FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DE SÃO PAULO

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)

DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: ESTUDO DE CASO EM REGIÕES DISTINTAS DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

Autora: Isabela Rocha Delcorço

Orientadora: Lara Elena Ramos Simielli

São Paulo – SP

2022

Desafios para implementação da Reforma do Ensino Médio

Resumo

A presente pesquisa está inserida no campo da implementação de políticas públicas educacionais e se debruça sobre a Reforma do Ensino Médio, materializada na Lei 13.415/17 e que dispõe uma nova organização curricular para essa etapa de ensino. Nesse cenário, torna-se fundamental o papel das Secretarias Estaduais de Educação, bem como dos diretores de escola, no diálogo e planejamento das ações para a implementação do novo currículo (CONSED, 2020). O objetivo central da pesquisa é, portanto, compreender o processo de implementação da Reforma do Ensino Médio e os desafios encontrados pelas Secretarias Estaduais de Educação, pelas Diretorias de Ensino e pelos diretores de escolas da rede pública estadual no município de São Paulo ao longo desse processo. Para isso, esse trabalho utilizou como referencial teórico a literatura de implementação de políticas públicas e a literatura produzida sobre a Reforma até então. Metodologicamente, a escolha feita foi a realização de um estudo de caso no município de São Paulo, de modo que foram entrevistados funcionários da Secretaria de Educação (SEDUC-SP), de Diretorias de Ensino e também diretores escolares. A partir dos casos analisados, encontrou-se um cenário de implementação simbólica - o mesmo descrito por Lotta et al (2020) - no qual os níveis de conflito e ambiguidade trouxeram dificuldades de implementação, especialmente na atribuição de aulas dos itinerários formativos. Foram identificadas, também, influências contextuais e da discricionariedade dos profissionais da educação na facilidade (ou não) das escolas implementarem as mudanças, embora não seja possível o estabelecimento de causalidade direta. Através dos achados da pesquisa, toma-se como contribuição o achado que a garantia de condições adequadas de trabalho e estudo, bem como a clareza nas orientações institucionais são peças fundamentais para a implementação de políticas educacionais.

Palavras-chaves

Reforma do Ensino Médio; Políticas Educacionais; Gestão Escolar; Implementação de Políticas Públicas

1. Introdução

O Ensino Médio é compreendido como a última etapa da educação básica no Brasil e possui um período de duração de três anos. Enquanto etapa final, essa abarca o desafio de atender às demandas contemporâneas relacionadas ao mundo da educação e do trabalho, além de atender às necessidades e interesses individuais de cada estudante. Nesse sentido, é importante a recontextualização das finalidades do Ensino Médio de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996[1]:

> I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
>
> II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
>
> III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
>
> IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, Art. 35)

A organização do Ensino Médio, contudo, é alvo de discussões e críticas no campo da educação e políticas públicas há anos, em especial devido a seu baixo desempenho em indicadores educacionais. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), está abaixo da meta prevista para o Ensino Médio desde 2013[2] (INEP, 2021). Além disso, cabe destacar que, de acordo com Paes de Barros (2017), a escola vem sendo criticada enquanto espaço descolado da realidade cotidiana do jovem, motivando cenários de abandono escolar ou, até mesmo, a não matrícula no início do ano letivo. Sendo assim, é possível apontar que um fator possível para o desinteresse do jovem pelas atividades escolares possa decorrer da percepção por parte desse da limitada adequação dos serviços oferecidos às suas necessidades práticas ou ainda da baixa qualidade do que lhe é oferecido (PAES DE BARROS, 2017).

---

[1] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 24 de junho de 2021

[2] Disponível em: http://ideb.inep.gov.br/resultado/. Acesso em 24 de junho de 2021.

Nesse sentido, a Reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória (MP) nº 746/2016, e posteriormente transformada na Lei 13.415/2017, emerge enquanto um ponto crítico para as políticas educacionais, uma vez que estabelece, junto à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), novas diretrizes curriculares para a última etapa da educação básica. Para tanto, o aprendizado passa a ser guiado por competências e habilidades estabelecidas para as quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais aplicadas (BRASIL, 2017). Desse modo, a carga horária dessa etapa é transformada para 3.000 horas, sendo 1.800 destinadas ao cumprimento da BNCC e 1.200 destinadas para os Itinerários Formativos, novidade trazida pela Lei. Os Itinerários se constituem enquanto diferentes caminhos de aprofundamento entre as áreas do conhecimento, acrescentado também a possibilidade de formação técnica e profissional.

Segundo o art. 12 da Lei 13.415/17, os sistemas de ensino deverão estabelecer cronograma de implementação no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da BNCC, e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da BNCC. Sendo assim, caberá aos estados a organização do novo currículo e dos itinerários formativos a partir das particularidades de cada região, ao passo que as mudanças devem também ser debatidas com toda a comunidade escolar. Portanto, entende-se que as mudanças em curso não perpassam apenas a estrutura do currículo em si, mas também a necessidade de revisão dos projetos pedagógicos, melhoria nas estruturas físicas escolares, contratação de professores e incentivo à formação continuada desses.

Tendo em vista o cenário de heterogeneidade entre as escolas públicas brasileiras, torna-se fundamental o papel das Secretarias Estaduais de Educação, bem como dos diretores de escola, no diálogo e planejamento das ações para a implementação do novo currículo (CONSED, 2020), visando a garantia de uma oferta equitativa dos Itinerários Formativos para os estudantes e a participação de toda a comunidade escolar no processo. Além disso, é fundamental um olhar de todos os setores interessados na educação pública, especialmente o setor acadêmico, para os efeitos que as mudanças curriculares trarão nos próximos anos em relação aos níveis de aprendizagem e evasão que a etapa do Ensino Médio possui. Com isso, justifica-se a relevância da pesquisa a partir da recência da Reforma e da escassez de produções acadêmicas que analisem sua implementação.

A pesquisa tem como objetivo, portanto, compreender o processo de implementação da Reforma do Ensino Médio e os desafios encontrados pelas Secretarias Estaduais de Educação, pelas Diretorias de Ensino e pelos diretores de escolas da rede pública estadual no município de São Paulo ao longo desse processo. Os objetivos específicos, por sua vez, são: (i) analisar a articulação promovida pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC) para a adaptação curricular e realização de mudanças estruturais nas escolas; (ii) entender a percepção de gestores escolares acerca da implementação da Reforma; (iii) compreender de que forma os casos analisados podem servir de exemplo para a Administração Pública brasileira, em especial na área da educação.

Assim, a pesquisa inicia com um debate teórico sobre a trajetória da Reforma do Ensino Médio e estabelece um Referencial Teórico que permeia as principais questões que rondam a implementação de políticas educacionais, de modo a traçar paralelos com a Reforma. A seguir, a metodologia da pesquisa é apresentada, explicitando os métodos adotados para o estudo de caso. Por fim, são apresentados os resultados da análise de conteúdo das entrevistas.

