

CONSIDERAÇÕES SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO DE INVESTIGAÇÃO

Francisco Emanuel de Souza ¹
Wilson Elmer Nascimento ²

RESUMO

O presente trabalho traz o relato de uma experiência de Estágio Supervisionado de Formação de Professores realizado em uma escola estadual do interior do Rio Grande do Norte. O estágio, contexto deste relato, tinha um enfoque investigativo e visava a realização de uma pesquisa no âmbito de uma problemática existente no contexto escolar. Pretendemos aqui tecer algumas observações e reflexões acerca de uma vivência imersiva no âmbito de um ambiente escolar impactado pela implantação do Novo Ensino Médio, principalmente a partir da perspectiva dos estudantes. O que se sabe é que o Novo Ensino Médio trouxe muitas divergências entre profissionais de educação, opinião pública e estudantes. No âmbito da escola analisada, observou-se que a reforma do Ensino Médio não é algo agradável aos discentes que, embora possuam opiniões diversas, são uníssomos no que diz respeito a sua ineficiência. Além disso, as ideias de “maior pertencimento” à escola e de que o Novo Ensino Médio traz um “poder de escolha” para o aluno é, na prática, uma falácia.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio, Relato de Experiência, Educação, Estágio.

INTRODUÇÃO

A reforma do Ensino Médio aprovada em 2017 durante o governo do então presidente Michel Temer trouxe, em grande escala, críticas da comunidade acadêmica e de grande parte da sociedade civil, já que esta medida foi tomada, inicialmente, por Medida Provisória (MP) e só depois foi convertida na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Por ser uma MP, seu efeito foi imediato e, portanto, pouco foi o diálogo entre os especialistas em educação, a opinião pública e o então governo. Além disso, o próprio contexto político no qual se deu a reforma também contribuiu para a elaboração de uma proposta que apresentava uma série de controvérsias que já apontava para uma certa incompletude e ineficiência.

Instituir uma reforma tão expressiva e controversa enquanto uma das primeiras ações pós-impeachment foi uma medida ousada. Desvelar porque esta Medida tramitou em caráter de urgência, e porque foram despendidos tantos esforços para a sua aprovação diante do contexto delicado em que se encontra a política brasileira, é tarefa urgente no campo das políticas educacionais. (SILVA; BOUTIN, 2018, p.523)

¹ Graduando do Curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN, souzaemanoel28@gmail.com;

² Professor do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, wilson-elmer@hotmail.com

Essa nova estruturação do ensino médio, popularmente conhecida como Novo Ensino Médio (NEM), além de ter reverberado de maneira negativa, trouxe consigo um apanhado de dificuldades práticas no cotidiano e na rotina escolar. O NEM, na prática, traz consigo o fomento à implantação de uma escola de tempo integral, ou seja, uma escola em que o aluno permanece mais tempo nesta instituição, mesmo que isso seja em detrimento de uma Educação Integral. A Educação Integral “considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações” (GONÇALVES, 2006, p. 3).

Há, ainda, segundo Gonçalves (2017), um interesse mercadológico envolvido, haja vista que para a organização da Reforma do Ensino Médio, “os interlocutores do Ministério da Educação não foram universidades, pesquisadores, professores e estudantes, mas, sim, empresários, através de organizações como o Instituto Alfa Beta, Sistema S, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna [...]” (GONÇALVES, 2017, p.141).

Tendo em vista esse cenário conturbado e a importância de se discutir, sobre bases empíricas, é pertinente compreender qual a influência da implementação do NEM no ambiente escolar. Esse melhor entendimento acerca das consequências dessa implementação se faz necessário e urgente, sobretudo no que se refere a realidade bem particulares, como no caso de escolas localizadas distantes dos grandes centros. Nessa perspectiva, objetivamos neste trabalho relatar uma experiência de Estágio Supervisionado de Formação de Professores realizado em uma escola estadual do interior do Rio Grande do Norte. Pretendemos aqui tecer algumas observações e reflexões acerca de uma vivência imersiva no âmbito de um ambiente escolar impactado pela implantação do NEM, principalmente a partir da perspectiva dos estudantes.

