “dar o seu melhor” é evidenciado nas falas das 2 (duas) entrevistadas a seguir:

Quando chegou isto e nós apresentamos para a equipe de professores que a nossa escola foi convidada a ser escola piloto do novo ensino médio, todos os professores abraçaram da melhor forma possível, ninguém reclamou (PEDAGOGA ANA, 2020).

A implementação do ensino médio na escola, a gente foi aprender a fazer. Então assim, a ação maior (da escola) eu acho que foi essa. De fazer dar certo. Eu acho que essa foi a maior da escola, entender, fazer e acontecer. E deu certo! (DIRETORA CRIS, 2020).

Assim, em que pesem as dificuldades apresentadas, importa destacar a expectativa colocada por alguns/algumas diretores/as em relação ao NEM como um caminho positivo para superação dos velhos problemas existentes nas escolas.

Projeto de vida como centralidade do NEM

O Projeto de Vida, disciplina obrigatória na lei que reforma o ensino médio no Brasil, apresenta uma ementa formulada pela Sedu/ES, que foi encaminhada às escolas para ser cumprida. As escolas de tempo integral já desenvolviam essa disciplina em sua carga horária, pois a rede estadual adotou o Programa de Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio em Turno Único – Escola Viva, implantado em 2015, em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE. O programa adotado no Espírito Santo foi inspirado no modelo Escola da Escolha, desenvolvido na rede estadual do ensino médio em Recife – PE, desde o início dos anos 2000 (autor; CYPRIANO, 2022). A partir de 2020, a experiência do projeto de vida foi expandida para toda a rede de ensino.

A disciplina tem um propósito geral voltado para um conceito vulgar de “autoajuda”, conforme descrito no documento disponibilizado pela SEDU: “o autoconhecimento e a reflexão

sobre a atuação do jovem no mundo, na família e na comunidade” (SEDU, 2019, s/p). Explicitamente, sua missão é atribuir ao jovem a responsabilidade individualizada por seu fracasso ou sucesso diante da sociedade, como uma espécie de empreendedorismo individual, como vemos no mesmo documento: “Tem o objetivo de desenvolver a capacidade do estudante de dar sentido à sua existência, tomar decisões, planejar o futuro e agir no presente com autonomia e responsabilidade” (SEDU, 2019, s/p). Ela deve ser ministrada por professor/a efetivo/a de qualquer área do conhecimento e poderá ocupar até 40% de sua carga horária. Dessa forma, os/as efetivos/as são obrigados/as a deixarem as disciplinas para as quais receberam formação acadêmica específica para ministrar uma outra disciplina, que não agregará ao/a estudante o saber científico proporcionado na escola média para o prosseguimento dos seus estudos, nem uma inserção de qualidade e conhecimento no mundo do trabalho de forma crítica.

Para os/as diretores/as, o Projeto de Vida constitui-se mais em uma forma de acolhimento e compreensão da vida desses/as estudantes:

Aí tinha, por exemplo, dinâmicas que estavam acontecendo que agora elas estão acontecendo on-line, e até foi essa semana, quarta-feira, o professor foi a escola só para conversar com uma aluna, por causa das postagens dela, do que ela estava colocando. Então ele tem muito esse conversar, e os meninos eles se abrem, eles choram, eles falam do problema, assim, e são problemas que a gente não pensa que um aluno nosso vai passar (DIRETORA SONIA, 2020).

Então o professor, de modo geral, ele vai começar a participar da vida do menino e que numa escola que você não tem um Projeto de Vida, que você não tem professores que estão abertos a conhecer o emocional do aluno, não acontece. Então eu acho que o novo ensino médio ele traz isso, essa mudança da postura do professor, então eu acho que é positivo (DIRETOR JOÃO, 2020).