2. Teoria

2.1. Referencial Teórico

Para a consecução do objetivo de pesquisa e apropriação adequada do tema, foi optada a construção de um Referencial Teórico a partir de duas dimensões: a Implementação de Políticas Públicas e o atual contexto do Ensino Médio no Brasil, de modo a focar no conteúdo da Reforma. Tais dimensões, apesar de interligadas, podem ser melhor discutidas separadamente, tendo em vista a escassez de literatura que junte ambas as temáticas.

2.2. Implementação de Políticas Públicas

Parte do ciclo de políticas públicas, a implementação pode ser situada no enquanto o momento específico da materialização e concretização de políticas (LOTTA, 2019), sendo posterior à fase de formação de agenda e formulação, onde a política pública, respectivamente, ganha espaço na agenda governamental e tem seu escopo planejado (SOUZA, 2003). Sendo assim, Hill e Varone (2016) apontam que essa fase possui uma grande dependência da ação de burocratas e dos instrumentos de ação estatal, visto que através deles a política se concretizará.

O campo de estudos da implementação de políticas públicas é consolidado nacional e internacionalmente, de modo que, ao passar das décadas, este se desdobrou em diferentes objetos de análise, visto a complexidade dessa fase. Sendo assim, a literatura de implementação se constitui atualmente como uma literatura vasta que se utiliza, também, de elementos da Ciência Política, Sociologia e Direito, além de dar grande atenção à modelos de governança; relação entre atores estatais e não estatais; sistema de coordenação e capacidades estatais (LOTTA, 2019).

Dentro da literatura de implementação, é de suma importância a contribuição de Matland (1995) para a análise dos efeitos do contexto para a implementação de uma política. Baseado no binômio entre conflito e ambiguidade em seus diferentes graus a depender do contexto, a implementação de uma política pública pode ser mais ou menos propícia a uma implementação efetiva e resolutiva (LOTTA et al, 2020). O autor divide, portanto, quatro cenários de implementação distintos:

Tabela 1 - Contextos de implementação

	Baixo conflito	**Alto conflito**

Baixa ambiguidade	Implementação administrativa	Implementação política
Alta ambiguidade	Implementação experimental	Implementação simbólica

Fonte: Matland (1995, p.160, adaptado e traduzido pela autora)

Somado a isso, é importante situar o contexto federativo do Brasil, no qual múltiplos níveis de governos e autoridades possuem legitimidade para tomar decisões com autonomia e competência territorial (HILL; HUPE, 2003), caracterizando, assim, as políticas públicas de educação no Brasil em um contexto de implementação *multi-layering*, ou seja, que passa por diversos níveis e camadas (LOTTA et al, 2020).

A partir do binômio conflito-ambiguidade apresentado por Matland (1995) e suas variáveis analíticas, o contexto de implementação da Reforma do Ensino Médio pode ser caracterizado enquanto implementação simbólica, ou seja, que possui altos graus de conflito e ambiguidade. Isso porque, para Lotta et al (2020), a apresentação desta se deu em um cenário de instabilidade política, no qual, após o *impeachment* de Dilma Rousseff, o presidente Michel Temer, com baixa legitimidade social, aprovou e estabeleceu a medida sem levar em conta debates graduais anteriores. Simultaneamente, com sua aprovação feita antes da homologação da BNCC e sem direcionamentos claros para a execução da Reforma e orientações para sua implementação, criou-se, também, um ambiente de alta ambiguidade, em especial para os gestores estaduais (LOTTA et al, 2020).

O cenário descrito acima, que combina o alto grau de ambiguidade que a Reforma possui com a característica *multi-layering* das políticas públicas educacionais, coloca em evidência a importância dos burocratas de nível de rua para a implementação dessa política. Esses, por sua vez, são definidos por Lipsky (1980) como os "trabalhadores do serviço público que interagem diretamente com os cidadãos no decurso dos seus trabalhos e que têm poder substancial na execução do seu trabalho". Para o autor, profissionais da educação que trabalham em escolas se adequam diretamente neste grupo, uma vez que possuem altos níveis de discricionariedade e relativa autonomia da autoridade organizacional (LIPSKY, 1980; HUPE & HILL, 2014).

Podemos depreender, a partir da literatura descrita acima, que as escolas e seus profissionais pedagógicos possuem um papel crucial para a implementação da Reforma do Ensino Médio. Oliveira e Peixoto (2021) afirmam que os efeitos de uma política em uma

escola são incertos porque os diversos elementos podem cruzar a subjetividade daqueles que irão implementá-la, como a maneira discursiva que a política é apresentada a eles, como ela será interpretada ou quais são as problemáticas específicas enfrentadas em cada escola. Sendo assim, a escola pública pode ser interpretada como um espaço de estrutura dinâmica e flexível - apesar desta possuir processos e regras administrativos, estas tomam a forma de acordo com aqueles que a colocam em prática (DI GIUSTO E RIBEIRO, 2009; OLIVEIRA E PEIXOTO, 2021;).

Como evidenciado por Lotta et al (2020), em um dos únicos estudos acadêmicos que aborda a Reforma do Ensino Médio pela ótica da implementação, o processo de construção da agenda e formulação da Reforma foi responsável pela criação de um ambiente de implementação simbólica na maioria dos estados brasileiros, de modo que tal processo apresenta uma dificuldade evidente. Coube às respectivas Secretarias Estaduais de Educação a adaptação desta para sua realidade local, além do planejamento curricular e do diálogo com as escolas. Torres et al (2010) afirmam que "produzir políticas educacionais homogêneas, em espaços urbanos tão heterogêneos como os existentes no Brasil, é tarefa institucional de grande importância e de grande dificuldade. Tais políticas demandam, provavelmente, a adoção de mudanças significativas na estrutura de incentivos dos profissionais de ensino". Portanto, torna-se evidente que a Reforma do Ensino Médio terá sua implementação diretamente atrelada ao contexto de cada escola e demanda, sobretudo, de uma articulação adequada entre Secretarias, Diretorias de Ensino (DE's) e escolas.

2.3. Contexto do Ensino Médio no Brasil e Reforma

A necessidade de mudanças na estrutura do Ensino Médio brasileiro é alvo de debate no campo político há anos, visto o desafio de manter os alunos no ambiente escolar para completar o ciclo da educação básica e, concomitantemente, garantir seu aprendizado e bons resultados nos sistemas de avaliação. Tartuce *et al* (2018, p.480) classificam a etapa do Ensino Médio como crítica à medida em que esta assume funções como "a consolidação dos conhecimentos e habilidades básicas dos estudantes, a preparação para o ingresso no ensino superior ou no mercado de trabalho e a formação de cidadãos capazes de se engajar na sociedade".