Para subsidiar nossas reflexões, este trabalho traz também dados coletados por meio de um questionário aplicado a estudantes de uma turma do segundo ano do Ensino Médio do período vespertino. Consideramos importante um olhar a partir da perspectiva discente, sobretudo no que se refere ao novo modelo de ensino médio no qual foram submetidos.

No momento de escrita deste trabalho, a implementação do Novo Ensino Médio foi temporariamente suspensa pela nova gestão do Ministério da Educação (MEC) e há um processo de consulta e debate em andamento, no intuito de corrigir, dentre tantos outros problemas, a falta de diálogo com a sociedade e a academia sobre o tema em questão. Uma nova proposta, sólida, eficiente e minimamente consensual ainda não foi enviada ao Congresso Nacional, dessa forma, embora suspensa a implementação, as turmas que já estavam no NEM continuam sob os efeitos da reforma.

CAMINHOS METODOLÓGICOS, CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E DA ESCOLA CAMPO

O presente relato de experiência se deu no contexto da realização do Estágio Supervisionado de Formação de Professores I do curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Em linhas gerais, esse estágio pautava-se na primeira aproximação do futuro professor ao contexto escolar não mais na posição de estudante da educação básica. Nessa perspectiva, trata-se de um componente curricular de característica teórico-prática que acontece na interface entre a universidade e espaços formativos, sendo 60 horas destinadas às aulas na universidade e 40 horas destinadas a imersão no campo de estágio, a escola. Esse estágio, primeiro em um conjunto de quatro estágio, basicamente se organizava a partir de três eixos: i) Aproximação com a instituição escolar; ii) Análise da dinâmica e das ações da instituição escolar; iii) Elaboração de uma investigação sobre algum aspecto da escola e sua realidade atual. Cabe ressaltar que a elaboração de uma investigação acerca de alguma problemática da instituição escolar era o principal produto do componente curricular, de modo que buscasse condensar um olhar investigativo acerca da realidade escolar e das vivências durante o período de imersão na escola.

Sobre a dimensão investigativa do estágio, Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 37) apontam que o “estágio enquanto momento de articulação teoria-prática é formador da dimensão científica/técnica, política, ética e estética do futuro professor. Compreende-se que é nesse tempo/espço que o professor em formação constrói sua identidade profissional”. O desenvolvimento de uma modalidade de estágio supervisionado pautada na pesquisa só é possível quando a universidade assume e se compromete com a formação e o desenvolvimento profissional docente, no sentido de criar condições para articular a pesquisa aos processos formativos (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015).

O estágio supervisionado, desenvolvido pelo primeiro autor do presente trabalho e orientado pelo segundo autor, foi realizado em uma escola estadual do interior do estado do Rio Grande do Norte, pertencente à mesorregião do Agreste Potiguar. A cidade na qual a escola está localizada é pequena, com menos de 8 mil habitantes. 552 alunos estão matriculados na referida instituição de ensino, única da rede estadual e que oferece ensino médio na cidade.

A escola possui uma biblioteca, de tamanho médio e que é subutilizada, já que pouquíssimos alunos a utiliza e, muitas vezes, encontra-se fechada. O refeitório é um espaço amplo e conectado a uma área externa, um espaço de socialização e brincadeiras (considerando

que há na escola turmas de Ensino Fundamental I). Além destes espaços, há também a sala da direção, da coordenação, dos professores, banheiros, secretaria escolar, salas de aula climatizadas e outras salas de uso de multimídia ou geral. As salas de aula possuem dois condicionadores de ar e um quadro branco, mas não possuem projetores e computadores fixos.

Há aulas nos três turnos e são contemplados os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). No período matutino ocorrem as aulas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e também de uma turma de 6º ano. No período vespertino, período no qual ocorreu predominantemente este estágio, há turmas dos anos finais do Ensino Fundamental (apenas 7º, 8º e 9º ano) e turmas do Ensino Médio (duas turmas de 1º ano, uma de 2º ano e uma do 3º ano). No período noturno, funcionam turmas de Ensino Médio e EJA.

