

O Novo Ensino Médio no Espírito Santo: *os desafios de diretores/as escolares*

The New High School in Espírito Santo:
school principals' challenges

La Nueva Escuela Secundaria en Espírito Santo:
Los retos de los/as directores/as de escuela

 **ELIZA BARTOLOZZI FERREIRA***

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória- ES, Brasil.

 **ALESSANDRA MARTINS CONSTANTINO CYPRIANO****

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória- ES, Brasil.

RESUMO: O artigo traz dados de pesquisa sobre a implantação do Novo Ensino Médio – NEM na rede estadual do Espírito Santo, a partir de levantamento realizado por análise documental e entrevista semiestruturada com diretores/as de 16 escolas de ensino médio, que iniciaram o NEM em 2019. A experiência do Espírito Santo é singular porque iniciou o NEM nas escolas que anteriormente ofertavam a Escola Viva, com aspectos comuns na parte diversificada do currículo – projeto de vida, eletivas e estudo orientado –, buscando alavancar o protagonismo e o empreendedorismo na vida dos/as jovens. Os relatos dos/as diretores/as entrevistados/as revelam uma consonância com os princípios da reforma, não obstante enfrentarem problemas maiores em razão da pandemia, que são encarados como desafios altruísticos por gestores/as selecionados/as pela Secretaria de Educação por seus perfis gerencialistas e voluntaristas.

Palavras-chave: NEM. Gestão escolar. Reforma. Diretor/a.

* Doutora em Educação e professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenadora da Rede Latinoamericana de Estudos sobre Trabalho Docente. *E-mail:* <elizappge@gmail.com>.

** Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo e professora do Centro de Educação Infantil da Universidade Federal do Espírito Santo. *E-mail:* <cymcale@gmail.com>.

ABSTRACT: The article brings research data on the implementation of the New High School – NEM in the state network of Espírito Santo, based on a survey carried out by document analysis and semi-structured interviews with principals of 16 high schools, which implemented NEM in 2019. The experience of Espírito Santo is unique because NEM was put into practice in schools that previously offered a project called Alive School that had common aspects in the diverse part of the curriculum – life project, electives and guided study –, seeking to leverage protagonism and entrepreneurship in young people’s lives. The reports of the interviewed principals reveal a consonance with the principles of the reform, despite facing greater problems due to the pandemic, which are seen as altruistic challenges by managers selected by the Department of Education for their managerial and voluntary profiles.

Keywords: NEM. School management. Reform. Principal.

RESUMEN: El artículo trae datos de investigación sobre la implementación de la Nueva Escuela Secundaria – NEM en la red estatal de Espírito Santo, a partir de una recopilación realizada por análisis de documentos y entrevistas semiestructuradas con directores/as de 16 escuelas secundarias, que iniciaron la NEM en 2019. La experiencia de Espírito Santo es única porque inició NEM en escuelas que anteriormente ofrecían la Escuela Viva, con aspectos comunes en la parte diversa del currículo – proyecto de vida, optativas y estudio dirigido –, buscando potenciar el protagonismo y el emprendimiento en la vida de los/as jóvenes. Los relatos de los/as directores/as entrevistados/as revelan una consonancia con los principios de la reforma, pese a enfrentar mayores problemas por la pandemia, los cuales son vistos como desafíos altruistas por parte de los/as directores seleccionados/as por la Secretaría de Educación por sus perfiles gerenciales y voluntaristas.

Palabras clave: NEM. Gestión escolar. Reforma. Director/a.

Introdução

Este artigo tem por objetivo apresentar e analisar os dados sobre a implantação da Lei nº 13.415/2017, que instituiu um ‘Novo Ensino Médio’ – NEM na rede estadual do Espírito Santo – ES¹. Desde a promulgação dessa lei, o ensino médio brasileiro vem sendo reestruturado para colocar em ação uma oferta centrada na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, articulada ao modelo de itinerários formativos, com carga horária ampliada para um mínimo de 3 mil horas e uma parte de ensino a distância. As mudanças são profundas, estabelecidas com o argumento da flexibilização e da liberdade de escolha do/a estudante, mas trazem as marcas de antigas práticas e políticas de caráter dualista e desigual que rondam a história do ensino médio brasileiro. A atual reforma está focada em interesses voltados para a estruturação da ultra-razionalidade mercantil, cada vez mais distante da responsabilidade com a formação humana cidadã e autônoma dos/as jovens brasileiros/as.

Assim como a Lei nº 5.692/71 foi uma “política educacional ‘contenedora’ no Segundo Grau/Ensino Médio, para desviar demanda do Ensino Superior” (CUNHA, 2017, p. 383), o NEM tem forte tendência a repetir esse feito, ao estabelecer um currículo fragmentado e mediado por competências e habilidades restritas a conhecimentos utilitários. Ademais, a atual reforma do ensino médio reforça a exclusão provocada pelo Decreto nº 2.208/2007, que ignorou a realidade de grande parte das juventudes brasileiras – as que não conseguem permanecer em uma escola com carga horária ampliada porque o trabalho é uma condição necessária para a sobrevivência. O NEM expressa também o ‘neotecnicismo digital’, uma atualização do tecnicismo com a incorporação da responsabilização por metas e a teoria da escolha pública com uma nova roupagem tecnológica (FREITAS, 2021). Como se não bastassem tantos retrocessos, a implantação da nova lei facilita novas formas de privatização da educação pública.

De forma mais agravante, a atual reforma do ensino médio consegue dar um golpe mais duro no direito a uma educação com qualidade, socialmente referenciada, porque é uma política que simboliza uma “nova fase do neoliberalismo” (DARDOT & LAVAL, 2016, p. 386), procurando modular os comportamentos com base em duas lógicas principais: a concorrência e o modelo da empresa imposto a todas as instituições. O NEM representa a incorporação, pela escola, de um projeto disciplinador de condutas – cuja base se afasta dos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história – para formas de (auto)controle das individualidades por tecnologias de poder que apelam para o empreendedorismo e o voluntarismo como condições inexoráveis para a vida social. Esse projeto se vincula à ideia simplificadora do direito de aprendizagem que domina os discursos e as políticas educacionais na atualidade, pois tenta resgatar os princípios da pedagogia ativa, que enfatiza a aprendizagem como atividade prática que ilumina o que os/as docentes e discentes devem fazer em detrimento do que devem saber; aponta

para uma crença de que a aprendizagem implica na igualdade de conhecimentos, mas tão somente nas competências essenciais (vide a BNCC).

As necessidades básicas de aprendizagem eram enaltecidas na década de 1990, conforme revela o estudo de Carine Loureiro, Graciele Kraemer e Maura Lopes, em documentos² que subsidiam e orientam a estrutura curricular da educação brasileira. “Já a partir de 2015, o enfoque recai sobre o direito de aprendizagem, que, por sua vez, coloca no centro do processo as competências” (LOUREIRO, KRAEMER & LOPES, 2021, p. 101). Para as autoras,

Falamos de um novo contexto de trabalho, no qual a demanda profissional requer sujeitos multifuncionais, criativos, empreendedores etc. Afinal, não há emprego para todos. Portanto, cada vez mais, a escola é convocada a formar pessoas capazes de renovar suas competências permanentemente. Para isso, a aprendizagem se torna mais do que um conceito; ou seja, trata-se de uma prática central na vida daquele que deve aprender a aprender permanentemente (LOUREIRO, KRAEMER; LOPES, 2021, p. 100).