Nesse sentido, é possível observar os desafios contemporâneos enfrentados pelo Ensino Médio a partir de três eixos não excludentes entre si (Tartuce *et al*, 2018 apud Torres

et al, 2013), sendo esses a massificação do Ensino Médio, as instabilidades e fragmentações das políticas nacionais e o desencontro crescente da escola com o público juvenil. Além disso, os autores ressaltam questões estruturais que desafiam a educação pública como um todo, envolvendo subfinanciamento, condições de trabalho e formação docente. Tais questões materializam-se diretamente em índices de matrícula distantes da universalização dessa etapa de ensino e dificuldade de permanência na escola, como é demonstrado pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE):

Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio – Brasil – 2012-2019 - Taxa líquida de matrícula

2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
61	62,3	64,2	65,4	67,4	67,6	68,7	71,1

Fonte: Todos pela Educação (2020). Elaboração: Todos pela educação.

Porcentagem de jovens de 19 anos que concluíram o Ensino Médio – Brasil – 2012-2019

2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
51,7	53,6	55,7	55,9	58,9	59,3	63,6	65,1

Fonte: Todos pela Educação (2020). Elaboração: Todos pela educação.

Entende-se, a partir desses elementos, que o Ensino Médio ocupa uma posição crítica no debate da política educacional em nível nacional, de forma que a edição da Medida Provisória 746/2016, posteriormente transformada na Lei 13.415/17, não é uma iniciativa isolada, uma vez que essa traz diversas proposições semelhantes ao Projeto de Lei 6.840/13, apresentado pelo Deputado Reginaldo Lopes, pertencente ao Partido dos Trabalhadores (CORTI, 2019). Apesar dos dispositivos semelhantes no que tange a organização do currículo desta etapa por áreas de conhecimento, Corti (2019) aponta a diferença principal entre ambas: enquanto a Lei 13.415 enfatiza a BNCC e torna os componentes curriculares secundários, operando em uma lógica de redução curricular e de carga horária, o PL 6.840/13 operava uma lógica de ampliação de carga horária através da universalização do ensino em tempo integral.

A literatura já produzida sobre a Reforma do Ensino Médio - apesar de pequena - traz à tona outro ponto importante sobre sua trajetória: sua imposição via Medida Provisória e rápida tramitação no Congresso Nacional. Dessa forma, o trâmite não permitiu diálogo e não permitiu que os sistemas de Ensino fizessem diagnósticos sobre as possibilidades de sua realização na realidade concreta das escolas públicas e privadas (HERNANDES, 2018). Com a rapidez da formulação da Reforma, é apontada a preocupação com o processo de implementação dessa, visto que a articulação e o planejamento das mudanças estarão atrelados com a realidade de cada Estado e escola, havendo a possibilidade de redimensionamento do previsto pela Lei (SILVA, 2018). Por outro lado, é possível observar a apropriação e grande atenção que instâncias federais da educação assumiram com relação a pauta, tendo essa se tornado um dos temas prioritários do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), que instituiu uma frente exclusiva para orientar a implementação da Reforma nos Estados.

Tendo em vista que, apesar de homologada, a Reforma ainda não concluiu seu calendário de implementação, a produção acadêmica até então se debruçou em analisar as principais mudanças trazidas pela Lei 13.415/17, de forma a realizar um diagnóstico crítico de quais dessas poderiam produzir efeitos para o ensino público. A partir da leitura e sistematização da literatura sobre o tema, puderam ser identificados pontos em comum de preocupação com a Reforma, sendo eles a ampliação da carga horária e as mudanças na estrutura curricular. Ambos tornam-se pontos de preocupação ao passo que estão diretamente ligados com problemáticas estruturais do Ensino Médio, também citadas na literatura. Tais problemáticas podem ser representadas pela atual precarização do financiamento da infraestrutura escolar e do trabalho docente (HERNANDES, 2018; SILVA, 2018; CORTI, 2019; MACIEL, 2019).

O §1º do art. 1º da Lei 13.415/17 institui que devem “os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária”, e está diretamente conectado ao art. 36, que inclui no currículo do ensino médio a oferta de diferentes arranjos curriculares, entre eles: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Formação Técnica e Profissional. Hernandes (2018); Silva (2018); Corti (2019) e Maciel (2019) apontam a ampliação da carga horária somada à desobrigação da oferta de uma grade fixa como possíveis geradores e agravadores de desigualdades, visto que “transformar as escolas de Ensino Médio em tempo integral implica condições estruturais para as escolas,

como ampliação dos espaços de convivência e de salas de aula, construção e/ou melhorias de refeitórios, laboratórios, oficinas" (HERNANDES, 2018).

Maciel (2019) levanta um ponto de relevância quanto ao financiamento das mudanças pretendidas pela Reforma, sendo esse o histórico de descontinuidade que as políticas para a educação vêm enfrentando nas últimas décadas. Dessa forma, constata-se a inexistência de uma política de financiamento adequada para as escolas públicas realizarem as alterações necessárias como um fator de preocupação (HERNANDES, 2018), visto a disparidade de condições de oferta de recursos entre escolas públicas e privadas, além das diferenças que surgem de acordo com características locais e geográficas.

Por fim, vale ressaltar que a implementação das novas mudanças trazidas pela Lei 13.415/17 estão diretamente relacionadas com as condições de trabalho docente. Essas, por sua vez, se constituem enquanto problemáticas estruturais afetadas pelo subfinanciamento da educação pública e pelas disparidades regionais. Nesse sentido, um aumento de carga horária desacompanhado de recursos físicos, humanos e financeiros - além de uma formação adequada para o novo currículo - poderá repercutir negativamente para essa classe e para uma implementação adequada da Reforma.

3. Métodos

A presente pesquisa utiliza-se da metodologia qualitativa como abordagem para perseguir seus objetivos. Enquanto metodologia que tem como preocupação o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados (TEIS e TEIS, 2006), ela é adequada para obter a percepção dos principais atores envolvidos na implementação da Reforma do Ensino Médio.

Sendo a Reforma uma política de abrangência nacional, optou-se pela realização de um recorte geográfico para a consecução da pesquisa. Dessa forma, foi escolhido o estado de São Paulo por ser um estado avançado na implementação da Reforma. Aqui, cabe diferenciá-lo por possuir capacidades burocráticas altas, ou seja, condições administrativa-burocráticas que os Estados possuem para executar suas políticas públicas e legitimar o poder do Estado (Souza, 2015). Sendo assim, é fundamental possuir estas para implementar políticas públicas que envolvam atores de diversos níveis, como é o caso das políticas de educação.

Para obter uma compreensão multinível dos desafios da implementação da Reforma do Ensino Médio, a escolha de entrevistados contempla os seguintes setores: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC), duas Diretorias de Ensino e quatro escolas que ofertam o Ensino Médio, uma vez que todas essas instâncias administrativas desempenharam diferentes papéis no processo de implementação. Por questões de localidade geográfica, a pesquisa optou por entrevistar atores residentes no município de São Paulo, portanto, possui limitações territoriais em sua análise de resultados.