As aulas de disciplina eletiva e projeto de vida são realizadas no contraturno, em período matutino. Dentre as trilhas de aprofundamento, duas eram ofertadas: Linguagens e Suas Tecnologias e Ciências da Natureza e Suas Tecnologias.

Além das observações realizadas em diversos espaços do ambiente escolar, acompanhamos também as salas de aula em momentos de aulas. Dentre as turmas do período vespertino, apenas as do 1º e do 2º ano estão no Novo Ensino Médio, ou seja, foram observadas de perto durante o período de estágio. Todavia, tendo em vista que a turma de 2º ano estava imersa por mais tempo no NEM, desde o 1º ano, esta recebeu um foco maior em nossas observações e que serão alvo de reflexões neste trabalho.

A turma de 2º ano vespertino possui 47 estudantes. Considerando o porte da escola, é uma turma muito cheia, na qual muitas vezes é difícil estabelecer um ambiente propício ao aprendizado devido ao excesso de barulho. Além disso, a sala é pequena – quando comparada ao tamanho da turma – fazendo com que o ambiente fique bem caótico, às vezes. Embora tenhamos observado que uma parcela dos estudantes demonstra pouco interesse em relação às aulas, notadamente haviam aqueles que procuravam se esforçar, prestar atenção à aula e contribuir com dúvidas e comentários construtivos. Em geral, os alunos são participativos, embora haja quantidade significativa daqueles que não se interessam pelos assuntos abordados em aula, muitas vezes impactando no desenvolvimento da aula.

Como já destacado anteriormente, o presente relato de experiência lançou mão de um conjunto de dados coletados junto a estudantes que se encontravam cursando o 2º ano do NEM, bem como observações realizadas no ambiente escolar durante o período de dois meses e ocorreram no primeiro semestre de 2023. Para a coleta de informações, utilizamos um questionário, haja vista sua simplicidade e por se consistir, segundo Gil (2008), em uma

“técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores [...]” (GIL, 2008, p.121).

O questionário para os alunos utilizou a escala Likert. Para Júnior e Costa (2014), “nesta escala os respondentes se posicionam de acordo com uma medida de concordância atribuída ao item e, de acordo com esta afirmação, se infere a medida do construto” (JÚNIOR; COSTA, 2014, p. 4). “As escalas de atitudes como a Likert são amplamente utilizadas, principalmente nas questões de preferências, gostos e percepções”. (FEIJÓ et al., 2020, p. 28). Esse tipo de escala serve para substituir o simples “sim” ou “não” e é graduado em opções tais quais: “discordo totalmente”, “discordo”, “nem concordo nem discordo”, “concordo” e “concordo totalmente”, dando, assim, mais opções de escolha para o respondente. Além disso, o questionário era composto também por questões dissertativas, de modo que os estudantes pudessem se expressar de maneira mais detalhada.

REFLEXÕES SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO: UM OLHAR A PARTIR DOS ESTUDANTES

Durante nossa imersão no campo de estágio, o que mais nos chamou atenção foi perceber as mudanças em relação ao Ensino Médio, que, como sabemos, é alvo de uma reforma bastante controversa e que carece de estudos mais aprofundados.

Essa falta de estudos aprofundados e diálogo com profissionais de educação fez com que o Novo Ensino Médio ficasse alheio a muitos problemas da educação básica. Em conversas com a professora de Física da escola, foi possível ter uma visão mais ampla deste aspecto. Em sua visão, a reforma do Ensino Médio trouxe muita coisa supérflua – em especial as oficinas presentes no NEM - e não contemplou diretamente a física experimental na escola, aspecto que ela julga muito importante para o efetivo ensino de Física. Uma outra visão que ela sustenta é que o NEM, como está posto, deveria trazer consigo, obrigatoriamente, a Educação em Tempo Integral para que pudesse, de fato, ser efetivo (além do maior incentivo às práticas experimentais). Sem esses dois quesitos juntos, o NEM não é praticável de forma efetiva, sobretudo no que se refere ao contexto de sua disciplina, a Física.