Parece-nos que projeto de vida, em sua prática, busca suprir uma necessidade negligenciada pelo Estado nas políticas gerais de assistência, econômica, social, cultural e também psicológica. As escolas, então, apoiam-se nessa disciplina, pois acaba sendo um recurso de aproximação e que pode suprir as ausências de políticas públicas adequadas à população. Os depoimentos mostram que o Projeto de Vida institucionaliza mais uma função e uma responsabilidade ao/a professor/a que seria de atribuição a um psicólogo ou assistente social.

A atribuição desproporcional a um/a professor/a para se responsabilizar por aspectos subjetivos do desenvolvimento do/a aluno/a, para as quais sua formação não lhe dá suporte ou mesmo fundamentação adequada pode, a médio prazo, trazer mais desgaste ainda ao/a professor/a ou mesmo problemas mais sérios relacionados às questões emocionais dos/as alunos/as.

Ademais, os outros componentes curriculares criados, como as disciplinas eletivas, vêm cumprindo uma função aparente de desenvolver o protagonismo dos/as alunos/as. Isso está presente nos depoimentos do/a diretor/a:

A gente entende que nesse novo ensino médio uns dos objetivos é promover uma aprendizagem com mais profundidade, estimular o desenvolvimento integral por meio de incentivo ao aluno através do próprio protagonismo, tentar trabalhar a questão da autonomia, responsabilidade, né, para que o aluno possa fazer as suas escolhas. Eu acredito que esse novo ensino médio ele tem sido apresentado para os alunos de forma positiva e satisfatória. Eu acho que veio mesmo para dar uma melhoria no ensino (DIRETORA GEORGINA, 2020).

Os depoimentos dos/as diretores/as revelam as carências das escolas em relação ao enfrentamento dos problemas sociais que afetam a vida dos/as alunos/as e o esforço dos/as diretores/as para superar essas carências apostando em uma política que ainda desconhecem em sua totalidade.

Precarização da precarização e a ideia dos/as professores/as como empreendedores/as

Conforme destacado por Autor e Cypriano (2022), para ser diretor/a de uma escola da rede estadual do ES, o/a professor/a passa por uma seleção que contém três etapas: titulação e experiência, plano de gestão e entrevista. Esse processo é conduzido por uma banca formada por uma equipe da Assessoria de Gestão Escolar da Sedu. Os critérios estabelecidos no edital de seleção estão centrados em aspectos próprios do mundo empresarial como a liderança, a orientação para resultados, a administração de conflitos e a tomada de decisão. Esses são os critérios mais valorizados na razão de pontos para a seleção dos/as diretores/as. Outro aspecto que chama a atenção no processo seletivo é a pontuação dada à experiência profissional, na qual somente é valorizado o tempo de serviço na função de diretor/a, coordenador/a pedagógico, supervisor/a escolar, gerente, subgerente, assessor/a e superintendente. Ou seja, para ser diretor/a na rede estadual do ES, não é considerada importante a função da docência, o que destoia profundamente da literatura do campo da educação desde Anísio Teixeira, que entendia que a centralidade de toda organização da gestão da escola decorre da docência.

Muitos estudos apresentam o grau de precarização que vivem os trabalhadores docentes, desde que os princípios da Nova Gestão Pública (NGP) passaram a moldar a educação brasileira. No Espírito Santo, a situação é bastante grave quando consideramos o alto índice de contratação por designação temporária que alcança cerca de 60% dos trabalhadores (autor; ALVARENGA, 2017). A reforma do ensino médio trouxe novas preocupações quando promoveu uma mudança curricular que alterou as disciplinas e valoriza a oferta a partir das áreas de conhecimento, mas, sobretudo,

retira do/a professor/a os seus saberes constituídos por meio de uma formação específica no ensino superior e que lhe dá a sua condição de profissional.

Os PCAs,¹⁵ como ficaria a questão da carga horária, então tantas horas da Base, tantas horas da parte diversificada, o segundo a organização seria diferente, o terceiro teria uma parte diversificada maior, é essa organização, a própria Sedu já estava fazendo, antes da Pandemia. Então essas discussões elas já estavam sendo feitas desde o ano passado, lá na nossa escola, da apresentação da Sedu, do pensar, né? E, assim, os professores estão bem preocupados. Bem temerosos com esse novo, [...] eu vou te falar qual é a grande preocupação deles: é perder o emprego. Esse é o grande medo do professor (DIRETORA AURORA, 2020).