Para a seleção das duas Diretorias de Ensino (DE), utilizou-se como indicador base o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) - valores de 2021-, que, por sua vez, possui dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do SARESP e o fluxo escolar. A partir da plataforma de Dados Abertos do Estado de SP, realizou-se o cálculo da média do IDESP das escolas pertencentes a cada DE do município e, assim, foi escolhida uma DE com a maior média do IDESP (267) e outra com a menor média (168), respectivamente. Visando, dessa forma, a obtenção de uma análise que contemple dois contextos diferentes, mesmo estando localizados no município de São Paulo. Uma vez que o anonimato foi garantido às Diretorias envolvidas, não se identificará o nome de cada uma.

Tabela 2 - Média do IDESP da etapa do Ensino Médio (valores de 2019)

DIRETORIA	IDESP_ENSINO_MEDIO
A	267
B	262
C	245
D	236
E	214
F	205
G	194
H	192
I	190
J	182
K	179
L	174
M	168

Fonte: Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (2019)

Seguiu-se um critério similar de escolha para as escolas, onde pediu-se para cada DE a indicação de duas escolas, respectivamente, sendo uma com facilidade de implementação da Reforma na perspectiva da diretoria e outra com dificuldade. A escolha de tal critério se deu com o objetivo de obter dois contextos distintos de implementação, visando uma melhor compreensão dos desafios e boas práticas.

Uma vez que a abordagem da pesquisa é qualitativa, optou-se pela realização de entrevistas semi-estruturadas como instrumento de coleta de informações. Assim, é possível garantir através de um conjunto similar de perguntas a possibilidade de comparação entre contextos, de modo que as diferenças possam ser refletidas (LODI, 1974 apud LAKATOS, 1996). Foram elaborados três roteiros de entrevista distintos: um para o entrevistado atuante na SEDUC, outro para os dirigentes e outro para os diretores escolares. As entrevistas foram realizadas no período de maio a julho de 2022. Cada entrevista possuiu a duração, em média, de quarenta minutos e aconteceram de maneira remota, com exceção de uma que ocorreu presencialmente na sede da Diretoria de Ensino em questão.

Os três roteiros possuem perguntas semelhantes relacionadas à dimensão da percepção dos entrevistados sobre a etapa do Ensino Médio na rede pública brasileira e sobre pontos centrais relacionados à implementação da política. Por sua vez, cada um possui perguntas

específicas no que diz respeito às especificidades contextuais de cada instância. Os dados obtidos a partir das entrevistas serão analisados através da análise de conteúdo, utilizando como base a bibliografia anteriormente levantada.

No âmbito da Secretaria de Educação, foi entrevistado um funcionário atuante na Coordenadoria Pedagógica (COPED), que aqui será nomeado Pedro[3]. Em seguida, foram entrevistadas as dirigentes Maria e Rute: a primeira, dirigente da Diretoria de Ensino A, que possui um alto IDESP, e a segunda da Diretoria de Ensino B, que possui um baixo IDESP. Após isso, foram entrevistados quatro diretores escolares: dois pertencentes à Diretoria de Ensino A e dois pertencentes à B. Abaixo, as informações sobre os entrevistados são sintetizadas:

Tabela 3 - Dados dos entrevistados

Entrevistado	**Instância**	**Cargo**	**Observações**
Pedro	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo	Funcionário da Coordenadoria Pedagógica	Atua diretamente na implementação do Novo Ensino Médio
Maria	Diretoria de Ensino A	Dirigente	DE com alto IDESP
Rute	Diretoria de Ensino B	Dirigente	DE com baixo IDESP
Denise	Escola inserida na Diretoria de Ensino A	Diretor Escolar	Possui dificuldade na implementação do NEM
José	Escola inserida na Diretoria de Ensino A	Diretor Escolar	Possui facilidade na implementação do NEM
Renata	Escola inserida na Diretoria de Ensino B	Diretor Escolar	Possui dificuldade na implementação do NEM
Antônio	Escola inserida na Diretoria de Ensino B (Programa de Ensino Integral - PEI)	Diretor Escolar	Possui facilidade na implementação do NEM

[3] Serão utilizados nomes fictícios para os entrevistados, diretorias e escolas, para preservar suas identidades.

4. Resultados

4.1. A atribuição de aulas dos itinerários formativos foi considerada, em consenso, um desafio de implementação

A primeira semelhança que se destaca entre os relatos dos entrevistados foi a dificuldade de atribuição de aulas, de modo que muitos componentes curriculares demoraram a possuir ou permanecem sem um professor titular da matéria. Para Pedro, o que dificultou esse fator foi uma resistência geral dos professores da rede por ser algo novo, o que gerou um sentimento de medo e hesitação. Todos os entrevistados relataram percepções similares. Em complemento, Renata, Denise e José, diretores escolares, afirmam que tal hesitação é originada, também, da falta de orientações consistentes vindas da SEDUC e das Diretorias de Ensino.

Tal cenário exigiu um trabalho dos próprios diretores escolares de reorganização e diálogo com os docentes para a atribuição de aulas. Contudo, quando esse trabalho não foi o suficiente, o mecanismo de contratação emergencial de professores foi uma solução. Como é colocado por Maria, dirigente (informação verbal):

> Tem professor que não vai querer dar aula dos itinerários. E isso vai muito de característica. Então os diretores levam isso em conta na atribuição, para não haver imposição. A possibilidade de realizar uma contratação emergencial de professores ajudou muito. Porque no início do ano a gente ainda tinha muitas aulas de itinerário que não tinha professores, e hoje a gente tá quase se encaminhando pra zerar.

Além disso, as escolas que ofertam o itinerário técnico (Novotec) enfrentaram um desafio a mais na atribuição de aulas. Isso porque os professores de componentes curriculares desse itinerário são contratados pela Secretaria de Desenvolvimento em parceria com o Centro Paula Souza, fazendo parte, portanto, de um processo de contratação e regime trabalhista diferente da Secretaria de Educação. Denise, diretora escolar, relatou estar “à mercê” da empresa licitada, de modo em que ela apenas aguarda o professor comparecer, sem haver uma possibilidade de comunicação direta. Rute, dirigente, reforça os pontos levantados em seu relato (informação verbal): “Pelo o que a gente escuta nas reuniões centralizadas é uma questão da rede toda. Cruzou duas secretarias, né, e aí o negócio não deu certo. Não tá casando. É a contratação de professores de formato diferente, é muito longe da área da educação”.

