

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Raquel Vianelo Sell

A atuação da gestão escolar no processo de implementação da reforma do ensino médio: análise em escola de município mineiro de pequeno porte

Juiz de Fora
2025

Raquel Vianelo Sell

A atuação da gestão escolar no processo de implementação da reforma do ensino médio: análise em escola de município mineiro de pequeno porte

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/a em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientadora: Profa. Dra. Beatriz de Basto Teixeira

Juiz de Fora
2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Sell, Raquel Vianelo.

A atuação da gestão escolar no processo de implementação da reforma do ensino médio : análise em escola de município mineiro de pequeno porte / Raquel Vianelo Sell. -- 2025.

140 f.

Orientadora: Beatriz de Basto Teixeira

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Gestão Escolar. 2. Novo Ensino Médio. 3. Implementação. 4. Política Pública Educacional. I. Teixeira, Beatriz de Basto, orient. II. Título.

Raquel Vianelo Sell

A atuação da gestão escolar no processo de implementação da reforma do ensino médio: análise em escola de município mineiro de pequeno porte

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 27 de fevereiro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Beatriz de Basto Teixeira - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Rafaela Reis Azevedo de Oliveira
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Cássio José de Oliveira Silva
Universidade do Vale do Sapucaí

Juiz de Fora, 14/01/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Beatriz de Basto Teixeira, Usuário Externo**, em 27/02/2025, às 15:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rafaela Reis Azevedo de Oliveira, Professor(a)**, em 27/02/2025, às 16:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cássio José de Oliveira Silva, Usuário Externo**, em 27/02/2025, às 16:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2191765** e o código CRC **1BE635D2**.

A DEUS, por ser minha rocha nos momentos difíceis, que, em meio aos desafios, dizia-me para ser forte e corajosa, por ter me dado sabedoria para continuar a jornada, mostrando-me, ao longo do caminho, que não havia motivo para temer, pois Ele estaria comigo. Afinal, os que Nele confiam são como o Monte Sião, que não se abala, continuando firme para sempre. Que essa jornada continue... estarei firme para prosseguir-la!

AGRADECIMENTOS

Há quem diga que o trabalho intelectual, que envolve a esfera da pós-graduação e de uma pesquisa acadêmica, é algo solitário. Talvez seja, de fato, para algumas pessoas. Quando analiso, entretanto, minha trajetória no mestrado e todo o percurso até aqui realizado, o meu entendimento destoava dessa ideia. Isso porque, durante toda essa caminhada, nunca me faltaram apoio, diálogo e parceria.

Isso se deve, especialmente, a algumas pessoas. Primeiramente, à minha orientadora, a professora Dra. Beatriz de Basto Teixeira. A você, Bia, minha gratidão por todo comprometimento, zelo e dedicação com os quais me orientou. Pelas palavras firmes e, ao mesmo tempo, afetuosas e solidárias. Pela autonomia e mediações... Por ter sempre compreendido os obstáculos no caminho e, ao meu lado, ter me ajudado a superá-los, entendendo quão difícil foi conciliar o mestrado com o meu trabalho na gestão da escola. Obrigada por todo o conhecimento adquirido com sua mediação.

De forma também carinhosa, agradeço aos membros integrantes da banca de qualificação, o professor Cássio José de Oliveira Silva e a professora Rafaela Reis Azevedo de Oliveira, por suas intervenções e valiosas contribuições à minha pesquisa. Por todo o aprendizado que vocês nem sequer imaginam, mas que me agregaram, seja por seus textos, professor Cássio, como também por suas discussões no Canal da Faced/UFJF, professora Rafaela.

Com muito afeto, estendo essa gratidão à amiga Thaís Helena, com a qual, durante toda essa jornada juntas no mestrado em educação do PPGE/UFJF, foram compartilhadas tensões, angústias. Superamos desafios, mas também desfrutamos de muitos momentos de risos (ainda que por conta do desespero), mas sempre com uma palavra de apoio e encorajamento.

A todos os professores que encontrei ao longo da minha trajetória no mestrado: Maria Zélia Maia de Souza, Julvan Moreira de Oliveira, Hajime Takeuchi Nozaki, Rubens Luiz Rodrigues, André Silva Martins, Mariana Cassab Torres, Eduardo Magrone... Vocês foram fundamentais para o meu desenvolvimento acadêmico, profissional e pessoal.

À escola e funcionários que participaram da pesquisa, pela ajuda e dedicação de seu tempo.

Aos meus pais que, desde muito cedo, sempre me mostraram o valor do conhecimento e a importância dos estudos. Obrigada por me ensinarem a acreditar nos meus sonhos e na capacidade de conseguir realizá-los.

Àqueles que me motivam todos os dias a não desistir e que me inspiram, diariamente, a lutar pela transformação do mundo em todas as suas grandes e pequenas totalidades. É por acreditar que vocês são o futuro e que, juntos, podemos mudar a realidade, que estou aqui, queridos estudantes!

Não poderia deixar de agradecer a uma pessoa muito especial que há 23 anos está ao meu lado... Ao meu esposo Marcelo, por seu amor, sua amizade e seu companheirismo. Aquele com quem compartilho cada conquista e se alegra por cada uma. Aquele que, quando penso em desistir, está ali para me fazer seguir em frente, lembrando-me que Deus está conosco na caminhada.

E, por fim, àquele que foi, é e sempre será a minha rocha e fortaleza... Agradeço a Deus, toda honra e glória a Ele, por me dar a oportunidade de realizar este estudo e por ter me sustentado até aqui! Não foi fácil, mas foi possível, pois tu estavas comigo!

O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (Saviani, 1999, p. 66).