As entrevistas captaram o momento de grande incerteza em relação à organização do NEM, mas também porque essa implementação estava ocorrendo durante a pandemia.

A questão é mais dificuldade mesmo. Assim, no início da pandemia, eu tava assim, muito preocupada, porque eu estava com menos de 30% de alunos participando. Isso estava tirando minha paz, eu falei "meu Deus do céu, eu vou perder meu emprego", eu estava assim, sabe? Quando você fica preocupada, eu falei "meu pai". Mas hoje, assim, a gente já está com 70% indo para 80% dos alunos, mas a maioria é apostila (DIRETORA AURORA, 2020).

Pudemos observar na fala de alguns/algumas diretores/as uma ênfase na visão gerencialista da educação, o que leva a crer que os dispositivos da NGP foram inseridos nas suas formações, como se vê a seguir:

A gente tem uma meta. E, assim, quando não bate a meta, o bicho pega, que eles vêm e cobram. [...] a gente tem as metas de aprendizagem que são estipuladas, por exemplo, o PAEBES já vinha com essa meta estipulada pelo [PRAED], através de cálculos matemáticos e tal, de evolução, eles estipulam a meta, a gente tem as nossas metas que são estipuladas pela superintendência junto com a nossa supervisora escolar, metas de fluxo, de aprovação, reprovação e evasão e que influenciam diretamente no IDEB (DIRETOR LUIZ, 2020).

Fica evidente que está inserida na rede estadual do ES a perspectiva da gestão pelo cumprimento de metas, de escalas de pontuação, valores e resultados que devem ser alcançados tendo como horizonte as avaliações de larga escala.

¹⁵ Conforme a Portaria Nº 154-R, de 17 de dezembro 2020, o Professor Coordenador de Área – PCA – é o facilitador e o articulador do trabalho entre os professores das disciplinas da área do conhecimento do currículo escolar, orientado pelo coordenador pedagógico/ pedagogo, dedicando parte de sua carga horária às atividades docentes, ministrando aulas do componente curricular no qual é habilitado.

Considerações finais

O NEM explicita o retrocesso desta etapa em matéria de políticas educacionais, bem como torna visível uma AGEE ferindo diretamente o direito à educação pública a todos e todas. Com a pandemia da Covid-19 e o isolamento social, outros desafios volumosos se acumularam na implementação do NEM na escola, especialmente em sua organização e reflexão para além do cumprimento de tarefas destinadas à gestão.

A oferta dos itinerários formativos, quanto ao direito de escolha, revela no ES elementos duvidosos acerca dos direitos dos/as alunos/as, pois as escolhas dependem da oferta da SEDU em cada município e, em sua maioria, são voltadas para a área de humanas e área de linguagens, considerando que muitas disciplinas, antes pertencentes às disciplinas obrigatórias, deixaram de ser ofertadas. A suposta autonomia que se evidencia impõe à escola a escolha de uns profissionais em detrimento de outros, reduz os conteúdos das disciplinas historicamente construídas e força a escola a decidir quem vai ou não ter emprego.

A Rede estadual de Ensino com a implementação do NEM já conta com redução do seu quadro de docentes, uma vez que possui um elevado número de professores/as em Designação Temporária, lógica mais que perversa a do desemprego, sendo um mecanismo de precarização da precarização.

O Projeto de Vida manifesta, até o momento, uma forma institucional de adaptar o/a aluno/a a uma sociedade flexível, efêmera em suas relações de trabalho e desmobilizadora de causas coletivas, sejam elas sociais, do mundo do trabalho, entre outros. Essa proposta se alia intrinsecamente às novas vestes de uma ideologia neoliberal, de fundamentação internacional, com intenções de buscar na escola uma base para seu desenvolvimento. Portanto, o NEM é um exemplo do que entendemos ser um movimento neoliberal na educação que busca seduzir a comunidade escolar, individualizando o percurso escolar, as relações com as instituições e com a gestão pública. Assim como transfere para alunos/as e professores/as a responsabilidade de seu êxito ou seu fracasso na trajetória escolar e nos resultados que a escola apresenta nas avaliações realizadas.