É com base nessas preocupações que este texto apresenta parte dos dados coletados na pesquisa desenvolvida na rede estadual de ensino médio do Espírito Santo. O estudo partiu do procedimento metodológico da entrevista semi-estruturada, realizada com diretores/as de 16 escolas da rede estadual de ensino médio da Região Metropolitana de Vitória, em 2020 e 2021, além da análise de documentos produzidos pela Secretaria Estadual de Educação – Sedu.

O artigo está organizado em três seções, além desta introdução e das considerações finais. A primeira seção apresenta os documentos produzidos pela Sedu referentes ao NEM; a segunda foca no contexto das escolas que implantaram o NEM durante a pandemia da Covid-19, a partir da narrativa dos/as diretores/as; a terceira seção segue com os relatos dos/as diretores/as sobre a organização do NEM em suas escolas.

A organização do NEM na rede estadual do Espírito Santo: análise dos documentos

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – Pnad 2019, no Brasil, somente 67% da população masculina e 77% da feminina, entre 15 a 17 anos de idade, estavam cursando o ensino médio ou concluíram a educação básica. No Espírito Santo – ES, a taxa cai para 54% e 71%, respectivamente. Quando olhamos para a área rural, apenas 60% dos/as jovens brasileiros/as de 15 a 17 anos estão cursando o ensino médio e, no ES, apenas 49%. Esses dados revelam que temos uma quantidade significativa de jovens de 15 a 17 anos que ainda não está no ensino médio (FERREIRA; SANTOS & GONÇALVES, 2022).

Neste quadro deficitário de atendimento à escolaridade da população jovem, a Sedu adotou um modelo de aplicação da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) com base na experiência do 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. Esse modelo de ensino chegou à rede estadual por meio de um grupo de empresários capixabas que fazem parte da entidade Espírito Santo em Ação³. O objetivo da adoção dessa política foi ampliar o tempo de permanência dos/as jovens na escola (com forte tendência a afastar estudantes trabalhadores/as) e fomentar práticas pedagógicas alinhadas às recomendações dos organismos internacionais. O ICE detém a metodologia pedagógica e disponibilizou-a para a Sedu, além de fornecer os treinamentos e a equipe técnica para a implantação do Programa. A partir dessa experiência, podemos afirmar que a rede estadual do ES adotou antecipadamente muitos aspectos que caracterizam a atual reforma do ensino médio.

No início de 2019, para dar início à implantação da Lei nº 13.415/2017, a Sedu emitiu uma Portaria para instituir nove escolas-piloto, as quais, até então, adotavam o Programa Escola Viva. 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. Nas entrevistas realizadas com diretores/as das escolas de ensino médio, confirmamos que havia um número maior de escolas que adotavam o NEM. No ano de 2020, em plena pandemia, a Sedu ampliou a oferta do NEM para 62 escolas, enquanto 38 adotavam o modelo da Escola Viva ou Escola em Tempo Integral, nome alterado pelo governo estadual em 2019.

De acordo com informações da Gerência de Ensino Médio/Sedu, as nove escolas que aderiram inicialmente ao Programa receberam recursos do MEC. A verba foi repassada em três parcelas: a primeira foi recebida pelas instituições no final do ano de 2018; a segunda parcela no segundo semestre de 2020; e a terceira até hoje não foi creditada. No final de 2019, a Sedu divulgou outra Portaria que instituiu a organização curricular para o ano de 2020, com o NEM ofertado exclusivamente no turno diurno, nas escolas localizadas nos municípios de Cariacica, Serra, Vila Velha e Vitória. A parte diversificada do currículo deveria ofertar os componentes curriculares projeto de vida, eletivas e estudo orientado. A carga horária do/a estudante ficou organizada com 30 aulas semanais de 55 minutos. Já o restante das escolas de ensino médio do estado permaneceu com uma carga horária de 25 aulas semanais de 55 minutos, sem os mesmos componentes curriculares.

No final de 2020, por meio da Resolução do Conselho Estadual de Educação – CEE nº 5.666, de 30 de novembro, foram estabelecidas as normas para a implantação do NEM. Nessa Portaria, o CEE orienta a Sedu a adotar procedimentos de escuta da comunidade

escolar para diagnosticar a realidade e identificar seus interesses – mecanismo para obter informações que subsidiariam a elaboração do currículo. Além disso, o Conselho sugere um plano de formação continuada para docentes e técnicos/as. Como não poderia ser diferente, as normas estabelecidas pelo CEE seguem o disposto na Lei nº 13.415/2017, com destaque para a inclusão do projeto de vida como o componente curricular fundamental à formação integral do/a estudante, sendo os itinerários formativos concebidos como aprofundamento de conhecimentos para preparar os/as discentes para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho em parceria com os setores público e privado.

Art. 17. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, especialmente no que se refere aos itinerários formativos, poderão as instituições e redes de ensino 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 (CEE-ES, 2020, p. 4).

Para atendimento do disposto pelo CEE, a Sedu aplicou questionários com docentes, diretores/as e discentes, no período de 07 de junho a 18 de junho de 2021, e obteve respostas de 3.861 docentes e 863 diretores/as. Não tivemos acesso às respostas dos/as discentes. Quando os/as docentes foram perguntados/as sobre o conhecimento a respeito da reforma do ensino médio, 45% responderam ter conhecimento superficial; 34% apontaram ter assistido a alguns *webinários* sobre o assunto; e, somente 19,4% afirmaram ter conhecimento suficiente. Sobre a BNCC, 54% dos/as docentes afirmaram ter pouco conhecimento e 45% afirmaram conhecê-la. Sobre os itinerários formativos, 85,8% dos/as docentes informaram não ter conhecimento ou ter pouco e mediano. Somente 14,2% afirmaram conhecer a BNCC. Em relação aos/as gestores/as, somente 31,1% afirmaram conhecer o NEM. Sobre os itinerários formativos, 18,9% afirmaram conhecê-los. É neste contexto de desconhecimento do NEM e da BNCC que o estado vem implantando, a todo vapor, o retorno ao tecnicismo no ensino médio, agora emoldurado por subjetividades do mercado neoliberal, em plena pandemia.