RESUMO

Este estudo tem por objetivo investigar a implementação da reforma do ensino médio, consubstanciada na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em uma escola da rede estadual de ensino de Minas Gerais, e, simultaneamente, a atuação da gestão escolar nesse processo. Nesse contexto, levantou-se a relevância de analisar como uma política educacional chega a uma escola, única a ofertar essa etapa de escolarização em um município de pequeno porte, distante da sede da Secretaria de Estado de Educação (SEE) e com informações que são, muitas vezes, intermediadas pela Superintendência Regional de Ensino (SRE), realidade compartilhada por muitas outras escolas brasileiras. Trata-se de um estudo de caso, orientado por uma pesquisa de abordagem qualitativa na qual foram utilizadas técnicas de recolha de dados a partir da pesquisa bibliográfica, da análise documental e da realização de entrevistas semiestruturadas com quatro profissionais que compõem a gestão da escola investigada. Para fundamentar a discussão acerca da reforma e da sua ligação com outras políticas educacionais, utilizaram-se, entre outros autores, os estudos de Kuenzer (2000), Moll (2017), Silva e Sheiber (2017), Frigotto e colaboradores (1993, 2016, 2017, 2018), Saviani (1999, 1996, 2013), Apple e Beane (1998) e Libâneo (2015). Para a reflexão sobre gestão escolar e os aspectos fundamentais que envolvem sua prática, Lück (1996, 2009, 2012, 2014), Paro (2010), Libâneo (2001, 2012), entre outros autores, foram utilizados como aportes. Com o desenvolvimento da investigação, os dados revelaram, sobretudo a partir das falas dos gestores, que a implementação do Novo Ensino Médio na escola se deu buscando amenizar os efeitos advindos com a política, mesmo diante do contexto em que ela chegou à instituição, permeada por dúvidas e incertezas. Logo, ficou claro que a política aconteceu em meio a um conturbado momento de retorno das aulas presenciais - pós-pandemia da covid-19 -, o que também dificultou a efetivação da implementação do Novo Ensino Médio. Além disso, as informações e as formações sobre a política, pela percepção dos profissionais, parecem ter ocorrido de forma incipiente e superficial, não atendendo às exigências que a reforma demandava.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Novo Ensino Médio. Implementação. Política Pública Educacional.

ABSTRACT

This study aims to investigate the implementation of the high school reform, substantiated by Law No. 13,415 of February 16, 2017, in a state public school in Minas Gerais, Brazil, as well as the role of school management in this process. In this context, the relevance of analyzing how an educational policy reaches a school—being the only one offering this level of education in a small municipality far from the headquarters of the State Department of Education (SEE) and often receiving information mediated by the Regional Education Superintendency (SRE)—was raised, reflecting the reality of many other Brazilian schools. This case study is guided by a qualitative research approach, employing data collection techniques such as bibliographic research, document analysis, and semi-structured interviews with four professionals from the management team of the investigated school. To underpin the discussion about the reform and its connection to other educational policies, studies by authors such as Kuenzer (2000), Moll (2017), Silva and Sheiber (2017), Frigotto and collaborators (1993, 2016, 2017, 2018), Saviani (1999, 1996, 2013), Apple and Beane (1998), and Libâneo (2015) were used. For reflections on school management and the fundamental aspects of its practice, works by Lück (1996, 2009, 2012, 2014), Paro (2010), and Libâneo (2001, 2012), among others, were referenced. As the investigation progressed, the data revealed—particularly through the statements of school administrators—that the implementation of the New High School curriculum in the institution was primarily aimed at mitigating the effects brought about by the policy. This occurred despite the context in which it was introduced, marked by doubts and uncertainties. It became clear that the policy was implemented during a turbulent period, coinciding with the return to in-person classes after the COVID-19 pandemic, which further hindered the effective execution of the New High School model. Furthermore, from the perspective of professionals, the dissemination of information and the training sessions regarding the policy appeared to be insufficient and superficial, failing to meet the demands required for the successful implementation of the reform.

Keywords: School Management. New High School. Implementation. Educational Public Policy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A reforma do ensino médio até a sua implementação.....	38
Figura 2- Linha do tempo da construção do Currículo Referência do Ensino Médio.....	44
Figura 3- Números do ensino médio integral divulgados pelo MEC.....	45

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Número de estudantes matriculados no ensino médio em 2024	81
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Proporção de matrículas de alunos em tempo integral no ensino médio por rede de ensino - Brasil - 2019-2023	43
Gráfico 2- Percentual de matrículas presenciais na rede pública em tempo Integral na educação básica regular – Brasil 2023.....	45
Gráfico 3 - Evolução da proporção de alunos em tempo integral matriculados no ensino médio por rede de ensino no Brasil 2018-2022.....	52
Gráfico 4 - Proporção de alunos em tempo integral matriculados na rede pública de ensino médio.....	53
Gráfico 5- Percentual de docentes da educação básica na rede estadual, por situação funcional, regime de contratação ou tipo de vínculo - Brasil 2023.....	85
Gráfico 6 - Percentual de docentes por sexo - educação básica - Brasil 2023 ...	87
Gráfico 7 - Escolaridade dos docentes (%) - educação básica - Brasil 2023.....	88
Gráfico 8 - Evolução do percentual de docentes com pós-graduação ou formação continuada - educação básica - Brasil 2023	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio - Cronologia dos marcos normativos e ações do poder executivo federal - 1996-2018.....	30
Quadro 2- Alterações ocorridas na estrutura do ensino médio da MP nº 746/16 para a Lei nº 13.415/17.....	37
Quadro 3- Publicações acadêmicas sobre a implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais - 2022 a 2024.....	77
Quadro 4 - Lista dos Cursos Técnicos Integrados que poderão ser escolhidos pelos estudantes e ofertados pelas escolas.....	102
Quadro 5 - Potenciais parcerias para oferta de cursos técnicos por mesorregião....	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCCEM	Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio
CEB	Câmara de Educação Básica
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DED	Diário Escolar Digital
EEB	Especialista em Educação Básica
EM	Ensino Médio
EMR	Ensino Médio Regular
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
EMTP	Ensino Médio Técnico Profissionalizante
FGB	Formação Geral Básica
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF	Itinerários Formativos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MNDEM	Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação

PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PT	Partido dos Trabalhadores
REM	Reforma do Ensino Médio
REPU	Rede Escola Pública e Universidade
SEDUC-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SEE-MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SINTIFRJ	Sindicato do Instituto Federal de Educação do Rio de Janeiro
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 ENSINO MÉDIO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: IMPLICAÇÕES E PERSPECTIVAS	25
2.1 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: UM BREVE RESGATE DE SEU PERCURSO.....	27
2.2 CONTEXTUALIZANDO A MAIS RECENTE REFORMA DO ENSINO MÉDIO...	33
2.3 A POLÍTICA DO NEM EM MINAS GERAIS	40
2.4 NOVO ENSINO MÉDIO: AVANÇOS OU RETROCESSOS?	46
2.5 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: UM DIÁLOGO COM A BNCC.....	57
3 CONCEITOS E DESAFIOS NA GESTÃO ESCOLAR: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO	68
4 A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS	77
4.1 A REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS	82
4.2 PERFIL DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO: BREVE PANORAMA.....	83
4.3 O ENSINO MÉDIO NA PERCEPÇÃO DOS GESTORES.....	89
4.4 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DE SUA IMPLEMENTAÇÃO NA ESCOLA PESQUISADA	92
4.5 A ATUAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR EM MEIO À REFORMA: DESAFIOS E COMPLEXIDADES.....	110
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	124
APÊNDICE	136
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	136

1 INTRODUÇÃO

Quando se fala em educação, há de se saber que se trata de uma ação contínua e repleta de transformações e desafios. Muitas dessas mudanças, entretanto, são geridas por políticas públicas, com medidas que interferem diretamente na educação e, conseqüentemente, na sociedade. É preciso, todavia, que se reflita como essas políticas são definidas, por quem e quais as suas intenções. Como pontua Apple (2002),

a educação é um espaço de conflitos e de compromissos. Torna-se também palco para grandes batalhas sobre o que as nossas instituições devem fazer, a quem devem servir, e sobre quem deve tomar essas decisões. E, mesmo assim, é por si própria uma das maiores arenas nas quais os recursos, o poder e a ideologia se desenvolvem, relacionando-se com as políticas, o financiamento, o currículo, a pedagogia e a avaliação. Deste modo, a educação é simultaneamente causa e efeito, ou seja, determinada e determinante (Apple, 2002, p. 56).

Para Saravia (2011), política pública pode ser conceituada como um fluxo de decisões públicas, cujo objetivo seria manter o equilíbrio social ou, em contrapartida, introduzir desequilíbrios destinados a transformar a realidade. De acordo com o autor, poderia ser resumida em

decisões condicionadas pelo próprio fluxo e pelas reações e modificações que elas provocam no tecido social, bem como pelos valores, ideias e visões dos que adotam ou influem na decisão [...]. É possível considerá-las como estratégias que apontam para diversos fins, todos eles, de alguma forma, desejados pelos diversos grupos que participam do processo decisório (Saravia, 2011, p. 86).

Nessa perspectiva, pode-se perceber a política pública como um conjunto de ações ou estratégias realizadas de acordo com interesses particulares de um determinado grupo as quais podem contribuir para modificar ou, por outro lado, perpetuar a realidade existente em um dado contexto social. Na área educacional se revela de forma mais intensa, já que, como mencionado por Apple (2002) anteriormente, a educação é um espaço de conflitos e, portanto, um campo de disputa com relação ao que deve fazer, a quem servir e sobre quem deve tomar essas decisões.

Em 2017, por meio da Lei nº 13.415, o ensino médio tomou destaque na esfera política e educacional, devido às medidas sancionadas para essa etapa final da educação básica as quais dizem respeito à alteração do currículo, inserção dos itinerários formativos, aumento de carga horária, sem falar na discussão envolvendo o notório saber e as implicações para formação de docentes.

Todo esse contexto fez da reforma do ensino médio (REM), ou Novo Ensino Médio (NEM), uma das principais políticas públicas educacionais da atualidade, uma vez que impacta diretamente a formação de estudantes nessa etapa de escolarização e, concomitantemente, toda a estrutura organizacional e operacional da instituição. Isso faz com que se torne relevante estudar seu desenho, desde a criação até a sua implementação na/pela escola.

A reforma se deu em meio a diversos questionamentos. Vários foram os argumentos usados na tentativa de dar conta das muitas questões envolvendo a forma como essa política surgiu. Para Jacomini (2022), acabou-se construindo uma hegemonia em torno de ideias como: o ensino médio está em crise; o ensino médio não corresponde às expectativas dos/as estudantes, por isso há muita evasão; o ensino médio focaliza o preparo para a universidade, em um contexto em que a maioria não segue o percurso acadêmico, entre outros.

Para a autora, essas ideias passaram a ser utilizadas para explicar os problemas que envolvem o ensino médio e, nesse sentido, a reforma vem como a solução para todos esses obstáculos e impasses que circundam essa etapa final da educação básica no Brasil (Jacomini, 2022). Segundo essa professora, esse foi o contexto de uma reforma educacional de enormes proporções, criada de cima para baixo e “sem a participação das comunidades escolares e acadêmicas e da população em geral, mas com importante participação dos representantes do capital por meio de institutos, fundações e associações privadas” (Jacomini, 2022, p. 267).

Diante disso, nota-se que um novo cenário se configura no meio educacional trazendo diversas e, pode-se até dizer, repentinas mudanças no dia a dia das escolas e que interferem diretamente na rotina dos estudantes que cursam o ensino médio, bem como na atuação dos profissionais que ali estão.

Logo, o gestor escolar não ficou alheio a essas mudanças. Ao contrário, a reforma acarretou a esse sujeito novos desafios. Afinal, a maneira como a reforma do ensino médio chegou às escolas e a seus dirigentes não foi satisfatória para que houvesse um preparo para a sua efetiva implementação. O trabalho de um gestor

vai além do administrativo, compreendendo, sobretudo, aspectos pedagógicos. Assim, “pensar nestas instâncias isoladamente, sem a teia que deve tecer um trabalho em equipe é caminho para um controle autoritário, uma gestão monolítica e autocrática” (Mocarzel; Rojas; Pimentel, 2018, p. 166-167).