Essa visão é parcialmente contrastada por outros integrantes da escola. Em conversa com a supervisora de estágio, que é vice-diretora da instituição, foi possível perceber que a parte laboratorial é algo que a gestão espera conseguir logo e que também julga ser muito importante para o ensino das disciplinas, em especial as de Ciências da Natureza. Todavia, o ensino em

tempo integral é uma dificuldade maior, já que muitos alunos trabalham (tanto os de zona urbana, quanto os de zona rural, já que é uma cidade de interior) e, portanto, não seria algo benéfico para a escola, pois poderia fomentar a evasão dos discentes.

Em sua visão, o Ensino em Tempo Integral significaria uma dificuldade de acesso à educação, justamente pelo fato de existir muitos estudantes – e ela enfatiza os de zona rural – que não podem renunciar suas atividades profissionais para permanecerem mais de um turno na escola. Há aqui um ponto de reflexão importante: Se, para a professora de Física, um dos principais aspectos para que o Novo Ensino Médio seja efetivo é a Educação em Tempo Integral e se, para a vice-diretora, isso não apenas não é possível como pode ser danoso, então, pode-se afirmar que o NEM não teria como ser verdadeiramente efetivo, pelo menos nesse perfil de escola.

Ocorre, porém, que escolas como esta são muitas: de interior do estado, com alunos de baixa renda que precisam trabalhar e que não possuem condições estruturais para arcar com um Ensino em Tempo Integral. Se o NEM não funciona em escolas com este perfil, desde já se percebe um grande problema com a reforma implantada no Ensino Médio.

Durante o estágio, foi possível notar que não apenas professores e gestão tinham críticas à reforma. Muitos alunos, quando perguntados sua opinião sobre o NEM e suas novas disciplinas, mostraram indignação. A seguir prosseguimos com a discussão a partir dos dados coletados juntos aos estudantes, organizando as respostas categoricamente, a fim de melhor expor, dialogar e refletir sobre os principais posicionamentos dos educandos.

Insatisfação estudantil quanto ao NEM

O NEM, como discutido anteriormente neste artigo, tem sido alvo de inúmeras críticas, tanto de educadores, quanto de estudantes. Durante o estágio, muitas foram as vezes que professores e gestão falaram que o NEM não foi uma boa reforma. É fato que o Ensino Médio precisava de uma reformulação, mas da forma que foi feita, pode-se dizer que trouxe mais dificuldades que resoluções.

De modo geral, durante a realização do estágio, foi possível perceber, por parte dos profissionais da escola, muitas críticas relacionadas a diminuição de aulas de disciplinas propedêuticas, a oferta de oficinas e disciplinas eletivas que pouco contribuem para uma formação integral do aluno e à própria formação continuada dos professores, incompleta e desarticulada à implementação do NEM, além dos aspectos já mencionados anteriormente. Todavia, não são apenas os profissionais da escola, gestão e professores que criticam o modelo.

Em uma discussão com os alunos do 2º ano sobre o NEM, que se deu após a aplicação do questionário, foi possível perceber certa insatisfação quanto ao modelo de Ensino Médio ao qual estavam imersos. As principais críticas estavam relacionadas aos Itinerários Formativos e ao Projeto de Vida, criados no âmbito do NEM e que, segundo grande parte deles, tratavam de “perda de tempo”.

A partir das respostas dos questionários, foi possível identificar as críticas às disciplinas Eletivas e de Projeto de Vida, como a seguir:

- “Acho que não precisaria dessa matéria; acho uma perda de tempo” (Aluno A).
- “Não vejo aprendizado nas aulas; não serve para quase nada” (Aluno B).
- “Acho que é perda de tempo, só nos deixa mais cheios de atividades” (Aluno C).
- “Não gosto, é muito irrelevante; [projeto de vida] é divertido, mas chato ao mesmo tempo, é algo que só faz a gente ter mais matérias” (Aluno D).