Além do diagnóstico, a Sedu publicou em sua página⁴ a informação de que, no processo de elaboração do currículo, foram realizadas consultas públicas com o objetivo de garantir o maior número de participantes. A parte referente à Formação Geral Básica esteve aberta para contribuições no período de 21 de outubro a 11 de novembro. Segundo a Sedu, houve a participação de 8.715 pessoas, num total de 4.675 contribuições. Outra consulta pública foi realizada entre 23 de novembro e 10 de dezembro, com 781 participações, o que orientou a elaboração da versão preliminar dos itinerários formativos. De acordo com a Sedu, o trabalho de elaboração do currículo

buscou garantir, na escrita da Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos, o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores capazes de formar as novas gerações, considerando a formação integral do estudante, voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, com base na BNCC (SEDU, 2020).

Mas mesmo após tantas consultas à comunidade educacional, o documento final foi produzido por uma organização não governamental: “A leitura crítica, por sua vez, foi realizada em parceria com o Instituto Reúna⁵, que obteve olhares de especialistas sobre o documento, aprimorando ainda mais a escrita” (SEDU, 2021). Em janeiro de 2021, o CEE aprovou o currículo do ensino médio proposto pela Sedu para a sua rede de ensino por meio da Resolução nº 5.777/2020 (CEE-ES, 2020), pela qual se instaurou a oferta de oito itinerários formativos propedêuticos, além do itinerário de educação profissional e técnica.

NEM no contexto da pandemia da Covid-19

“Os professores se reinventando, as famílias se reinventando, mudando regras, mudando horário, mudando normas, mudando todas as coisas dentro de casa, e, assim, a gente no olho desse furacão, tentando buscar estratégias para poder reconfigurar o ensino médio” (DIRETORA MARIA, 2020).

Antes de analisar especificamente a implantação do NEM na rede estadual do ES a partir das entrevistas realizadas com diretores/as⁶, entendemos ser relevante situar o contexto durante esse processo. As entrevistas ocorreram, na sua maioria, no ano de 2020, quando as escolas estavam fechadas em razão da pandemia da Covid-19. Assim, entrevistamos 16 diretores/as das 22 escolas participantes da pesquisa, no formato *online*.

De forma repentina, ocorreu a migração do ambiente de ensino presencial para o virtual, na maioria dos casos sem o suporte técnico necessário e, obviamente, sem planejamento, afinal a pandemia surpreendeu a todos. O que não isenta, no médio prazo, a rede estadual de ensino da responsabilidade de viabilizar, a escolas e docentes, as condições necessárias para a realização de quaisquer atividades propostas durante o período de suspensão das ações presenciais. As evidências observadas nos dados coletados confirmam que esse suporte ficou restrito aos insumos básicos para a limpeza das escolas e entrega de cestas de alimentos para as famílias mais carentes.

Assim como pesquisas⁷ realizadas no país, a nossa também aponta que o ineditismo da situação pôs em relevo e ao mesmo tempo acentuou as profundas desigualdades sociais e educacionais enfrentadas no país e no Espírito Santo. Evidenciamos uma situação complexa e desafiadora: a falta de acesso e suporte tecnológico a profissionais e também estudantes; professores/as com pouco ou nenhum conhecimento acerca do uso de equipamentos e ferramentas para interagir no mundo virtual e sem capacitação prévia para a realização do trabalho remoto; a situação vulnerável de muitas famílias de estudantes que não conseguiram oferecer a seus/suas filhos/as um ambiente minimamente adequado para estudo, assim como dependiam da escola para garantir a alimentação, conforme registrado por uma entrevistada, que relatou os diversos desafios do primeiro semestre de 2020:

“Paralelo a isso a gente tem feito a distribuição de cesta básicas para os alunos do CadÚnico. A gente tem feito aqui na escola essa distribuição por conta de entender que é o melhor distribuir aqui na escola porque assim você consegue tirar uma dúvida que a família costuma ter. O supermercado não tem esse acolhimento. Você colocar o alimento no supermercado e mandar a família lá; eu achei muito frio; então eu preferi trabalhar com essa distribuição aqui na escola, ao invés de colocar no supermercado” (DIRETORA JOANA, 2020).

Sobre as tensões e contradições vividas na escola, outra diretora acrescenta:

“o professor se reinventou, ou procurou se reinventar. Só que o professor já tem maturidade, imagina você cobrar a reinvenção de um adolescente, que ele já está aqui no ensino médio [...] estudando da mesma forma, no sistema presencial? Ele acorda, se arruma e vai para a escola, tem as aulas, volta para casa, no máximo um dever de casa, um trabalho, uma coisa assim. Então, ele tem essa rotina e muda tudo no meio de uma pandemia, e ele se vê numa situação complicada em que a mãe perdeu o emprego, o pai perdeu o emprego, ou a mãe e o pai viviam em uma informalidade que não pode funcionar durante a pandemia, principalmente o setor de serviços. Assim... foi muito complicado. Ele se viu refém de uma entrega de cesta básica. Então, todo mês ele recebia uma cesta, aquilo ali deixa a pessoa psicologicamente muito abalada. Então não só o aluno, mas a família está muito abalada no processo, porque você a vida inteira teve condições de prover sua família, você sai para trabalhar, você acorda cedo e você trabalha. Eu vou te falar, ao contrário do que a mídia tem para vender [...] as regiões carentes, elas são compostas pela imensa maioria de pessoas trabalhadoras e honestas, não são bandidos” (DIRETORA LUCIA, 2020).

Como se observa na fala, diante desse novo cenário, os/as docentes foram desafiados/as a procurar outras formas de realizar o ensino, desde as atividades realizadas em ambiente virtual até o esforço para atrair a atenção dos/as estudantes a distância. Desde abril de 2020, a rede estadual de ensino criou o EscoLAR, programa de Atividades Pedagógicas Não-Presenciais – APNPs. Segundo informações disponíveis no sítio eletrônico da Sedu, essas consistem em atividades escolares vinculadas ao desenvolvimento de habilidades/conteúdos previstos nos documentos curriculares, planejadas e elaboradas pelo/a professor/a, acompanhadas e coordenadas pela equipe pedagógica da escola para serem ofertadas ao/à estudante fora do ambiente escolar.

O principal recurso utilizado pelo EscoLAR é a transmissão de videoaulas por redes sociais como *Facebook*, *YouTube*, *WhatsApp*, ao vivo ou gravadas, em dia e horário específicos, para turmas específicas. A partir da parceria estabelecida com o Google, foi desenvolvido o projeto Sedu Digit@l e o EscoLAR, além de disponibilizado o Google Sala de Aula como ferramenta para sistematização das atividades, formatos de entrega e mediação da aprendizagem em uma única plataforma (SEDU, 2020). No entanto, a falta de equipamentos (que não foram fornecidos pela rede até o período de realização das entrevistas) e de acesso à internet banda larga com velocidade necessária para realizar as ações levou algumas escolas a preparar atividades menos centradas em aulas expositivas, evitando a apresentação de conteúdos novos e a buscando maior variação do material didático para favorecer uma participação mais autônoma dos/as estudantes, conforme evidenciaram alguns/algumas diretores/as.

A seguir, um dos diretores entrevistados relata as dificuldades enfrentadas por estudantes e suas famílias, o que impactou a prática pedagógica dos/as professores/as, que precisaram se reinventar sem os meios de trabalho e o suporte técnico necessários.