O gestor escolar apresenta uma função essencial na implementação de políticas públicas, afinal, é na escola que as diretrizes governamentais se concretizam e se transformam em ações práticas. E, nesse sentido, uma gestão eficiente, democrática e descentralizada, tende a caminhar para uma melhor aplicação dos recursos e, de igual modo, oferecer mais suporte para que os professores possam desenvolver o seu trabalho, colaborando, dessa maneira, para que os estudantes tenham acesso a um ensino de qualidade.

Pode-se dizer que a gestão escolar é a esfera de maior importância no processo de implementação de uma política pública a ponto de Da Silva Souza *et al.* ponderarem que

o ponto de encontro entre as políticas públicas educacionais e gestão escolar se materializa, nas ações e intervenções governamentais que contam diretamente com o papel gestor da escola, onde as políticas têm o papel de traduzir as intenções do Poder Público, e através das intervenções propostas em seus planos, são transformadas em práticas que se materializam na gestão. (Da Silva Souza *et al.*, 2023, p. 225)

À vista disso, o gestor escolar pode contribuir de maneira significativa para a transformação desse processo, uma vez que organiza e traça caminhos que serão trilhados pela instituição pela qual é responsável. Heloísa Lück (2009) enfatiza que

dirigentes de escolas eficazes são líderes, estimulam os professores e funcionários da escola, pais, alunos e comunidade a utilizarem o seu potencial na promoção de um ambiente educacional positivo e no desenvolvimento do seu próprio potencial, orientado para a aprendizagem e construção do conhecimento (Lück, 2009, p. 2).

O que Lück (2009) afirma em relação aos dirigentes de escolas eficazes pode ser dirigido também aos gestores escolares de forma geral, haja vista que essa é nossa expectativa em relação a todos eles. Sobre isso, vale a pena enfatizar que uma gestão escolar é eficaz quando seus dirigentes lideram as ações escolares orientados por uma visão abrangente e global do seu trabalho.

A gestão escolar requer flexibilidade, buscando desenvolver um trabalho satisfatório junto aos demais sujeitos escolares. À direção cabe auxiliar toda a equipe, por meio de ações direcionadas ao desenvolvimento educacional e pedagógico, além das questões financeiras e burocráticas que também são de sua competência. A escola, segundo Saviani (1996), é uma instituição de natureza educativa. Portanto, cabe ao diretor o papel de garantir o cumprimento da função educativa que é a razão de ser da escola. E, “nesse sentido, é preciso dizer que o diretor de escola é, antes de tudo, um educador; antes de ser administrador ele é um educador” (Saviani, 1996, p. 208). Levando em consideração o fato de que os cargos de direção são ocupados por professores, antes de serem gestores, são todos professores.

Diante disso, analisar e refletir sobre como se deu o processo de implementação do Novo Ensino Médio e como a gestão da escola tem lidado com todas essas mudanças é algo considerável, uma vez que possibilita ter uma visão mais clara de como as políticas governamentais para a educação são pensadas e criadas e, de fato, como chegam até a escola e são, por ela, implementadas em seu dia a dia.

Isso posto, este estudo apresenta a seguinte questão mobilizadora: como se deu o processo de implementação do Novo Ensino Médio e como a gestão da escola tem lidado com todas essas mudanças? A partir de tal questão, estabelece-se como objetivo geral identificar como se deu a atuação da gestão escolar em meio à implementação da reforma do ensino médio em uma escola estadual de Minas Gerais, localizada em um município de pequeno porte, e o movimento feito pela gestão diante de tais mudanças¹. Neste ponto, cabe destacar que se trata da única escola pública que oferece o ensino médio na cidade.

A partir desse objetivo geral, desdobram-se alguns objetivos específicos, quais sejam:

- Analisar a reforma do ensino médio instituída pela Lei nº 13415 de 2017, a partir de um olhar acerca das mudanças ocorridas em relação ao formato anterior.

¹ Vale ressaltar que, como se trata de uma pesquisa em um município de pequeno porte, em conversa com a orientadora, optou-se, após a qualificação e a submissão do projeto ao Comitê de Ética, por alterar o título do presente trabalho de modo a preservar o anonimato do local e dos participantes deste estudo. Foi retirado do título o nome da cidade em que a escola está localizada.

- Conhecer, por meio de documentação elaborada e publicada pelo Ministério da Educação, pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e pela própria escola pesquisada, como a reforma pode ter chegado até a unidade de ensino.
- Investigar, por intermédio de entrevistas com os gestores da escola pesquisada, como se deu a implementação da reforma do ensino médio em sua unidade de ensino.
- Analisar os dados derivados das entrevistas à luz da bibliografia e da documentação pesquisadas.

Na tentativa de encontrar respostas que possam embasar esses questionamentos e, conseqüentemente, atender aos objetivos em questão, a pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, através de um estudo de caso em uma escola pública do estado de Minas Gerais, localizada em um município de pequeno porte na Zona da Mata Mineira.

Para um melhor entendimento, são descritos os procedimentos metodológicos que foram utilizados para a realização da presente pesquisa, indicando local, participantes, objetivos e instrumentos metodológicos utilizados para a coleta dos dados e análise da questão investigada. Para Gatti (1999), método não é algo abstrato. De acordo com a autora, “método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização e no desenvolvimento do trabalho de pesquisa, na maneira como olhamos as coisas do mundo (Gatti, 1999, p. 63).

O método nasce do embate de ideias, perspectivas e teorias com a prática. Ele não é somente um conjunto de regras que ditam um caminho. É também um conjunto de crenças, valores e atitudes. Há que se considerar o aspecto interiorizado do método, seu lado intersubjetivo e até, em parte, personalizado pelas mediações do investigador. Ou seja, o método, para além da lógica, é vivência do próprio pesquisador com o pesquisado (Gatti, 1999, p. 72).