Ainda acerca das disciplinas eletivas e Itinerários Formativos alguns alunos demonstraram uma criticidade além da média, tendo suas respostas bem justificadas, principalmente no que se refere a interferência em outros componentes curriculares, que, na visão dos estudantes, poderiam trazer maior contribuição. Eis alguns exemplos:

- “Sem necessidade. Deveríamos focar mais nas outras matérias; acho que são aulas muito vagas. Não vejo muita progressão nelas” (Aluno E).
- “Acho que não deveria existir, porque toma o lugar das outras como matemática, física etc, nas quais a gente tem mais dificuldade” (Aluno F).
- “Acho que os professores não estão preparados para o novo ensino médio [...] eles não sabem o que fazer nas aulas; Acho [projeto de vida] uma disciplina com proposta muito boa só que ela não prepara o aluno para vida de adulto como deveria” (Aluno G).
- “Acho desnecessário porque atrapalha o ensino das outras matérias” (Aluno H).
- “Acho desnecessária pois não vejo acrescentar em nada nos meus estudos. Poderia dar aulas de matérias que realmente ajudam, por exemplo: português e matemática; acho uma perda de tempo eletiva e projeto de vida” (Aluno I).

Percebe-se, pelas respostas, que há alunos que notadamente compreendem a presença das disciplinas eletivas e Projeto de Vida como em substituição às propedêuticas, como Língua Portuguesa, Matemática e Física. De fato, observa-se que a carga horária de muitas disciplinas foi prejudicada com a implantação do NEM.

Apesar do grande foco das críticas dos estudantes se direcionarem às disciplinas eletivas e Projeto de Vida, quando comparadas, os resultados mostram maior interesse por esta última, conforme é possível visualizar nas figuras 1 e 2, a seguir.