“ele não tem um celular, ele depende do telefone do pai ou da mãe para fazer atividade; ele não tem computador em casa; ele não tem um tablet para poder usar, o máximo que ele tem é uma TV, e na TV ele consegue assistir; mas, para fazer as atividades ele precisa do que? Ele precisa ou da atividade impressa ou de algum meio para poder se comunicar lá com o aplicativo EscoLAR. Se a mãe dele chega de noite e trabalha de tardezinha, chega à noite do trabalho ele vai, pega o celular para fazer as atividades, mas não dá tempo. Ou às vezes até a mãe que trabalhou o dia inteiro precisa do celular e que, às vezes, exerce alguma outra atividade. Por exemplo, eu tenho três alunos aqui que os pais não podem deixar o celular, porque eles trabalham com o celular, não podem deixar o celular na mão dos meninos; então eles têm que pegar atividade impressa, só que eles não podem andar na rua sozinhos; não podem andar sozinhos na rua, tem que andar com alguém, ainda mais no bairro que é muito perigoso! Então os pais, às vezes, não podem vir. O menino, às vezes, não pode andar sozinho, ele não pode pegar o celular. Pronto. Temos um problema. Como resolver, como solucionar? A forma que a gente criou foi enviar as atividades-não-presenciais mensal. O menino leva um bolo bem maior de atividades, só que ele entrega por mês. Então a gente só tem como saber se ele está devolvendo e entregando mês a mês” (DIRETOR JOAO, 2020).

As escolas lançaram mão de várias estratégias a fim de alcançar estudantes que estavam em casa e que, em muitos casos, não dispunham em tempo integral de um aparelho celular pessoal, *notebook*, *tablet*, computador e pacote internet suficiente para a realização das atividades propostas pela escola. A opção encontrada pela escola foi preparar apostilas para a realização das atividades em casa, com posterior entrega nas escolas, uma vez ao mês, onde docentes as recolhiam e corrigiam.

“A gente... eu costumo dizer que nós estamos trabalhando muito mais na pandemia do que se fosse presencial, mas muito, muito mais. E, assim, uma coisa que ajudou muito a gente foi a questão das redes sociais, né? Então, como os nossos meninos gostam e aí a gente utilizou a eletiva que a gente tem que é “Jornal e Rádio” pra fazer esse trabalho também na comunidade, né? É Instagram, Facebook, a gente tem utilizado muito, assim, com mensagens, então a gente tem que, por exemplo, a eletiva de Música, então os nossos alunos eles gravam músicas e aí a gente joga na rede, a gente utiliza muito o WhatsApp também, então a gente tem trabalhado na pandemia dessa forma. E, assim, eu faço sempre reunião com meus professores para gente conversar, para saber como está, para ouvir, às vezes, as angústias, né? Porque aí o professor fica muito angustiado, então a gente está sempre disponível para isso. Eu e as pedagogas temos feito muito esse trabalho com eles de preocupação. Então, às vezes, o professor liga e chora, e aí você tá lá, né? Então tem essa questão do desgaste emocional que eu acho que a pandemia ela trouxe muito mais isso, o desgaste emocional do professor, do que estando no presencial” (DIRETORA CARLA, 2020).

Além disso, o setor pedagógico efetuava ligações frequentes para acompanhar os/as estudantes, a fim de evitar a evasão:

“é uma comunidade muito carente. Eu tenho alunos que não têm TV em casa, que celular eles chegam lá e falam assim ‘Ó, esse aqui é o meu celular’, então é uma comunidade que tem essa dificuldade e a gente fez todo o trabalho mais voltado mesmo para apostila, então eu, eu tenho ido à escola sempre para atender essa demanda dos meus

alunos, para conversar com os pais, para ver essa realidade, né? É, então assim, a gente tá tendo contato com as famílias nesse sentido, e aí é o que a Sedu chama de 'busca ativa', né?" (DIRETOR JOAO, 2020).

"Olha, a gente aqui na escola conseguiu conectar praticamente noventa por cento dos alunos, [...] estamos tendo interação com eles nesse período. As coordenadoras fazendo muito essa ponte de ligar a família, manter a família conectada, os meninos. Os dez por cento que a gente não está tendo contato [...] questão de meios tecnológicos e outras dificuldades, a gente sabe que alguns foram para o interior, outros voltaram para a Bahia que é um movimento que a gente tem muito aqui na Serra. De modo geral, os alunos estão voltando para a Bahia. A gente teve matrícula aqui também, acho que por volta de umas dez matrículas, alunos da rede particular" (DIRETORA CRISTINA, 2020).

Sobre o trabalho remoto desenvolvido pelos/as docentes, o excerto a seguir evidencia um ponto em comum observado nas demais entrevistas: o apelo à reinvenção, à capacidade individual do/a professor/a de criar estratégias para lidar com um problema coletivo.

"esse período de pandemia serviu também para nos aproximar, por incrível que pareça, nos aproximar mais dos alunos, porque agora a gente precisa se preocupar com ele, com o que ele está vendo na casa dele. [...] eu estava discutindo isso com um professor de Matemática. Ele cobrou um exercício de equação exponencial e não sei o que lá, que tinha que fazer isso, fazer aquilo outro. O professor de Física passou um negócio de outro mundo para o menino fazer. A professora de Química passou uma coisa, assim, até um pouco fora da realidade dele. Aí chamei os caras para conversar, para um bate-papo. [...] falei: Cara, você realmente está querendo que o menino chegue na casa dele fale de fissão nuclear e que está totalmente fora do contexto dele, num momento de pandemia em que ele está dentro de casa e muitas das vezes tomando conta de irmãos? Os pais precisam sair para trabalhar e não tem creche. Não tem! Enfim, tantas outras situações, e que ele não tem ambiente propício para poder estudar. [...] A forma de ensinar também tem que se adaptar. Então, a todo momento desde o início da pandemia eu falo: Gente, nós temos que pensar fora da caixa! [...] fazer alguma coisa diferente, ensinar de uma forma diferente. A palavra do momento para o professor é reinvenção. O professor se reinventou. Teve uns que se viram como Youtuber; teve outros que se viram em outro formato de aula; teve outros que gostaram tanto da tecnologia que eles estão embarcando nessa área tecnológica de inovação na educação; tem um professor que está se desenvolvendo um website" (DIRETORA MARCIA, 2020).

O esforço para atrair estudantes e manter sua atenção durante as aulas remotas pode ser um fator de intensificação do trabalho ou de sobrecarga, pois demanda mais tempo para o preparo das atividades, haja vista a dificuldade enfrentada por vários/as professores/as, especialmente das gerações mais experientes. Diversos fatores contribuem para o aumento do tempo para desenvolver as atividades de ensino não presenciais, dentre os quais as próprias habilidades dos/as professores/as para lidar com tecnologias digitais, a experiência anterior com os equipamentos e outras ferramentas virtuais, o uso pessoal da internet e a participação em redes sociais.