Logo, o método de trabalho precisa ser vivenciado em toda a sua extensão. Nesse contexto, a procura por uma resposta para a questão mobilizadora deste estudo foi o que fez com que se buscasse alcançar o objetivo desta pesquisa, que se desdobra acerca de como se deu a atuação da gestão escolar em meio à

implementação da reforma do ensino médio em uma escola estadual de Minas Gerais e o movimento feito pela direção diante de tais mudanças.

Por meio deste estudo foi possível buscar um entendimento de como a reforma do ensino médio chegou à escola investigada e o que foi feito, segundo a gestão escolar, a partir disso. André (1984), em seu artigo “Estudo de caso: seu potencial na educação”, enfatiza que os estudos de casos buscam descobertas e procuram retratar a realidade de forma completa e profunda. A autora ainda complementa, reforçando que esse tipo de estudo “pretende revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa dada situação, focalizando-a como um todo, mas sem deixar de enfatizar os detalhes, as circunstâncias específicas que favorecem uma maior compreensão desse todo” (André, 1984, p. 52).

A escola investigada atende a alunos do ensino médio. Além de ser a única instituição pertencente à rede estadual de Minas Gerais no município pesquisado, é também a única que oferta essa etapa final da educação básica. Tal realidade abrange a maioria dos municípios brasileiros. Segundo o Ministério da Educação, 51% dos municípios brasileiros possuem apenas uma escola de ensino médio².

Logo, o fato de ser a única escola de ensino médio em uma cidade dessa proporção é algo relevante para esta investigação, uma vez que entender como uma política educacional chega a uma escola, única em um município de pequeno porte, distante da sede da Secretaria de Estado de Educação (SEE) e com informações que são, muitas vezes, intermediadas pela Superintendência Regional de Ensino (SRE), é de extrema relevância.

É válido ressaltar que investigar algo em uma etapa educacional que não faz parte do meu dia a dia, como é o caso do ensino médio, é instigante e desafiador. Não sendo a etapa em que atuo, além de aprender no processo de pesquisa, há menos risco de que a familiaridade contamine, por assim dizer, a investigação. Além disso, trata-se de uma etapa da educação básica que passou

² O dado é apresentado na matéria, divulgada em agosto de 2024, no próprio site do governo. A notícia traz que foi sancionada, pelo presidente da república, a Lei nº 14.945/2024, que reestrutura o ensino médio a partir de 2025. Em seu conteúdo é exposto que mais da metade dos municípios brasileiros possuem apenas uma escola de ensino médio, o que pode comprometer a oferta de itinerários e a escolha dos estudantes nesse contexto. Disponível em: [Sancionada lei que reestrutura o ensino médio — Ministério da Educação](#)

por uma reforma e, em meio às muitas críticas e fragilidades, vive uma crise de identidade, como pontua Krawczyk (2009)³.

Os participantes desta pesquisa são os sujeitos que compõem a dimensão de gestão da escola: Direção, Vice-direção e Especialista em Educação Básica (EEB)⁴. Apesar de a pesquisa ter como foco a implementação do Novo Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, é válido ressaltar que tais mudanças se deram em períodos muito próximos da retomada das aulas presenciais. Com a crise sanitária provocada pela covid-19, a implementação do Novo Ensino Médio acabou sendo atrasada e, de fato, tomou uma proporção maior, em 2022, nas escolas de todo o Brasil. Sem dúvida, foi uma situação complexa, em meio a um momento conturbado, visto que as unidades de ensino estavam retornando de um período com aulas remotas e, em vez de planejarem uma reorganização curricular de recomposição da aprendizagem, foi necessário que se adequassem às mudanças advindas com a reforma, incluindo um ajuste curricular permeado por diversas críticas e questionamentos.

Diante desse contexto, investigar como ocorreu a implementação da reforma do ensino médio é de suma relevância para entender essa política e o que foi feito, a partir dela, na escola investigada. Nesse mesmo sentido, a pesquisa possibilitou analisar também a atuação dos sujeitos nesse processo, procurando entender, inclusive, as ações que, segundo a direção escolar, foram feitas frente a esse novo modelo de ensino, definido a partir dos textos dessa política.

Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica - sobre o ensino médio e sua mais recente reforma - e documental - pelo estudo detalhado do Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento Escolar e demais documentos instituídos pela escola, assim como aqueles estabelecidos pela Secretaria de Educação de Minas Gerais e pelo Ministério da Educação acerca do Novo Ensino Médio. Essa análise teve como finalidade compreender essa política e como ela foi implementada pela instituição na qual a pesquisa foi desenvolvida.

A análise documental, conforme pontuam Lüdke e André (1986, p. 38), “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja

³ Para Krawczyk (2009), fala-se da perda da identidade do ensino médio, mas esse nunca teve uma identidade muito clara, a não ser a de servir como trampolim para a universidade ou para a formação profissional.

⁴ O EEB na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais é um coordenador pedagógico cuja função é liderar o processo pedagógico nas unidades de ensino.

completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Ela também é caracterizada, para Sá-Silva *et al.* (2009, p. 5), como “um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Logo, uma análise documental pode ser desenvolvida por meio de diversas fontes e documentos. Por isso, a relevância de se tentar compreender todo o percurso traçado até chegar à escola e ser implementada por ela, analisando legislação e demais documentos que orientam as instituições quanto à reforma do ensino médio.

Para dar prosseguimento à pesquisa e ampliar as análises e a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com gestores escolares, com a finalidade de compreender como se deu a implementação da reforma na escola e a participação de cada um desses sujeitos nesse processo.

Vale ressaltar que a escolha da entrevista semiestruturada ocorreu pelo fato de ser um instrumento que favorece o diálogo de forma espontânea, visto que os entrevistados podem dispor de uma maior liberdade para responder às questões. Portanto, viabiliza-se mais versatilidade à coleta de dados, possibilitando ao pesquisador direcionar as questões, de modo a obter uma maior quantidade de informações e, dessa forma, enriquecer mais os elementos da pesquisa. Laville e Dionne (1999) mencionam que,

por essa via, a flexibilidade possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores (Laville; Dionne, 1999, p. 188 - 189).