4.2. O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE Paulista) foi considerado, em consenso, um mecanismo que contribuiu para a implementação do Novo Ensino Médio

Sendo o financiamento do Novo Ensino Médio um ponto comum de preocupação entre os autores da literatura trabalhada nesta pesquisa (HERNANDES, 2018; SILVA, 2018; CORTI, 2019; MACIEL, 2019), procurou-se ouvir de todos os entrevistados a percepção destes sobre a problemática. De forma comum, todos citaram que, apesar dos problemas estruturais de financiamento que a educação pública enfrenta, não houve dificuldades com o Novo Ensino Médio devido ao Programa Dinheiro Direto na Escola.

Instituído em 2021 pela Lei nº 17.449 no estado de São Paulo, o PDDE Paulista possui o objetivo de "prestar assistência financeira suplementar às escolas públicas da educação básica da rede estadual paulista e às escolas técnicas estaduais, a fim de promover melhorias em sua infraestrutura física e pedagógica, com vistas a fortalecer a participação da comunidade e a autogestão escolar" (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2021). Pedro, funcionário da SEDUC, afirma (informação verbal):

> A gente tem o PDDE agora e que no ano passado foram passados R$2,7 bilhões pras escolas. Então a gente pega as escolas antes do PDDE e depois e foi uma evolução mesmo pra todas as escolas pra parte de infraestrutura. Pro Novo Ensino Médio foram destinados R$250 milhões. O resto foi repassado pra várias finalidades, tem a parte de infraestrutura, laboratório, sala maker.

Dessa forma, o dinheiro destinado à implementação do Novo Ensino Médio pôde ser utilizado para aquisição de novos materiais didáticos complementares. José, diretor escolar, reforça que o aporte financeiro possibilitou a melhoria dos recursos pedagógicos, o que contribui para uma melhor qualidade das aulas. Rute, dirigente, reforça que o ponto central para a execução do PDDE é o professor, pois é esse ator que possui ciência, de maneira próxima, das necessidades da sala de aula.

4.3. Os entrevistados possuem percepções divergentes sobre o processo de formação para a implementação do Novo Ensino Médio e em como isso reflete na discricionariedade dos professores

A implementação do novo currículo foi iniciada no estado de São Paulo em 2021. Segundo a Secretaria de Educação, em 2019 iniciou-se o ciclo de seminários regionais com

profissionais da educação e estudantes para discutir os temas relacionados ao Novo Ensino Médio. No primeiro ano de debate, foram realizados 1.600 seminários presenciais, no qual estavam presentes 140 mil estudantes e 18 mil professores[4] (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2022). Pedro conta sua percepção sobre esse processo (informação verbal):

> Professores da rede participaram muito ativamente disso. A gente tá conseguindo implementar isso tão bem porque os professores da rede participaram e se sentem parte do processo. Isso foi fundamental. Mas assim, a gente tem 200 mil professores, participaram da discussão algo em torno de 18 mil. E aí não dá pra contemplar tudo o que foi trazido, mas as coisas mais importantes a gente trazia para a SEDUC. Temos um comitê de governança do NEM, que é composto pelo secretário, equipe do NEM, equipe pedagógica… todas as coordenadorias têm representantes. Também participaram o conselho estadual de educação e instituições do terceiro setor. Nesse comitê a gente discutia quais eram os encaminhamentos a partir do que era escutado da rede.

O funcionário da SEDUC também fornece informações importantes sobre como a Coordenadoria Pedagógica decidiu organizar as formações para o novo currículo em 2020 e 2021 (informação verbal):

> São três estratégias que a gente tem. A primeira é formar presencialmente pra replicar, como foi o caso dos seminários regionais. Tem uma segunda que são os ATPC's[5], que é um tempo que o professor tem dedicado na jornada semanal dele pra formação. Às vezes a gente forma de maneira centralizada, aqui do órgão central, mas a gente está delegando mais pras escolas e diretorias de ensino fazerem essa formação, que é semanal. A terceira são cursos no ambiente virtual da EFAPE, que é nossa escola de formação. E tem um ponto importante que é o seguinte: a gente colocou na legislação que os professores que têm aula atribuída no itinerário têm mais tempos livres. Professores que têm dois ou três tempos de aula atribuída no itinerário têm um tempo semanal que era pra ele tá na sala de aula, mas a gente libera ele - e ele recebe pra isso - pra planejar as aulas dos itinerários.

As funcionárias das Diretorias de Ensino e os diretores escolares entrevistados confirmam as informações sobre como as formações foram realizadas, contudo, trazem em suas falas críticas sobre a efetividade desse processo. A iniciar por Rute, é relatado uma certa dificuldade por parte dos professores de entenderem as mudanças trazidas, uma vez que eles tinham preocupações em entender primeiramente a mudança no número de aulas e como comunicar as outras alterações aos alunos, e essas informações só foram comunicadas posteriormente.

Denise e Renata, ambas diretoras de escolas que enfrentam dificuldades para a implementação do NEM, criticam a maneira como as informações chegaram até elas (informações verbais):

---

[4] Disponível em: <https://issuu.com/governosp/docs/guia_implementa_o_nem_sp > Acesso em 30 de junho de 2022

[5] Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo.

> Quando chega para nós já está bem dissolvido. Não tivemos muita formação. Houve várias *lives*, mas vamos colocar o pé no chão e dizer o que é verdade: não temos tempo para ficar vendo tanta *live* assim. Eu, por exemplo, tive que usar meu tempo de férias para realizar formação com os professores. (Denise)

> Não acho que fomos ouvidos. Sempre a educação é jogada. Tem um bate papo apenas para cumprir a formalidade, mas não ouvem de fato. Estamos falando de um ano e meio desde a implementação do Novo Ensino Médio e o aluno ainda não sabe o que é direito, o pai também não sabe. A partir do momento que você não tem a participação da comunidade, isso por vários motivos, fica muito difícil. Além disso, tudo veio de cima para baixo. Cumpra e faça. (Renata)

Antônio, também diretor escolar, compartilha da percepção de Renata de que o não envolvimento da comunidade escolar no debate traz dificuldades para a implementação. Esse, por sua vez, afirmou que também achou confuso de início entender os itinerários formativos e por isso participou assiduamente das formações oferecidas.

Ao encontro do que foi citado, José afirma (informação verbal): "o processo foi muito marcado por desencontros, por orientações institucionais contraditórias. Isso resulta em uma matriz curricular fragmentada. Os professores ainda não estão prontos para trabalhar e lecionar objetos do conhecimento que vieram muito genéricos". O diretor afirma compreender a dificuldade dos órgãos centrais em lidar com uma rede tão complexa, mas reitera que a produção de documentos e *lives* foram insuficientes para enfrentar as incertezas do processo de implementação.