O relato a seguir evidencia um pouco mais esse processo de responsabilização docente a despeito das circunstâncias:

"a gente está falando aqui, por exemplo, de professores que já são maiores de 60 anos; [...] eu tenho uma professora do meu turno, gente boa! A aula dela é maravilhosa! Os meninos

adoram! Só que o telefone, ela não tem nem celular, ela só usa telefone fixo dentro da casa dela. Ela nunca mexeu em computador; ela, no máximo, sabe digitar na máquina de escrever. Ela fala isso: Se você colocar um mimeógrafo aqui, eu não mando nem cópia. Eu não mando nem cópia para entregar na Xerox, não. Eu faço aqui no mimeógrafo. Ela faz as provas à mão. [...] imagina você pegar um professor, uma professora dessa e ter que falar: Oh, agora a sua prova vai ser no Google Forms. O que, o que é isso? O que é Google Forms? [...] ela não sabe mexer; mas ela comprou um celular, ela aprendeu a mexer e hoje ela está no grupo de WhatsApp. [...] começou a gostar, mas foi na pressão” (DIRETOR MARIO, 2020).

Embora as tecnologias digitais estejam cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas, ainda assim é importante destacar que a formação inicial e continuada que os/as docentes têm ou tiveram para lidar com as tecnologias educativas ou com os chamados ‘ambientes virtuais de aprendizagem’ não os/as preparou para lidar com a situação excepcional vivenciada na pandemia. Na verdade, os relatos dos/as diretores/as evidenciaram, em certa medida, a falta de ações específicas da rede estadual para promover formação continuada, durante esse período, sobre as ferramentas que permitem interagir nos ‘ambientes virtuais de aprendizagem’. O caminho encontrado pelas escolas foi assumir a responsabilidade individual e/ou coletiva em aprender a manusear as ferramentas e adentrar os ‘ambientes virtuais de aprendizagem’, independentemente do apoio da Sedu. Esses processos tendem a gerar frustração e adoecimento docente, pois, além de não disporem dos meios de trabalho e de espaço físico adequado, muitos/as docentes – sobretudo as mulheres, haja vista o predomínio feminino no exercício da docência – precisaram administrar as vidas doméstica e profissional no mesmo espaço físico.

Os apelos à formação digital de professores/as têm sido frequentes em muitos meios e são, em geral, bastante retóricos, já que as condições materiais oferecidas pelas escolas e pela Secretaria de Educação se encontram distantes do uso prático e objetivo desses recursos. Assim, foi possível verificar que a pandemia da Covid-19 impôs uma adaptação abrupta à rede estadual de ensino, pois teve que oferecer remotamente as atividades que haviam sido planejadas para o ambiente presencial. Isso impactou a implementação do NEM, conforme registra uma das diretoras, entre as poucas entrevistadas em 2021:

“nós não iniciamos o ano passado com o ensino médio, com o Novo Ensino Médio. Entendeu? Nós não iniciamos! Sem condições! Mas, a pandemia trouxe para escola e para muitos professores, eu não vou colocar 100%, né? Mas para muitos professores, um aprendizado que eles até tinham de uma certa forma, mas foi sim uma adaptação do ensino remoto no início, 2020, depois, ensino híbrido, né?” (DIRETORA ELOÍSA, 2021).

A organização do NEM: depoimentos dos/as diretores/as

Para ser diretor/a de uma escola da rede estadual do ES, o/a professor/a passa por uma seleção com três etapas: titulação e experiência, plano de gestão e entrevista. Esse processo é conduzido por uma banca formada pela equipe da Assessoria da Gestão Escolar

da Sedu. Os critérios estabelecidos no edital de seleção estão centrados em aspectos próprios do mundo empresarial, como liderança, orientação para resultados, administração de conflitos e tomada de decisão. Esses são os critérios mais valorizados na razão de pontos para a seleção de diretores/as. Outro aspecto que chama a atenção no processo seletivo é a pontuação dada à experiência profissional, na qual é valorizado somente o tempo de serviço na função de diretor/a, coordenador/a pedagógico/a, supervisor/a escolar, gerente, subgerente, assessor/a e superintendente. Ou seja, para se tornar diretor/a na rede estadual do ES não se considera importante a função da docência, o que destoa profundamente da literatura do campo da educação desde Anísio Teixeira, que entendia a centralidade de toda organização e gestão da escola como decorrente da docência.

Desde a década de 1990, as reformas neoliberais apresentam uma orientação comum ao setor privado, denominada Nova Gestão Pública – NGP. Essa foi a perspectiva introduzida nas políticas educacionais de modo a incorporar a escola como um bem de consumo, uma mercadoria. Nessa esteira, a Sedu adotou o ‘circuito de gestão’, indicando se tratar de uma metodologia composta por uma sequência de ciclos, com as etapas de planejamento, execução, avaliação de resultados e correção de rota, sempre considerando as realidades locais e adaptando as etapas junto à Secretaria da Educação. Assim, a lógica que atravessa a seleção de diretores/as escolares no ES assenta-se em uma suposta neutralidade técnica dos processos políticos que perpassam a gestão educacional, centrada no desempenho e na avaliação dos resultados. Podemos afirmar, então, que as políticas educacionais adotadas pela Sedu para acolher o NEM conformam um perfil de gestão do tipo neoliberal.

Os/as diretores/as entrevistados/as, na sua maioria, trabalham em escolas que ofertam a segunda etapa do ensino fundamental juntamente com o ensino médio, o que torna muito mais complexa a gestão escolar. Evidenciamos que algumas escolas precisaram abrir a oferta do ensino fundamental porque sua estrutura era maior do que a quantidade de matrículas no ensino médio – por exemplo, uma escola tem 896 alunos/as, dos quais somente 175 estão no ensino médio. O horário da escola é um dos pontos que podem causar o baixo número de matrículas, pois algumas escolas funcionam 9 horas; outras, 7 horas e 30 minutos; e também há escolas em atividade durante 5 horas e 30 minutos. A oferta de duas etapas em uma mesma escola exige da direção uma organização bastante complexa, como informa a diretora Cláudia, sobre o início da implantação do NEM em 2019:

“Então a primeira coisa, primeira organização que eu fiz foi tentar não colocar professores que davam aula para o ensino fundamental no médio, essa foi a primeira coisa que eu tentei, a segunda é estipular dias, então, por exemplo, aquele professor se ele trabalhasse no ensino médio naquele dia, ele não daria aula para o Ensino Fundamental naquele dia, por quê? Por causa das diferenças de aulas, então o Ensino médio que passa a ter aula de 50min e o Fundamental de 55. Aí são dois recreios. Eu começo a ter recreios em horários diferentes, né? Como esse professor iria terminar uma aula de 50min e depois quando ele tivesse na de 55, ele ficaria com 5min sem professor no médio. Então eu tive que fazer essa organização de professor, né? Não colocar no mesmo dia, não tentar... tentar não... não... professor que tinha carga horária

reduzida, que não tinha carga horária completa, então eu o colocava ou no fundamental, ou no médio, então essa organização ela também foi feita” (DIRETORA CLAUDIA, 2020).