É importante destacar que a pesquisa bibliográfica mencionada neste trabalho, acrescida de outras leituras, serviu de apoio para a análise documental, bem como se consubstanciou como suporte fundamental para analisar os dados obtidos nas entrevistas com os gestores escolares.

A condição de professora me faz acreditar que o movimento da pesquisa nos chama permanentemente ao exercício do olhar que se dirige ao lugar e à problemática que se quer conhecer e analisar de uma forma sensível e minuciosa. Ao analisar a atuação da gestão escolar no processo de implementação da reforma, foi possível também perceber como se deu o exercício da direção, especialistas e, conseqüentemente, professores frente a essa política na escola, que, diga-se de

passagem, ocorreu em um momento conturbado de retomada das aulas presenciais, após a pandemia da covid-19.

Nesse sentido, por meio das pesquisas bibliográfica e documental, bem como das entrevistas, buscou-se atingir os objetivos delimitados para o presente trabalho. Analisar esses dados foi de grande valia para entender como essa política, permeada por tantos questionamentos e críticas, chegou à instituição escolar investigada e como ela está lidando com todas essas mudanças. É sabido que se trata de uma temática bastante complexa e que, implicitamente, envolve muitos outros fatores. Entretanto, é o começo para entender o percurso tomado por essa política nas instituições de ensino e o direcionamento que estão dando ao processo de ensino-aprendizagem nessa etapa final da educação básica.

Este trabalho apresenta, além deste capítulo introdutório, mais três capítulos, sendo dois deles dedicados à discussão teórica. O segundo capítulo traz uma discussão em torno da reforma do ensino médio, contextualizando os momentos históricos e políticos que permearam o processo de construção e implementação dessa política educacional, tentando entender o caminho percorrido pela reforma no estado de Minas Gerais. Em seguida, é realizado um diálogo entrelaçando a reforma do ensino médio e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), refletindo sobre o tipo de ensino, o elo entre essas duas políticas educacionais e as possíveis intenções por trás dessas políticas. Para embasar a discussão, são utilizadas como referências Kuenzer (2000), Moll (2017), Silva e Sheiber (2017), Frigotto e colaboradores (1993, 2016, 2017, 2018), Saviani (2013), Apple e Beane (1998), Libâneo (2012, 2015), Lopes (2019), entre outros.

No terceiro capítulo é apresentada, em um primeiro momento, uma análise do conceito de gestão escolar, definições e aspectos fundamentais que envolvem sua prática, fazendo, ainda, uma reflexão sobre gestão democrática e participativa. Já na etapa seguinte, expõe-se uma discussão acerca dos desafios enfrentados por uma gestão de escola pública e as possíveis dificuldades encontradas pelo gestor em meio às mudanças trazidas pela reforma do ensino médio. Para isso, estudos como de Lück (2009, 2011), Paro (2010), Libâneo (2012), entre outros, serviram de base para a reflexão.

É mister ressaltar que, além de autores que abordam problemáticas específicas dentro do escopo de nosso objeto de estudo, a discussão também se ancora em leis e documentos normativos e orientadores da educação no Brasil, tais

como Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (1996), Plano Nacional de Educação/PNE (2014) e Base Nacional Comum Curricular/BNCC (2017, 2018). Ademais, são utilizados como referências, além da Lei nº 13.415/17 que dispõe sobre o Novo Ensino Médio e norteia a discussão, as resoluções e os documentos orientadores que amparam a implementação do NEM em Minas Gerais, conforme se pode verificar ao longo do texto.

O quarto capítulo traz um breve retorno acerca do percurso metodológico utilizado para a realização da pesquisa, assim como a contextualização do local e dos sujeitos investigados, levando em consideração a realidade na qual está inserida. Dando sequência, esse capítulo também é constituído pelos dados identificados e obtidos por meio deste estudo, destacando o contexto da prática da política do Novo Ensino Médio, o perfil dos participantes, suas percepções sobre a etapa final da educação básica e a respeito da reforma, estabelecendo, ainda, um diálogo entre a política do NEM e o seu processo de implementação na escola investigada. Dessa forma, esse capítulo articula os dados da pesquisa aos documentos da reforma e ao que já foi publicado por analistas que tratam do tema. Por fim, na quinta e última seção deste estudo, encontram-se as considerações finais, buscando, a partir da investigação realizada e dos dados obtidos durante o percurso da pesquisa de campo, uma resposta à questão proposta neste trabalho.

Isso não significa, necessariamente, que a investigação termina, mas que, a partir dela, possa-se ter alcançado dados para que os estudos continuem e, dessa forma, contribuir para a busca de uma política de reforma, de fato, assertiva e que atenda às demandas que o ensino médio no país anseia.

2 ENSINO MÉDIO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: IMPLICAÇÕES E PERSPECTIVAS

Quando se trata de refletir sobre o sistema educacional no Brasil, Krawczyk (2009) assevera que há um consenso em torno de que o ensino médio é uma etapa que provoca e estimula os mais controversos e, muitas vezes, polêmicos debates, seja pelos persistentes problemas de acesso, pela qualidade da educação ofertada, ou, ainda, pela discussão quanto à sua identidade.

Por isso, falar em ensino médio é fomentar um diálogo que envolve diversos conceitos, momentos históricos, sociais e políticos. Para Kuenzer (2000), a história dessa etapa final da educação básica revela dificuldades típicas de um nível de ensino que, por ser intermediário, demanda responder à ambiguidade gerada pela necessidade de ser, ao mesmo tempo, terminal e propedêutico.