Quando questionados sobre em como a efetividade das formações pode interferir na discricionariedade dos professores na implementação do currículo, as percepções dos entrevistados também divergiam entre si. Por um lado, alguns consideram que as informações contidas nos mapas curriculares elaborados pela SEDUC fizeram com que, com o tempo, a resistência com os itinerários formativos diminuísse. Essa percepção foi comum entre Rute (dirigente) e entre os diretores Denise, Antônio e Renata (informações verbais):

> Os professores estão percebendo, ainda mais depois que o material físico chegou, que está ficando mais confortável. Acredito que no prazo que a gente tem de 5 meses (pensando de fevereiro até agora), vejo que a resistência tá diminuindo. (Rute)

> Para um professor de itinerário essa é a grande questão. Como tem um direcionamento no mapa curricular de como eles vão trabalhar, fica muito difícil ele não seguir aquilo. Como é tudo muito novo, sinto que eles aderiram porque se não a mudança não aconteceria, né? (Denise)

> Eles agem de acordo com o currículo, mesmo não concordando. Chega um dado momento que o professor precisa trabalhar. E aí em relação ao itinerário formativo, assim que eles entendem colocam em prática, e trabalhamos muito para isso. (Renata)

> A princípio a gente tinha uma dificuldade muito grande para eles entenderem, então a discricionariedade era grande. Mas ao longo dos meses e conforme eles colocavam em prática esse problema foi diminuindo (Antônio)

Por outro lado, José trouxe um relato baseado na realidade da escola que reflete o poder substancial de redimensionamento da política pública que os profissionais à nível de rua - como é o caso dos professores - possuem (informações verbais):

> É um contexto de adaptação. As políticas públicas são desenvolvidas, mas há atores e sujeitos que recepcionam e ressignificam. Esse processo não é unilateral, há ressignificação. Então, por exemplo, uma disciplina como empreendedorismo: há uma matriz com uma ideia de ser empreendedor de si próprio, que se dá em um contexto de fragilização das relações de trabalho. Aqui na escola, essa disciplina passou por uma ressignificação. Porque os docentes dessa disciplina entendem que é interessante pensar empreendedorismo em um viés mais sociológico.

4.4. A expansão da carga horária trouxe à tona problemáticas estruturais do Ensino Médio

Segundo o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio Paulista, elaborado em 2022 pela Secretaria de Educação, para o cumprimento do aumento da carga horária prevista pela Lei 13.415/17, foi definido um modelo para a expansão de aulas no período diurno e outro para o período noturno. Em ambos, essa ampliação deve ser feita através de aulas presenciais ou pelo Centro de Mídias de São Paulo, no qual o professor ministra as aulas presencialmente ou pelo aplicativo, e estudante acompanha de modo síncrono ou assíncrono, com exceção das aulas de educação física, que serão presenciais.

Ainda, para o período noturno, a escola possui a possibilidade de realizar essa oferta através de outras duas possibilidades: estudos orientados, no qual os estudantes terão presença flexível (obrigatória uma vez ao mês) e as aulas serão organizadas pelos docentes para esclarecer dúvidas dos conteúdos relativos a cada componente curricular ou através da inserção de uma aula a mais por dia.

Os roteiros de entrevista não contém perguntas específicas relacionadas à expansão da carga horária. Contudo, todos os diretores escolares - com exceção de Antônio, que dirige uma escola de período integral (PEI) - trouxeram em suas falas uma visão negativa em relação a essa mudança. Seus relatos dizem respeito à baixa adesão dos alunos com as aulas de expansão e também às demandas de recursos humanos que foram agravadas.

Na visão de todos, um aumento de carga horária de aulas não é compatível com a realidade da maioria dos alunos da rede pública, que, por sua vez, trabalham ou realizam outros cursos quando não estão na escola. A consequente baixa adesão dos alunos com as aulas do período de expansão exigiu dos diretores a utilização das outras possibilidades que não as aulas presenciais. Rute questiona (informação verbal):

> A expansão foi uma coisa que me deixou extremamente preocupada. Entendendo que o aluno do Ensino Médio já tem outros planos traçados. Alguns trabalham, outros fazem curso. Muitos já têm um compromisso pós aula. Tivemos uma preocupação muito grande de como adequar essa expansão pro aluno. Vieram com a proposta de que essas aulas poderiam ser online, mas a gente já conhece essa situação do remoto: das dificuldades do aluno acessar, dele ter a disciplina de acompanhar. Como fazer essa expansão dar certo pro professor e para o aluno?

Renata também comenta a situação da escola que trabalha (informação verbal):

> No primeiro bimestre a frequência foi praticamente zero. Divulgamos nas redes sociais, nos grupos de *whatsapp*, avisamos nas salas, chamamos as famílias… os alunos não conseguiam compreender porque deveriam fazer a expansão. No caso dos que trabalham, ou seja, a maioria, foi outro fator agravante. Não conseguia mais assinar os contratos de trabalho dos alunos, porque os horários eram conflitantes. E os alunos não aceitam. Hoje, temos uma adesão maior, mas ainda é muito pequena.

Para José, a solução mais viável foi a adesão ao modelo de estudos orientados, uma vez que esse é mais flexível e possibilita que os estudantes comparecem na medida que suas jornadas permitem. Contudo, ainda considera a adesão baixa.

No caso de Denise, diretora de uma escola que possui dificuldade com a implementação do NEM, foi citada também a falta de funcionários para atuar no período de expansão das aulas (informação verbal):

> A nossa escola não é PEI. Logo, eu não tenho funcionário para atender esse aluno no contraturno. Não tinha funcionário nem para atender no turno, quem dirá no contraturno. A própria merenda é uma questão. Eu tenho merenda, mas não tenho funcionário para preparar, considerando que sou uma escola de três períodos com duas merendeiras. Como esse aluno fica pós aula sem uma alimentação? (...) Eu tive que colocar meu vice-diretor para cuidar do portão à noite, porque não tinha funcionário para fazer isso.

5. Discussão

A Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei 13.425/17 e traduzida na política do Novo Ensino Médio, está inserida em um contexto multinível, uma vez que as competências das políticas públicas de educação dividem-se entre três entes federativos e, portanto, diversas instâncias administrativas. Tendo em vista que o Ensino Médio deve ser ofertado, em prioridade, pelos estados (art 10 da Lei nº 9.394/96), a nova política foi pensada para ser implementada por esse nível federativo.

As Diretorias de Ensino, por sua vez, são instâncias administrativas que, circunscritas em determinado território do estado, possuem a responsabilidade de coordenar a implementação das políticas educacionais. São, portanto, um ponto mediador entre a Secretaria de Educação e as escolas que têm sob sua responsabilidade.