Em outro relato da mesma diretora, selecionada para implantar o NEM em 2019, podemos observar o movimento feito para ‘aprender’ sobre a nova organização, enquanto já estava em andamento.

“E aí, então, comecei, como eu costumo dizer, peguei o boi pelo chifre, o touro pelo chifre. E aí a gente foi e... e, assim, eu não tive resistência da equipe, diferente de muitos diretores. Eu não... a minha equipe abraçou comigo, eu acho que, assim, como eu era nova na escola, eles abraçaram o novo ensino médio comigo. E aí foi estudar junto, a gente sentava. Então chegava documento, eu sentava com a minha equipe, eu parava com a minha equipe toda do ensino médio. E a gente lia, estudava e falava ‘gente, nós temos que fazer isso. Como vamos fazer? Vamos pensar junto’, e aí a gente foi fazendo as coisas. A eletiva: ‘gente, nós precisamos das eletivas’, ‘meu Deus, e agora?’, ‘O que é eletiva?’, aí fui pegar apoio. A onde? Na escola de tempo integral. Então fui atrás do pessoal do tempo integral: ‘como funciona isso na escola de tempo integral?’, e aí fui fazendo essas adequações da escola integral para escola de tempo regular, né? Então fui fazendo essas adaptações junto com a equipe. O pessoal da Sedu deu assistência, pelo menos na minha escola. Então, a carga horária das disciplinas era diferente das outras escolas, então você tinha essa mudança de carga horária, né? Então ‘meu Deus, e aí?’ ‘E aí faz essa organização’. Então várias mudanças que o primeiro trimestre do ano passado trouxe, é... e aí gente foi se adequando. A equipe foi muito importante, a participação dela, o empenho dela. Então, em momento nenhum eu me senti sozinha para assumir o novo ensino médio” (DIRETORA CLAUDIA, 2020).

A escola de tempo integral (das 7h às 17h) possui 233 estudantes matriculados/as na faixa etária de 14 a 17 anos de idade. Segundo a diretora, o número de discentes matriculados/as com distorção idade-série é bem pouco expressivo. A escola já teve mais de dez turmas e está com apenas oito após a implantação do tempo integral. Sobre o NEM, a diretora afirma que a escola já tinha uma experiência com vários componentes que agora estão estipulados para o novo ensino médio.

“A gente como escola de tempo integral, a gente tinha muito do novo ensino médio, né? A gente já trabalha com o protagonismo juvenil, a gente já trabalha com as eletivas, a gente já trabalha com o Projeto de Vida, que a centralidade do novo ensino médio. É o aluno desenvolver ao longo da educação básica, né? Do ensino médio, seu Projeto de Vida. Ter saído do ensino médio com um Projeto de Vida já desenhado. Então a gente já trabalhava nesse formato, né? E quando a gente vê isso acontecendo, que não é a curto prazo. Tem que ficar bem claro, a gente tá vendo, assim, a gente tá no terceiro ano de escola de tempo integral e agora a gente tá podendo falar, né?” (DIRETORA DEBORA, 2020).

Quando perguntamos a um diretor o motivo da seleção de sua escola como piloto para implantar o NEM, sua resposta leva a entender que a Sedu adotou critérios básicos, como a situação da oferta escolar.

“Foi implementado em 2019, 2018 para 2019. Mas o critério de escolha foi primeiro o município, tinha que ter uma escola em Vila Velha. Eles escolheram como escola piloto, uma escola que tivesse duas modalidades, o fundamental II e o médio, e que no mesmo turno só tivesse uma modalidade. Então fazendo esse filtro pelas escolas, a única escola que tinha como fazer

isso era aqui, porque, assim, quando você coloca como escola piloto, por exemplo, a escola vizinha aqui que tem fundamental II e médio no mesmo turno... Como que você faz as alterações do novo ensino médio no médio para a rotina da escola funcionar e o fundamental II acoplado? É muito difícil” (DIRETOR ANTONIO, 2020).

O diretor informa também que, no início da implantação do NEM, houve muita resistência dos/as professores/as, porque *“não se tinha muita informação e os professores estavam receosos, porque muitos trabalham em outras redes”* (DIRETOR ANTONIO, 2020). Essa escola funciona com 358 estudantes e, nesse total, inclui a segunda etapa do ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos. A grande maioria dos/as matriculados/as no ensino médio tem idade regular de 14 a 17 anos. O horário de funcionamento da escola é das 7h às 12h30, com 60% de professores/as contratados/as temporariamente. O diretor está no cargo como *pro-tempore*, após uma seleção simplificada em razão da saída da direção anterior, tem vasta experiência na gestão de outras escolas da rede e cita suas ações que valorizam a aproximação com discentes e docentes. Ele ressalta que há um monitoramento intenso da Sedu sobre a escola e, ao mesmo tempo, trabalha para atingir metas, buscando melhorar a escola para atrair discentes e empresas.

“O secretário, através de portaria, autorizou as parcerias público-privadas, que a gente chama de PPP. A gente pode fazer, só que a gente encontra um pouco dificuldade em fazer essas parcerias aqui por conta da região. Tem muita empresa grande que não quer investir aqui. Então, você tem que transformar a escola para ela ser atrativa para a empresa investir. Então é isso que eu estou fazendo nesse momento. Quero transformar a escola para ela ser atrativa, para empresa chegar aqui e investir dinheiro para melhorar alguma coisa. Por exemplo, eu estou querendo fazer uma parceria para eu fazer uma horta; eu tenho um espaço vazio e eu estou querendo fazer uma horta. Então vou atrás das empresas” (DIRETOR ANTONIO, 2020).

Na escola de tempo integral, uma diretora informou que os/as professores/as têm 32 horas de sala de aula e 8 horas de planejamento, sendo aí incluídas as reuniões necessárias para a avaliação do trabalho. A Sedu adota o Circuito de Gestão⁸, que é uma metodologia de monitoramento sistemático, no qual é inserido o Plano de Ação da escola pactuado com a comunidade escolar.

“A gente tem que colaborar de forma direta com o atingimento de resultados da Secretaria de Educação, então a gente olha para a Secretaria de Educação, vê quais são as premissas, quais são as ações e as metas que a Secretaria tem para a rede como um todo, e nós, como escola, olhamos para nossa realidade e pactuamos, como equipe escolar, quais serão as ações, as estratégias e as metas que a gente vamos desenvolver” (DIRETORA MARIA, 2020).