De acordo com a pesquisadora, o ensino médio,

embora tendo na dualidade estrutural a sua categoria fundante, as diversas concepções que vão se sucedendo ao longo do tempo, refletem a correlação de funções dominantes em cada época, a partir da etapa de desenvolvimento das forças produtivas (Kuenzer, 2000, p. 13).

No decorrer da história, o ensino médio no Brasil é marcado por diversas transformações que refletem as mudanças sociais, políticas e econômicas do país ao longo dos anos. É uma etapa da educação básica que, desde o seu surgimento, passou por várias fases e reformas, o que contribui para que o ensino médio enfrente dificuldades para definir a sua identidade no decurso da história educacional brasileira.

Todas essas mudanças implicam uma série de outras compreensões, tendo relação direta com o lugar ocupado por essa etapa final da educação básica no interior das políticas educacionais, com o seu processo de financiamento ao longo dos anos, da sua representação social no contexto educativo no país e, ainda, com o campo de disputas dos agentes envolvidos. Conquanto se trate de questões coadjuvantes, atravessam as discussões acerca do ensino médio há décadas e contribuem para as problemáticas que circundam essa etapa.

Caracterizado como a etapa final da educação básica e com duração mínima de três anos, o ensino médio foi consolidado a partir da Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), em substituição ao antigo segundo grau. De acordo com a referida legislação (versão atualizada), o ensino médio tem como finalidades:

- 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).

Tais finalidades, que serão analisadas e discutidas de forma mais aprofundada no final deste capítulo, acabaram gerando uma dualidade de expectativas em relação a essa etapa da escolarização. Atreladas a isso, estão as políticas educacionais voltadas, sobretudo, para essa etapa da educação básica e suas implicações e perspectivas para com a garantia do direito à educação.

Para realizar tal análise, na primeira parte deste capítulo, será realizada uma breve retomada histórica envolvendo essa etapa final da educação básica, resgatando, de forma sucinta, o contexto percorrido pelo ensino médio nas últimas décadas.

Dando continuidade, será desenvolvida uma discussão contextualizando a reforma do ensino médio de 2017 e os momentos históricos e políticos que permearam o processo de construção e implementação dessa política educacional, bem como os argumentos que serviram de base e acabaram impulsionando a criação da reforma.

Por enquanto, não dá para afirmar se essa política de reforma trouxe ou não avanços para o ensino médio, uma vez que ainda está sendo implementada, mesmo que em meio à previsão de novas mudanças para 2025, conforme a Lei nº 14.945/2024⁵. Todavia, a necessidade de uma nova reestruturação sinaliza que a

⁵ Instituída por meio da Lei nº 14.945/2024, de 31 de julho, a Política Nacional de Ensino Médio traz normas que reestruturam essa etapa de ensino, alterando a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e revogando parcialmente a Lei nº 13.415/17, que dispôs sobre a reforma do ensino médio. Segundo o Ministério da Educação, a lei determina que os sistemas de ensino devem começar a implementação do ensino médio a partir de 2025, para os estudantes da primeira série do

reforma instituída pela Lei nº 13.415/17 não foi efetiva a ponto de suprir as demandas que essa etapa de escolarização tanto carece. Afinal, a reforma tem mostrado desafios que não estão sendo superados, o que poderá provocar inquietações quanto a essa reforma se tratar de uma proposta nova ou, em contrapartida, não passar de um empoeirado discurso que envolve essa etapa final da educação básica, como mencionado por Silva (2018).

Por fim, será promovido um debate entrelaçando a reforma do ensino médio e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) direcionada a essa etapa, bem como o tipo de ensino proposto, a relação entre essas duas políticas educacionais e as intenções que podem estar por trás de tais políticas.

2.1 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: UM BREVE RESGATE DE SEU PERCURSO

O ensino médio no Brasil surgiu em um contexto de transformação educacional e social ao longo do século XX. A educação secundária, inicialmente, era oferecida apenas por escolas privadas e focava em um currículo voltado para a formação de elites.

Em 1920, com a Reforma Francisco Campos, a educação foi estruturada e o ensino secundário começou a ser organizado de uma forma mais sistemática. Além de integrar os níveis de educação primária e secundária, a Reforma Francisco Campos propôs a criação de instituições específicas direcionadas ao ensino secundário.

Vale reforçar que a chamada “Reforma Francisco Campos”⁶ (1931) estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro. Segundo Dallabrida (2009), a reforma conferiu maior organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, tais como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, currículo seriado, a frequência obrigatória dos estudantes às aulas, a

ensino médio. Em 2026, as regras começarão a valer também para a segunda série e, em 2027, para a terceira.

⁶ O Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%2019.890-1931?OpenDocument

imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal (Dallabrida, 2009, p. 185).

O ensino médio, como uma etapa formal da educação no Brasil, começou a ser estruturado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961, que estabeleceu o 2º grau (nomenclatura antes utilizada para o ensino médio) como uma etapa da educação básica. De acordo com o Art. 34 do documento, “o ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário” (Brasil, 1961).

A Lei nº 4.024/1961 previa, em o seu Art. 3º, o direito à educação pelo poder público em todos os graus, cabendo ao Estado subsidiar recursos às famílias que não apresentarem condições para acessar ou permanecer na escola, como menciona o texto do próprio documento:

Art. 3º O direito à educação é assegurado:

I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;

II- pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos. (Brasil, 1961)

Em 1971, houve uma nova reforma curricular realizada pela Lei nº 5.692/1971. Nesse documento, a LDB traz, em seu Art. 4º, que “a preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus” (Brasil, 1971), acrescentando, ainda, que essa preparação para o trabalho “poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino” (Brasil, 1971). Logo, é possível verificar que a preparação para o trabalho é algo presente em reformas e políticas educacionais anteriores.

Passando para meados da década de 1990, pode-se falar que o ensino médio público no país veio se expandindo de forma gradativa. De acordo com Krawczyk (2009),

nos primeiros anos da década de 1990, houve um aumento significativo no número de matrículas para o ensino médio: 34,5%, entre 1991 e 1994. Entre os anos 1996 e 2007, as matrículas passaram de 5.739.077 para 8.369.369, um aumento de 41,7% (...).