Além do contexto multinível das políticas educacionais, o que acarreta em efeitos para sua implementação, a literatura trabalhada nesta pesquisa sobre a Reforma, em sua maioria escrita antes do início do calendário de implementação em São Paulo, trazia enquanto principais preocupações o financiamento das mudanças trazidas pela Lei, o possível agravamento de desigualdades tendo em vista o aumento da carga horária e tendo em vista a oferta de diferentes itinerários formativos (HERNANDES, 2018; SILVA, 2018; CORTI, 2019; MACIEL, 2019)

No caso do estado de São Paulo, o investimento no PDDE Paulista foi um ponto positivo para a garantia de financiamento, ao passo que a baixa adesão dos alunos às aulas do período de expansão confirma-se enquanto um ponto de preocupação. Com relação à oferta de diferentes itinerários formativos e se essa seria equitativa com a demanda dos alunos, os entrevistados afirmam, em consenso, que ainda é cedo para avaliar essa questão de maneira adequada. Contudo, a obrigatoriedade de que cada escola ofereça ao menos um itinerário de cada área de conhecimento têm garantido o interesse dos alunos.

Dada a seguinte retomada e tomando como base os resultados da pesquisa, é possível depreender relações entre a teoria e os achados das entrevistas. Era esperado, conforme enunciado por Lotta et al (2020), que a implementação da Reforma do Ensino Médio viesse a possuir uma natureza simbólica, ou seja, possuindo altos níveis de conflito e ambiguidade.

Tais níveis de conflito e ambiguidade podem ser observados a partir da grande resistência inicial dos docentes em assumirem aulas dos itinerários formativos, uma vez que não possuíam um entendimento adequado das mudanças e, portanto, receio destas. Nesse âmbito, observa-se também uma paralisia e baixa capacidade de ação - natural da implementação simbólica - que as instâncias administrativas enfrentaram. A solução para tal problemática foi alcançada após um longo período de formações, adoção de novas estratégias para contato com os docentes e também através da adoção do modelo de contratações emergenciais, visando suprir rapidamente a insuficiência de professores.

Como visto na seção de resultados, está presente nas percepções dos diretores entrevistados uma relação entre o receio dos professores em assumir aulas dos itinerários com o processo formativo para as mudanças do Novo Ensino Médio promovidas pela SEDUC e pelas Diretorias de Ensino. Aqui, pode-se identificar uma problemática de implementação referente ao alinhamento do burocrata à nível de rua com os objetivos da política pública e os meios para atingi-los, uma vez que, na percepção dos diretores entrevistados, as orientações institucionais não eram claras para a comunidade escolar.

Lipsky (1980) afirma que a burocracia à nível de rua, por natureza, lida com a tarefa de transformar políticas abrangentes em ações práticas, mesmo quando inseridos em contextos com situações imprevisíveis e recursos escassos. Tal definição se encontra em consonância com o cenário enfrentado pelos docentes. Diante disso, era esperado que, em alguma medida, a política enfrentasse redimensionamento por parte daqueles que a implementam. Além do exercício da discricionariedade que pôde ser observado, confirmou-se o descrito por Oliveira e Peixoto (2021) sobre a implementação de políticas educacionais em escolas, a maneira discursiva que a política é apresentada, como ela será interpretada ou quais são as problemáticas específicas enfrentadas em cada escola são elementos que atravessam a subjetividade dos docentes e, por consequência, a implementação.

Era esperado, também, uma influência contextual na postura adotada pelos profissionais da educação diante da implementação da política. Como colocado por Torres et al (2010), o espaço importa porque tal dimensão se articula às escolhas dos profissionais de educação e à lógica de implementação da política. Devido ao recorte da pesquisa e ao número de pessoas entrevistadas, não é possível estabelecer uma relação direta entre a postura destes diante dos desafios enfrentados na implementação e os critérios de escolha utilizados na pesquisa. Em ambas as Diretorias de Ensino escolhidas, mesmo com níveis díspares no IDESP, foram

observadas semelhanças na percepção e postura das dirigentes. Por outro lado, é possível constatar influências contextuais nas experiências dos diretores escolares.

Enquanto a dificuldade de atribuição de aulas foi um fator comum na experiência de todos os diretores, José reconhece que não enfrentou isso em sua escola e atribui isso às especificidades desta, como estar localizada em um bairro nobre da cidade e com boa gestão dos recursos físicos e financeiros. Antônio, diretor de uma escola que oferece Programa de Ensino Integral (PEI) não enfrentou os mesmos problemas que os outros diretores em relação à adesão dos alunos ao período de expansão, uma vez que o horário da escola já é diferenciado por si só.

Por outro lado, Denise e Renata, ambas diretoras de escolas que enfrentam mais dificuldades para a implementação do NEM aos olhos das Diretorias de Ensino, relataram comumente problemas estruturais de recursos humanos, somada a uma dificuldade de comunicação com a comunidade escolar para conseguir a adesão dos alunos às aulas do período de expansão. Ambas atribuem tais dificuldades ao contexto periférico da escola.

6. Conclusão

A presente pesquisa teve como objetivo central compreender o processo de implementação da Reforma do Ensino Médio e os desafios encontrados pelas Secretarias Estaduais de Educação, pelas Diretorias de Ensino e pelos diretores de escolas da rede pública estadual no município de São Paulo ao longo desse processo. A partir disso, os objetivos específicos desdobraram-se em (i) analisar a articulação promovida pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC) para a adaptação curricular e realização de mudanças estruturais nas escolas; (ii) entender a percepção de gestores escolares acerca da implementação da Reforma; (iii) compreender de que forma os casos analisados podem servir de exemplo para a Administração Pública brasileira, em especial na área da educação.

A perseguição de tais objetivos é importante à medida que, dada a recência da Reforma e do início do calendário de implementação do Novo Ensino Médio, ainda há uma escassez de produções acadêmicas que discutam a política pela ótica da implementação. Através desse estudo, busca-se gerar contribuições para o campo de estudo das políticas públicas educacionais, de modo a fornecer dados que possam vir a embasar discussões sobre os efeitos da Reforma e a construção de boas práticas para a gestão pública.

A partir dos casos analisados, é possível depreender que o processo de formação implementado pela SEDUC teve interferência direta na implementação da política, de modo a influenciar a percepção dos professores sobre as mudanças curriculares e, portanto, sua adesão a essas. Por outro lado, a adoção de um repasse direto à escola com foco no Novo Ensino Médio (PDDE Paulista) foi, decerto, um fator que amenizou as outras dificuldades e permitiu que o estado permanecesse com um calendário de implementação avançado.

Além disso, atestou-se que, apesar de não ser uma regra, o contexto de cada escola também pode influenciar a implementação, especialmente no que diz respeito às condições físicas, materiais e financeiras nas quais os burocratas à nível de rua se encontram. Por possuírem poder de redimensionamento da política em suas ações práticas (LIPSKY, 1980; HUPE & HILL, 2014), toma-se como aprendizado da pesquisa para a Administração Pública

que a garantia de condições adequadas de trabalho e clareza nas orientações institucionais são peças fundamentais para a implementação de políticas educacionais.