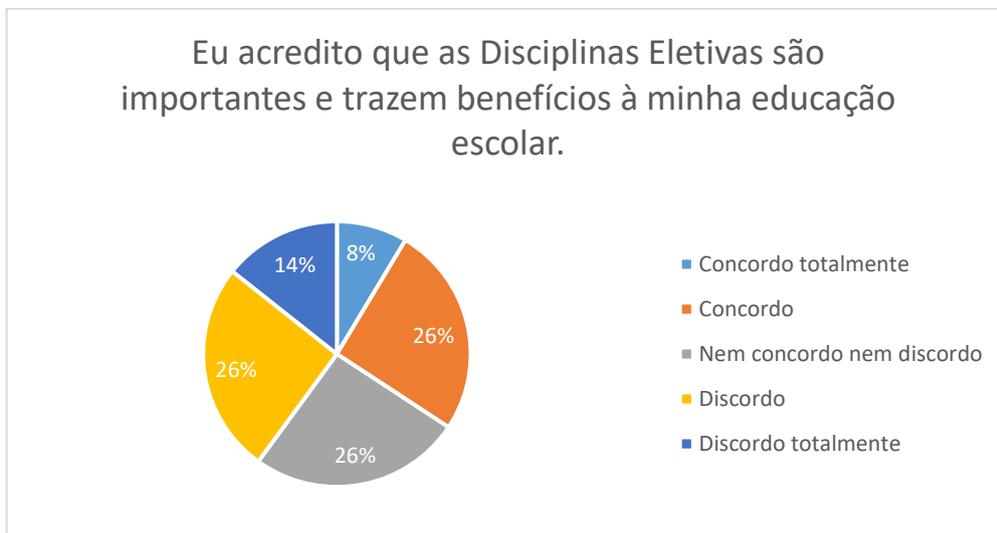


Figura 1 – Respostas dos alunos quanto a importância das disciplinas eletivas

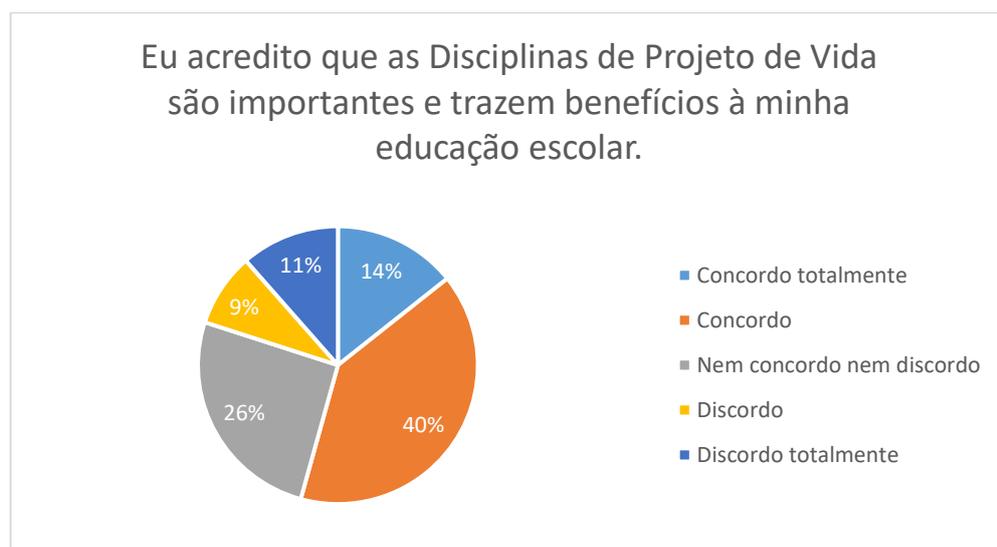


Figura 2 – Respostas dos alunos quanto a importância da disciplina de Projeto de Vida

Notamos que os alunos têm mais afeição ao componente de Projeto de vida que as disciplinas eletivas oferecidas. 54% concordam ou concordam totalmente com a importância de Projeto de Vida e seus benefícios à educação escolar. Para as Eletivas, esse percentual cai para 34%.

Esse posicionamento fica evidente também nas falas dos alunos. O aluno H, por exemplo, quando se refere ao Projeto de Vida, diz que a disciplina “é muito legal, pois aprendemos mais sobre a vida social” (Aluno H).

Outro aluno, quando se trata de disciplinas eletivas diz que “Acho uma perda de tempo. Não vai agregar nada no meu conhecimento” (Aluno J). Todavia, quando se trata de Projeto de Vida, este fala que “Acho uma matéria interessante” (Aluno J).

O quadro I abaixo sintetiza relatos similares.

| | Aluno K | Aluno L | Aluno M | Aluno N |
|----------------------|--|--|--|--|
| Disciplinas Eletivas | Desnecessário, pois não consigo ver resultado no meu aprendizado | Eu não me importo muito pois não é algo que usa no dia a dia | Essa eu não gosto. Além de não passar nada, o professor ainda é chato | Acho que não ajuda em nada. Na verdade, só tem mais coisa para estudar que talvez a gente vá precisar para alguma coisa lá na frente |
| Projeto de vida | Interessante, porque discutimos problemas sociais e até soluções dos problemas | Ela ajuda a saber sobre os seus direitos como humano | Essa eu gosto pois posso me perguntar o meu espaço na sociedade. Aprendo muitas coisas nessas aulas tanto sobre mim quanto na sociedade atual. | É bem legal |

Quadro I – Relatos de alunos quanto às disciplinas eletivas e projeto de vida.

Função social da escola, NEM e percepção estudantil

Uma educação verdadeiramente integral deve preparar o aluno para uma visão crítica da sociedade na qual vivemos. Há autores que defendem que, na verdade, educação só pode receber tal alcunha se for verdadeiramente integral. Paro (2009) diz que “Educação integral (...) é um pleonasma: ou a educação é integral ou, então, não é educação” (PARO, 2009, p. 13).

A legislação brasileira, em específico a Lei nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo primeiro diz que “a educação escolar deverá vincular-se ao mercado de trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, p. 1, grifo dos autores). O NEM, na prática escolar, parece não contribuir nem para a educação integral, nem para o vínculo à prática social, já que possui caráter tecnicista e forte interesse mercadológico dentro de sua formulação (GONÇALVES, 2017). Essas características e formulação do NEM impelem a escola a atuar, em muitos casos, não como formadora para o cotidiano, mas como pura e simplesmente uma “ponte para o mercado de trabalho”.