As falas trazidas pelos/as gestores/as de escola parecem traduzir esse tempo de poucos debates e de um fazer pouco autônomo. As entrevistas representam o olhar das direções administrativas e pedagógicas das escolas, mas evidenciam bastante o que pensamos ser uma “autonomia do fazer e não do decidir”, numa volta ao passado tecnicista, que já se mostrou derrotado como política educacional republicana.

A Sedu vem, ao longo dos anos, ampliando seu modelo gerencial de educação, visto que implementou, além do PAEBES, as chamadas avaliações trimestrais de monitoramento e modelos de escolas diferenciadas dentro da própria rede estadual, efetivando uma política

seletiva (antes, a chamada Escola Viva, hoje, Escola de Tempo Integral), estabelecendo, inclusive salário diferenciado para professores/as. A partir desse modelo, as escolas possuem metas que devem ser alcançadas seja na aprovação, na gestão ou nas intervenções pedagógicas.

A escola transforma-se aos poucos e progressivamente em uma empresa, cujos profissionais são exaustiva e sistematicamente cobrados transformando o fazer pedagógico em fazer administrativo. Nesse contexto, a educação média é vista como base de utilidade para o desenvolvimento de um comportamento prático e regulado dos/as alunos/as em atendimento às reformas trabalhista e da previdência que ferem diretamente as conquistas dos/as trabalhadores/as brasileiros/as.

Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2008.

BRASIL. *Lei Nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Diário Oficial da União, 23 dez.1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 19 jun. 2023.

BRASIL. *Lei Nº 13.415, de 13 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 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 5.452, de 10 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. Diário Oficial da União, 17 fev. 2017. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13415&ano=2017&ato=115MzZE5EeZpWT9be>. Acesso em: 19 jun. 2023.

BRASIL. *Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016a*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União, 23 set. 2016.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 87, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>.

DALE, R. A sociologia da educação e o estado após a globalização. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, out-dez, 2010, p. 1099-1120. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400003>.

DUARTE, A. M. C. *et al.* A contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil. *Roteiro*, Joaçaba, v. 45, p. 1-26, jan/dez. 2020 | e22528 | E-ISSN 2177-6059. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.22528>.

FERREIRA, E. B.; SANTOS, K. C.; GONÇALVES, A. P. A política do nem no Espírito Santo: o que dizem os documentos nos seus contextos local e global. In: KÖRBES, C.; autor; SILVA, M. R.; BARBOSA, R. P. (Orgs.) *Ensino médio em pesquisa*. Curitiba: CRV, 2022.

FERREIRA, E. B. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n.º. 139, p.293-308, abr-jun., 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176594>.

FERREIRA, E. B. A consolidação do direito à educação como desafio para um Estado de bem-estar no Brasil. In: CASTRO, Jorge Abrahão de; POCHMANN, Marcio (org.). *Brasil: estado de bem-estar social? Limites, possibilidades e desafios*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2020. p. 501-521.

FERREIRA, E. B.; CYPRIANO, A. M. C. O Novo Ensino Médio no Espírito Santo: os desafios de diretores/as escolares. *Retrato da Escola*, [S.l.], v. 16, n. 35, p. 443-461, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v16i35.1471>.

KASPARI, T.; FREITAS, E. C. de. Quem conhece aprova? Análise discursiva da propaganda governamental do Novo Ensino Médio. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 18, n. 3, p. 294-312, 2017. DOI: <https://doi.org/10.26512/les.v18i3.7470>.

KUENZER, A. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p.331-354, abr-jun., 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177723>.