“Nós monitoramos os indicadores de aprendizagem, os indicadores de frequência escolar. Os indicadores da parte diversificada a gente monitora em outros instrumentos, porque hoje o circuito de gestão ele não tem dentro da plataforma indicadores da parte diversificada, porque ele é uma plataforma para o estado inteiro, né? Então a gente monitora a parte diversificada por outros instrumentos criados pela própria escola, mas a gente tem muitos instrumentos de monitoramento de tudo, né? De aula dada, aula aprendida, conteúdo dado, conteúdo aprendido, é... nivelamento, conteúdos que devem ser... que não foram aprendidos e que devem ser inseridos no nivelamento. Então a gente tem vários instrumentos sistematizados para fazer

esse monitoramento de todas as práticas, de todas as ações da escola, para a gente ver se a gente tá caminhando no caminho certo, né? Se detectado aí, alguma falha nesse processo, né? A gente tem que fazer uma correção de rota. Então a gente faz, né? O processo de avaliação disso, porque a gente trabalha por meio do PDCA [Planejamento, execução, avaliação e correção de rota], então a gente avalia isso, faz a correção de rota, replaneja tudo e começa... e recomeça, né?" (DIRETORA DEBORA, 2020).

Uma única escola da nossa amostra oferta o ensino médio sem o ensino fundamental (com o técnico no período noturno), num total de quase 1.300 estudantes com carga horária de 5h20min. A diretora está nesse cargo há 12 anos e acredita que sua escola foi escolhida pela Sedu por seu perfil afeito a trabalhar com projetos inovadores. Ela informa igualmente que o NEM teve início em 2019, como piloto, e que a diferença foi a inclusão da disciplina projeto de vida. No segundo semestre de 2020, essa e todas as outras escolas do ensino médio do estado passaram a ofertar as eletivas e o estudo orientado. Com cerca de 80 professores/as (50% efetivos/as), a diretora diz que os/as discentes escolhem entre as várias eletivas ofertadas de acordo com seu perfil. Sobre os/as docentes, os/as diretores/as entrevistados/as informaram que a distribuição da carga horária também é realizada de acordo com o perfil desse/a docente; mencionaram a necessidade de reinvenção dos/as professores/as, que agora não podem ficar limitados/as às disciplinas nas quais foram graduados/as. Por exemplo, segue o relato de três diretoras a respeito das adaptações para ofertar as disciplinas do núcleo geral e da parte diversificada.

"A gente precisa determinar algumas coisas de acordo com o perfil, mas isso não é possível sempre, porque isso depende muito da carga horária que aquele professor tem, depende de uma série de questões que não tem como a gente mudar. Exemplo, eu tenho um professor de Sociologia e eu tenho quatro turmas de ensino médio, então esse professor tem 4h/semanais, né? Ah, então ele poderia ser um professor de Projeto de Vida e poderia ser um professor de uma outra disciplina que toma um tempo maior dele, né? Ah, mas ele não tem perfil, mas às vezes a gente tem que acabar trabalhando com aquele profissional, porque ele que tem a carga horária disponível. Então como é que a gente faz? A gente é... sugere a esse profissional, sugere a todos, né? De acordo com a carga horária. Havendo a possibilidade e a identificação, beleza, a gente fecha com aquele ali. Vamos lá, professor!" (DIRETORA JOANA, 2020).

"O trabalho aumentou muito para os professores do novo ensino médio, mesmo que não seja do tempo integral, mas eles estão com carga horária estendida, né? E, a gente que é do tempo integral, aumentou porque o professor assume novas atribuições que não estão na formação dele inicial, né? Ele não foi formado inicialmente para ser professor de eletiva, de estudo orientado, de projeto de vida, né? E... a gente tem uma... uma sistemática de monitoramento muito intensa" (DIRETORA MARCIA, 2020).

"O professor precisa se formar, buscar novas formações por conta própria, porque nem todas as formações ofertadas pela Secretaria de Educação alcança a necessidade do nosso público específico. Então, assim, é muita demanda, né? Muita burocracia, porque monitorar aprendizado, monitorar indicadores, você precisa sentar na frente de um computador e preencher instrumentos, é isso, né?" (DIRETORA CLAUDIA, 2020).

Além das adaptações necessárias e da intensificação provocada pela organização do NEM, professores/as e diretores/as tiveram que implantar as novidades curriculares em escolas com estrutura precária, conforme relatado a seguir.

“A parte diversificada demanda muito apoio financeiro, né? Porque são disciplinas é... mais criativas, mais dinâmicas, que utilizam materiais que não são materiais comuns no dia-a-dia da escola, né? E aí a gente tem que se virar nos trinta para conseguir alcançar isso aí e oportunizar um momento para os alunos e para os professores da melhor forma possível!” (DIRETORA MARIA, 2020).

“Agora nós temos tempo integral e agora nós temos eletivas, então eu vou ter uma infinidade de recursos para fazer o que eu quiser fazer, né? Se eu quiser dar uma disciplina de robótica, eu vou ter dinheiro para comprar quantos materiais eu quiser? A verdade é que não é assim, né? Então esse trabalho de conscientizar que a gente tem uma nova metodologia, mas que o recurso continuava sendo escasso, né? A gente precisava adaptar com aquilo que a gente tinha condições de fazer, esse também foi um processo de resistência, porque eles falavam ‘ah, como a Secretaria quer exigir excelência do nosso trabalho, mas não dá um recurso suficiente para isso?’, então os dois maiores embates giravam em torno disso” (DIRETORA SILVANA, 2020).

A maioria dos/as diretores/as entrevistados/as relataram algumas resistências dos/as professores/as em relação às mudanças operadas pelo NEM na escola, mas também informaram que essas foram superadas em grande parte. Alguns/Algumas acreditam que a resistência ocorria porque os/as professores/as estavam preocupados/as em manter seu trabalho, já que entenderam que a nova organização curricular precisa de um número menor de docentes. Considerando que a rede estadual é composta por quase 60% de contratos temporários, somente os/as efetivos/as terão a chance de permanecer trabalhando.

Quando as entrevistas foram realizadas ainda havia pouco conhecimento sobre os itinerários formativos e algumas especulações sobre como seriam aplicados na rede. Mas as escolas já haviam feito um levantamento com seus/suas estudantes sobre os dois itinerários mais apropriados para a escola. Essa arquitetura não foi problematizada pelos/as diretores/as entrevistados/as. Pelo contrário, a narrativa seguiu essa característica: *“o que a gente percebeu é que a nossa escola caminha muito para a área de Linguagens e Humanas, né? Por várias razões. É, pela pesquisa feita com os alunos e pelo desenho que nossa escola já tem. A nossa escola é muito cultura” (DIRETOR, 2020).*

Considerações finais

Este texto traz os relatos de diretores/as escolares que implantaram o Novo Ensino Médio desde 2019, de uma forma ainda restrita aos desenhos curriculares da parte diversificada, considerando que os itinerários formativos foram estabelecidos pelo CEE somente em janeiro de 2021. Essa trajetória, ainda que lenta, em vista de uma lei promulgada em

2017, pode ser compreendida em razão da pandemia da Covid-19, mas também pela ausência do Ministério da Educação desde o início do governo Bolsonaro (2019).