A figura 3 abaixo mostra as respostas dos alunos quando perguntados se o NEM poderia prepará-los melhor para a solução de problemas cotidianos.

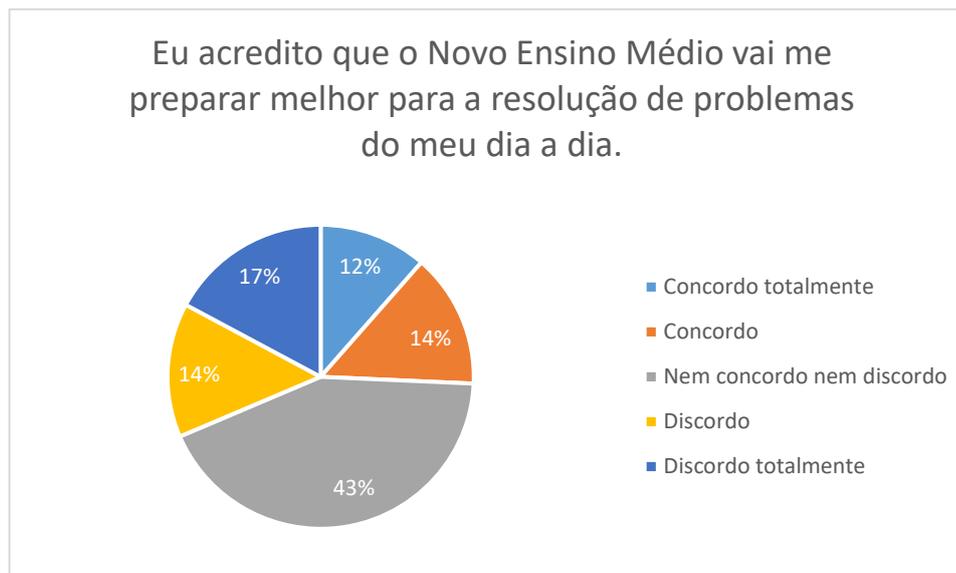


Figura 3 - Resposta dos alunos quanto ao NEM e o a formação para o cotidiano

Nota-se que, embora grande parte dos alunos tenha posicionamento neutro, predomina aqueles que discordam ou que discordam totalmente da ideia de que o NEM lhes proporcionará maiores condições de resolução de problemas cotidianos. Por outro lado, quando a pergunta foi feita em relação a preparação para o mercado de trabalho, 54% mostraram algum nível de concordância de que o NEM lhes prepararia melhor para esse ambiente.

Durante o estágio, foi possível perceber que muitos alunos pensavam em finalizar o Ensino Médio para conseguir um emprego posteriormente. Como na cidade não possui instituição pública de ensino superior, a finalização do Ensino Médio é popularmente conhecida como “finalização dos estudos”. É comum ouvir de muitos estudantes a expressão “quando eu concluir os estudos...”, como se terminar o Ensino Médio significasse, necessariamente, o término da educação formal, portanto o nível máximo de ensino. Muitas vezes, as reticências da expressão supracitada são substituídas por “vou arrumar um emprego em estabelecimento ‘X’”.

Salienta-se que não criticamos aqui o fato da escolha por trabalhar, haja vista que muitos precisam ou querem trabalhar, seja para garantir seus proventos, seja para colocar em prática as habilidades desenvolvidas durante o percurso pessoal e acadêmico. A questão aqui é que o entendimento de uma escola cuja finalidade é exclusivamente para o mercado de trabalho pode ser problemática em alguns aspectos, principalmente para a população mais pobre, que tende a ter baixa remuneração devido, dentre outros fatores, à baixa qualificação acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutimos brevemente neste artigo algumas reflexões e parte de uma investigação realizada durante a realização de um estágio obrigatório em uma escola estadual no interior do estado do Rio Grande do Norte. De modo geral, o que se percebeu é que, segundo os estudantes, o NEM não tem sido satisfatório, que, embora apresentem opiniões diversas, são uníssonos no que diz respeito a sua ineficiência. Observamos que as ideias de “maior pertencimento” à escola e de que o NEM traz um “poder de escolha” para o aluno é, na prática, uma falácia. Nesta escola, apenas duas opções de trilha de aprofundamento eram ofertadas: Linguagens e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Há defensores do NEM que podem argumentar que a reforma traz consigo a oferta de cursos técnicos, para qualificar a mão de obra. Na prática, todavia, é outra questão bastante controversa por, pelo menos, dois motivos. Primeiro, pois nem todas as escolas ofertam ou ofertarão essa opção ao aluno, principalmente aquelas localizadas em cidades distantes dos grandes centros. Outro ponto é que a qualificação técnica de nível médio, embora seja uma boa qualificação, ainda é menos remunerado que o Ensino Superior, por exemplo. Claramente famílias de alto poder aquisitivo não gostariam – e não gostam - que seus filhos, netos e amigos estudem para terem apenas um ensino técnico.