LORUSSO, S. *Emprecariado: todo mundo é empreendedor, ninguém está a salvo*. 1ª ed. São Paulo: Clube do Livro do Design, 2023.

MULLER, P.; SUREL, Y. *A análise das políticas públicas*. Pelotas: EDUCAT, 2002.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. *Economia Política: uma introdução crítica*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca básica de serviço social; v. 1).

ROBERTSON, S.; DALE, R. Pesquisar a educação em uma era globalizante. *Educ. Real*. Porto Alegre, v.36, n. 2, p.347-363; mai/agost. 2011.

ROBERTSON, S. L.; BONAL, X.; DALE, R. GATS and the Education Service Industry: The Politics of Scale and Global Teterritorialization. November 2002. *Comparative Education Review*. 46(4): 472 – 495. DOI: <https://doi.org/10.1086/343122>.

ROBERTSON, S. L.; DALE, R. Pesquisar a Educação em uma era globalizante. *Educ. Real*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 347-363, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/20647/12919>. Acesso em: 24 jun. 2022.

SANTOS, S. R. dos; AZEVEDO, M. A. A contrarreforma do ensino médio e os rumos da educação profissional no Brasil. *Revista Labor*. Fortaleza/CE, jul/dez 2018, n. 20, v. 01, pp. 78 – 95. DOI: <https://doi.org/10.29148/labor.v1i20.39504>.

SANTOS, A. H. S.; JAKOBSEN, K. O trabalho nas atuais transformações da globalização capitalista. In: OLIVEIRA, D. A.; POCHMANN, M. *A devastação do trabalho a classe do labor na crise da pandemia*.

Brasília: Gráfica e Editora Positiva: CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, 2020.

SEDU. *Portaria Nº 145-R de 19 de dezembro de 2019*. Dispõe sobre as Diretrizes para as Organizações Curriculares na Rede Pública Estadual de Ensino para o Ano Letivo de 2020. Diário Oficial do Espírito Santo – DIOES, 19/12/2019. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/PORTARIA%20n%C2%BA%20145-R%20-%20Organiza%C3%A7%C3%B5es%20Curriculares%20-%2019.12.2019%20-%20Anexos%20-%20Final%20-%2019.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2023.

SEDU. *Portaria Nº. 015-R de 08 de fevereiro de 2019*. Institui e organiza a implantação de escolas-piloto do Novo Ensino Médio na rede pública estadual do Espírito Santo. Diário Oficial do Espírito Santo – DIOES, 11/02/2019.

SEDU. *Portaria Nº. 154-R de 18 de dezembro de 2020*. Disciplina as atribuições dos profissionais que compõe a equipe técnico-pedagógica das unidades escolares públicas estaduais e dá outras providências. Diário Oficial do Espírito Santo – DIOES, 18/12/2020.

SEDU. *Portaria Nº. 176-S de 08 de fevereiro de 2019*. Institui o grupo de trabalho - GT Novo Ensino Médio SEDU para coordenar a ação de implantação de escolas-piloto e elaborar o plano de implementação do novo ensino médio - PLI, no âmbito da educação básica no estado do Espírito Santo. Diário Oficial do Espírito Santo – DIOES, 11/02/2019.

SEDU. *Portaria 271-S de 13 de março de 2020*. Institui o comitê operacional para coordenar e acompanhar as ações de implementação do Novo Ensino Médio, no âmbito da educação básica no estado do Espírito Santo. Diário Oficial do Espírito Santo – DIOES, 16/03/2020.

SEDU-CEE. *Resolução CEE-ES nº 5.666 de 30 de novembro de 2020*. Estabelece as normas para implantação do Novo Ensino Médio no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo e promove alterações na Resolução CEE-ES nº 3.777/2014 para esta etapa da educação básica. Diário Oficial do Espírito Santo – DIOES, 30/11/2020.

SILVA, E. M da; ALVARENGA, E. Trabalho docente feminizado. *RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade*, v. 2, n. 3, p. p. 343-362, 29 dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.29404/rtps-v2i3.3546>.