De fato, entendemos que os sistemas educacionais do país deveriam ser mais responsáveis em função da situação vivida pela educação brasileira, caótica desde o início de 2020. Mas não foi assim que ocorreu no Espírito Santo. Desde 2019, a Sedu iniciou o NEM em algumas escolas estaduais por meio de alteração da carga horária das escolas e a inclusão dos componentes curriculares projeto de vida, eletivas e estudo orientado. Durante a pandemia, mesmo com escolas fechadas, a Sedu deu andamento ao seu projeto do NEM, de forma que ampliou o tempo de muitas escolas com esses componentes curriculares. Mas pouco foi investido nas reformas das estruturas físicas dessas escolas, fazendo com que o retorno ao ensino presencial tenha se dado em meio às exigências sanitárias, sem oficinas e laboratórios necessários para o desenvolvimento das novas disciplinas.

No que tange à gestão escolar, os/as diretores/as entrevistados/as em nossa pesquisa trazem a marca de um heroísmo, pois trabalham incansavelmente por uma escola permeada de problemas de toda natureza, em contextos de exceção, precários e de violência. *Grosso modo*, os/as diretores/as apresentam uma visão positiva em relação ao NEM, mas é bom sublinhar que são profissionais selecionados/as pelo perfil altruísta e empreendedor; que assumem os princípios do gerencialismo em suas práticas e passam a acreditar que as metas estabelecidas em um plano de ação são suas e de sua comunidade; acreditam que o melhor para seus/suas estudantes é alcançar o desempenho avaliado pelos órgãos de controle, vendo o empreendedorismo como um valor a beneficiar jovens das classes populares sem expectativas nem sonhos.

Desde os anos 1990, a Nova Gestão Pública – NGP imprime uma retórica que perpassa as instituições no país, de modo a sobrelevar o caráter técnico e mercantil da ação pública. Os sistemas educacionais, nessa direção, adotaram mecanismos de gestão supostamente neutros porque técnicos, de modo a estabelecer o controle e o foco no desempenho da aprendizagem, entendido sob a mirada dos organismos que elaboram as avaliações de larga escala. Ano após ano, os/as gestores/as educacionais refinam as tecnologias de poder e impõem aos/as trabalhadores/as docentes uma visão gerencial da escola. Certamente esse processo não se dá sem contradições. Todavia, se queremos entendê-lo de forma mais ampla, precisamos incluir outros agentes escolares: docentes e discentes. Essa é a nossa tarefa no acompanhamento da implantação do NEM no Espírito Santo.

Importa, por fim, lembrar que o nosso pressuposto teórico-metodológico é o de que as políticas, quando em execução pelos entes da federação (e suas escolas), podem adotar diversas *performances*. Ou seja, há formas específicas de interpretação da política por agentes da instituição educacional, baseadas na cultura escolar existente. Há também interpretações diferenciadas dos sistemas educativos, em face de uma política educacional elaborada pela União, pois a dinâmica política, econômica e cultural de cada estado interfere na tradução e na implantação de uma determinada política pública. Esse pressuposto

leva a crer que é grande a probabilidade de que as políticas não sejam executadas na sua integralidade ou, até mesmo, que assumam outras características diferentes das de sua formulação. Desse modo, o NEM tem possibilidades de ser implantado de acordo com os instrumentos normativos, mas também poderá assumir novos e diferentes contornos, pois entendemos que temos agentes com interesses, experiências, capacidade crítica e autônoma atuando em seus territórios.

Recebido em: 12/03/2022; Aprovado em: 13/07/2022.

Notas

- 1 Pesquisa financiada pelo CNPq (Processos nº 423626/2018-3 e nº 308287/2019-3).
- 2 Declaração Mundial de Educação para Todos; Educação para Todos: o Compromisso de Dakar; Declaração de Incheon para a Educação 2030; Base Nacional Comum Curricular.
- 3 O Espírito Santo em Ação é uma entidade constituída por empresários capixabas, criada em 2003, com o objetivo de desenvolver projetos para apoiar iniciativas da gestão pública, tornando as ações mais efetivas em benefício da sociedade capixaba. Disponível em: <<https://es-acao.org.br/conheca-o-es-em-acao/>>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2022.
- 4 Disponível em: <<https://novoensinomedio.sedu.es.gov.br/o-processo-de-construcao-do-curriculo-capixaba>>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2022.
- 5 Com sede em São Paulo, formada por jovens, é mais uma organização sem fins lucrativos que informa ter “paixão pelo aprendizado”. “Trabalha incansavelmente pela educação no Brasil. Nascemos para colaborar com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)...”. Seus parceiros são: Fundação Lemann; Itaú Social; Fundação Roberto Marinho, entre outras. Informações disponíveis em: <<https://www.institutoreuna.org.br>>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2022.
- 6 Os nomes dos diretores são fictícios.
- 7 Ver: Trabalho docente em tempos de pandemia. In: Retratos da Escola, Brasília, v. 14, n. 30, set./dez, 2020.
- 8 Metodologia criada pelo Unibanco como uma derivação do projeto Jovem de Futuro. Seu objetivo é uma gestão escolar centrada nos resultados para aprendizagem. Disponível em: <<https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf/%20e%20Arquivos/Caderno%20Curso%20GEpR-1.pdf>>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2022.

Referências

BRASIL. *Lei 13.415, de 16 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..., Brasília, DF, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 10 out. 2021.

CEE-ES. *Resolução n. 5.777/2020*. Aprova o Currículo do Ensino Médio, proposto pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU) para a sua rede de ensino, Vitória, 2020. Disponível em: <<https://cee.es.gov.br/Media/cee/Resoluções%20Normativas%202021/res5777%20-%20SEDU%20-%20Aprovação%20do%20Curr%C3%ADculo%20do%20EM.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio: atalho para o passado. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 38, n. 139, p.373-384, abr./jun., 2017.

DARDOT, Pierre & LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnismo digital. *Blog do Freitas*. 11 de julho de 2021. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2021/07/11/neotecnismo-digital/>>. Acesso em: 10 out. 2021.

LOUREIRO, Carine; KRAEMER, Graciele & LOPES, Maura Corcini. Competencias e direito de aprendizagem: protagonismo e vulnerabilidade. *Cadernos Cedes*. Campinas, v. 41, n. 114, p.99-109, 2021.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SANTOS, Kefren & GONÇALVES, Thalita. A política do NEM no Espírito Santo: o que dizem os documentos nos seus contextos local e global. In: KÖRBES, Cleci; FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Monica Ribeiro; BARBOSA, Renata Peres. (Orgs). *Ensino médio em pesquisa*. Curitiba: CRV, 2022, p. 33-46.

SEDU. CATÁLOGO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DE APRODUNDAMENTO In: ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Educação. 2020. *Novo Ensino Médio*. Disponível em: <<https://novoensinomedio.sedu.es.gov.br/catalogo-dos-itinerarios-formativos-de-aprofundamento>>. Acesso em: 30 set. 2021.

SEDU. *Novo Ensino Médio Capixaba*: itinerário formativo. 2021. Disponível em: <<https://novoensinomedio.sedu.es.gov.br/itinerario-Formativo>>. Acesso em: 30 set. 2021.