Ao passo em que “facilita” – pelo menos teoricamente - o acesso ao ensino técnico, o NEM precariza a educação básica e as disciplinas basilares do Ensino Médio, dificultando tanto a efetiva Educação Integral do aluno quanto seu ingresso no Ensino Superior e, conseqüentemente, no mercado de trabalho qualificado.

Ponto primordial, contudo, e que de certa forma relaciona-se com o supramencionado, é justamente o desestímulo deliberado à emancipação e a criticidade discente, através da diminuição da carga horária de disciplinas fundamentais e adoção de instrumentos notadamente ineficientes, como os chamados “Itinerários Formativos”. O conhecimento escolar formal, mal aplicado devido a reformas ruins, a má estrutura escolar, dentre outros, tende a ser entendido como supérfluo, “inútil”, e a escola passa a ser, no imaginário discente, um “nível obrigatório” que tem que ser jogado para “terminar os estudos”. Infelizmente, o Novo Ensino Médio contribui, e muito, para essa problemática.

A vivência do estágio em escola pública em plena implementação do Novo Ensino Médio foi de extrema importância para formação docente do primeiro autor, já que possibilitou não apenas a vivência escolar na prática, mas também permitiu voltar o olhar diretamente para as mudanças que afetam e afetarão a educação brasileira, tecendo-lhe comentários e críticas e entendendo melhor como funciona o cotidiano escolar. A experiência foi, de fato, muito rica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei N° 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Institui a política de fomento a implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF. **Diário Oficial da União**, 2017.

BRASIL. Lei n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. **Diário Oficial da União**, 1996.

FEIJÓ, A. M.; VICENTE, E. F. R.; PETRI, S. M. O uso de escalas Likert nas pesquisas de contabilidade. **Revista de Gestão Organizacional**. Chapecó, v. 13, n. 1, p. 27-41, jan./abr. 2020. Acesso em: 15 mai. 2023. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rgo/article/view/5112>

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Editora Atlas, 2008. 6ª edição.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos CENPEC**, n. 2, 2006. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/es_tempointegral/Reflexoes_ed_integral.pdf. Acesso em: 12 ago. 2023.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S.; ALMEIDA, W. A. A. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GONÇALVES, S. R. V. Interesses mercadológicos e o "novo" ensino médio. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 131-145, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/753/pdf> Acesso em: 06 jun. 2023.

JÚNIOR, S. D. S.; COSTA, F. J. Mensuração e escalas de verificação: uma análise comparativa das escalas de Likert e phrase completion. **XVII SEMEAD**, ISSN 2177-3866, outubro de 2014. Acesso em: 17 mai. 2023. Disponível em: <https://sistema.semead.com.br/17semead/resultado/trabalhospdf/1012.pdf>

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. C. C. (org). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiencias em processo**. Petrópolis: DP et alii, Rio de Janeiro: Faperj, 2009, p. 13-20. Acesso em: 15 ago. 2023. Disponível em: <https://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Educacao-integral-em-tempo-integral.pdf>

SILVA, K. C. J. R.; BOUTIN, A. C. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Revista Educação UFSM**, v. 43, n. 3, 2018, Julho-Setembro, p. 521-534. Acesso em: 05 mai 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/30458>