Com relação à garantia de condições adequadas, os achados do estudo também contribuem para o debate relacionado à permanência e adesão dos alunos. Ao passo que um dos maiores problemas da etapa do Ensino Médio no Brasil é o desencontro crescente da escola com o público juvenil (Tartuce *et al*, 2018 apud Torres *et al,* 2013), a expansão da carga horária do Novo Ensino Médio torna-se um fator de atenção, uma vez que vai de encontro à jornada após aula de muitos alunos da rede pública.

Por fim, é válido ressaltar que a obtenção e análise dos resultados se deu em um contexto de limitações territoriais e de amostragem, portanto, não refletem o processo de implementação do Novo Ensino Médio no Brasil inteiro. Sugere-se, a partir disso, que sejam feitos estudos semelhantes em conjunturas distintas. Ademais, tendo em vista que a implementação da Reforma ainda encontra-se em processo em todos os estados brasileiros, sugere-se a realização de acompanhamentos específicos e aprofundados sobre a relação entre problemáticas estruturais do Ensino Médio e como as mudanças trazidas pela Reforma contribuíram (ou não) para saná-los.

7. Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei 13.415/17. Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências.

BRASIL. Medida Provisória MPV 746/2016. Brasília, 22 de setembro de 2016

CORTI, A. P. Política e significantes vazios: uma análise da reforma do Ensino Médio de 2017. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 35, p. e201060, 2019

DI GIUSTO, S. M. N.; RIBEIRO, V. M. Implementação de Políticas Públicas: conceito e principais fatores intervenientes. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, v. 4, p. 1-10, 22 mar. 2019

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Programa Dinheiro Direto na Escola Paulista. 2021. Disponível em <https://www.cps.sp.gov.br/pdde-paulista/ >. Acesso em 20 de agosto 2022

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Guia de implementação - Ensino Médio de SP. 2022. Disponível em: <https://issuu.com/governosp/docs/guia_implementa_o_nem_sp > Acesso em 30 de junho de 2022

HERNANDES, Paulo. A Lei no 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, nº 28, páginas 579-598, setembro de 2020

HILL, Michael.; HUPE, Peter. Implementing Public Policy. SAGE, 2014

Hill, M., & Hupe, P. (2003). The multi-layer problem in implementation research. Public Management Review, 5(4), 471-490.

HILL, M. J.; VARONE, F. The public policy process. 7th ed. London: Routledge, 2016

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. Técnicas de pesquisa. 3a edição.

São Paulo: Editora Atlas, 1996.

LIPSKY, Michael. Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services. Nova York: Russell Sage Foundation, 1980

LOTTA, Gabriela (org.). Teorias e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil. Brasil: Escola Nacional de Administração Pública (Enap), 2019. 321 p.

LOTTA, Gabriela Spanghero et al. Efeito de mudanças no contexto de implementação de uma política multinível: análise do caso da Reforma do Ensino Médio no Brasil. Revista de Administração Pública, v. 55, n. 2, p. 395-413, 2020

MACIEL, Caroline Stéphanie Francis dos Santos. Uma Avaliação da Lei nº 13.415/17 a partir da Legística e das Metas do PNE. Educação & Realidade, 2019, 44.

MATLAND, R. Synthesizing the implementation literature: the ambiguity-conflict model of policy implementation. JPART, v. 5, n. 2, p. 145-174. 1995.

OLIVEIRA, BREYNNER RICARDO DE; PEIXOTO, MARIA; DO CARMO, DE LACERDA. STREET-LEVEL BUREAUCRACY AND PUBLIC POLICIES: ANALYZING EDUCATIONAL POLICY IMPLEMENTATION FROM THE PERSPECTIVE OF SCHOOLS AND TEACHERS. Educação em Revista, 2021, 37.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. Educação em Revista, Belo Horizonte, 34, 22 Outubro 2018. 1-15.

SOUZA, Celina. Capacidade Burocrática no Brasil e na Argentina: Quando a política faz a diferença. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Brasília. IPEA: Rio de Janeiro, 2015.

SOUZA, Celina. “Estado do campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 18, n. 51, 2003.

TARTUCE, Gisela Lobo BP, et al. Desafios do ensino médio no Brasil: iniciativas das secretarias de educação. Cadernos de Pesquisa, 2018, 48: 478-504.

TEIS, M. A.; TEIS, D. T. A abordagem qualitativa: a leitura no campo de pesquisa. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação, 2006, 1: 1-8.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Anuário da Educação Básica: Ensino Médio. 2020. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2020/ensino-medio.html > Acesso em 15 de janeiro de 2022.

TORRES, Haroldo da Gama, et al. Perfis do professorado da rede pública de São Paulo: a interação entre espaço, regras institucionais e escolhas individuais no resultado de uma política pública. Dados, 2010, 53.1: 125-158.

8. Anexos

Anexo I - Roteiro de entrevista semi-estruturada utilizado com os entrevistados

Parte 1 - Perguntas gerais

1. Quais você considera serem os principais desafios do Ensino Médio nos últimos anos? Como a Reforma pode ajudar ou não ajudar a saná-los?
2. Você acompanhou as discussões sobre a Reforma do Ensino Médio quando esta estava em tramitação no Congresso? Qual sua opinião sobre as discussões que foram realizadas em torno dela entre os diferentes setores envolvidos?
3. Como foi o processo de reorganização dos arranjos curriculares para adaptação com os Itinerários Formativos? Conte sobre ele.
4. Como você avalia a questão da igualdade da oferta dos itinerários? Todos os alunos serão atendidos da mesma forma?
5. Você considera que a Reforma está sendo financiada adequadamente?
6. Como estão sendo organizadas as formações para o novo currículo? Houve resistência de algum setor?
7. Você considera que há uma discricionariedade dos professores com relação à implementação do novo currículo?

Parte 2 - Perguntas específicas para o funcionário da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

1. Depois de aprovada, como a SEDUC se organizou para o início do processo de implementação? Detalhe as etapas e se houve apoio de outros entes;
2. Conte sobre o processo de recepção e adaptação do Novo Ensino Médio por parte das Diretorias de Ensino e das unidades escolares.

Parte 3 - Perguntas específicas para os funcionários das Diretorias de Ensino

1. Depois de aprovada, como a respectiva DE se organizou para o início do processo de implementação? De que maneira os apoios ou incentivos da SEDUC-SP estão estruturados?

2. Conte sobre o processo de recepção e adaptação do Novo Ensino Médio por parte das Unidades Escolares. Houve resistência de algum setor?

Parte 4 - Perguntas específicas para os diretores escolares

1. Depois de aprovada, como a respectiva unidade escolar se organizou para o início do processo de implementação? Houve apoio ou incentivos da SEDUC-SP e da DE que a unidade integra?
2. Conte sobre o processo de recepção e adaptação do Novo Ensino Médio em sua unidade escolar. Houve resistência de algum setor?