Porém, o abandono e a reprovação persistem nessa etapa da educação básica. Em 2007, a taxa de abandono foi de 13,3% e a de reprovação de 12,7%2 (...). Não se verificou, nos últimos dez anos, diminuição significativa dessas taxas, nem tendência de queda. (Krawczyk, 2009, p. 9)

A autora complementa enfatizando que o fato de o ensino médio ter se expandido não caracteriza que houve necessariamente um processo de universalização da educação, relativo às altas porcentagens de jovens ainda fora da escola, à tendência à diminuição do número de matrículas, que vem acontecendo desde 2004, e, ainda, à persistência dos altos índices de evasão e reprovação (Krawczyk, 2009)

Em 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o ensino médio conquistou um olhar diferenciado na formação integral do estudante. Agora, além da formação acadêmica, revelava-se como uma etapa fundamental também para a formação cidadã do estudante, conforme previa o seu art. 35, segundo o qual cabe a essa etapa “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Brasil, 1996).

E, assim, o ensino médio foi passando por diversas transformações ao longo da história, dando origem a políticas educacionais, muitas vezes, incoerentes e precipitadas, mas que surgem na tentativa de sanar os problemas presentes nessa etapa de escolarização.

A questão a se pensar é que tais políticas, inegavelmente, vêm sempre acompanhadas dos interesses daqueles que a elaboram. Levando em consideração o contexto da época, Nascimento (2007) menciona que essas políticas têm expressado o dualismo educacional fundamentado, sobretudo, na divisão social do trabalho, que “distribui os homens pelas funções intelectuais e manuais, segundo sua origem de classe, em escolas de currículos e conteúdos diferentes” (Nascimento, 2007, p. 78). O autor ainda complementa enfatizando que o ensino médio tem sido, historicamente, seletivo e vulnerável à desigualdade social.

Nessa perspectiva, desde a aprovação da LDB em 1996, o ensino médio vem passando por um processo de acirrada disputa quanto às suas finalidades. E, em meio a esse contexto, diferentes argumentos surgem quanto à sua intencionalidade. Afinal, qual seria o objetivo do ensino médio? Apenas para consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental ou,

mais que isso, preparar os estudantes para o ensino superior? Ou se pode dizer que o ensino médio seria também uma preparação para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania?

De acordo com Silva, uma das razões para toda essa discussão “é a expansão do acesso que incluiu na última etapa da educação básica um número imenso de jovens que dela passavam ao largo” (Silva, 2018, p. 7). Isso fez com que, segundo a autora, questionamentos em torno de “qual ensino médio” e “para quem” ganhasse destaque nos marcos normativos e nas ações do executivo federal. O quadro a seguir traz um panorama cronológico dos principais acontecimentos na política educacional no país, a contar da publicação da LDB nº 9.394/1996 até a primeira versão da BNCC do ensino médio, em 2018. Veja.

Quadro 1- Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio
Cronologia dos marcos normativos e ações do poder executivo federal - 1996-2018

Ano	Marcos normativos e ações do poder executivo federal
1996	20 de dezembro: Sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/96 Art. 26 – determina que se tenha uma base nacional comum para todas as etapas da educação básica Art. 35 – finalidades do Ensino Médio Art. 36 – organização curricular do EM Art. 39 e 40 – tratamento da Educação Profissional
1997	Decreto nº 2.208/97: Regulamenta os artigos 39 e 40 que tratam da oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Formas de oferta: Concomitante e Subsequente
1998	Homologada a Resolução 03/1998 do Conselho Nacional de Educação, com base no Parecer 15/98 - Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) Síntese: Vincula o currículo do EM a demandas do mercado de trabalho e do setor produtivo. Propõe o currículo com base em competências e habilidades Primeira edição do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
1999	MEC publica os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) Organizado por áreas, define “competências e habilidades” para cada área/disciplina Parecer 16/99 DCNEP Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional
2003/2004	Seminário em Brasília - Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho

	<p>São enunciadas as ideias centrais que darão sustentação conceitual e metodológica a um processo de reformulação do EM: Trabalho, ciência e cultura</p> <p>Decreto nº 5.154/2004 Revoga o Decreto nº 2.208/97 Possibilita o Ensino Médio Integrado EP integrada ao EM</p>
2009	<p>EC 59/2009 Obrigatoriedade escolar para a faixa etária de 15 a 17 anos (faixa etária indicada para a etapa).</p> <p>Criado o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) com vistas a induzir a reformulação do EM</p>
2011	<p>Aprovado o Parecer 05/11</p> <p>Altera as DCNEM Incorpora as bases conceituais debatidas no Seminário de 2003.</p>
2012	<p>Homologadas com base no Parecer 05/11 a Resolução 02/12: novas DCNEM.</p> <p>Criada na Câmara dos Deputados a Comissão destinada a promover estudos com vistas à reformulação do EM (CEENSI).</p>
2014	<p>Em discussão o PL em várias audiências públicas é aprovado em 17 de dezembro com vistas a ir a plenário em 2015 (o que não ocorre).</p> <p>Aprovado o Plano Nacional de Educação Meta 3 – universalizar em 85% o acesso da faixa etária de 15 a 17 anos.</p>
2016/2017	<p>Reforma do Ensino Médio</p> <p>Michel Temer assume em agosto de 2016</p> <p>MP 746/16 Publicada em 23 de setembro: 11 audiências públicas.</p> <p>Fevereiro de 2017 foi aprovada no Congresso Nacional a Lei nº 13.415/17 originada na MP 746/16.</p>
2018	<p>Abril de 2018 - MEC torna pública a primeira versão da BNCC do EM Retrocede ao currículo organizado por competências.</p> <p>Apenas Língua Portuguesa e Matemática têm detalhamento. As demais disciplinas estão subsumidas em áreas descritas em termos de competências que o EM deve desenvolver nos estudantes.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Silva (2018).

Com base no quadro, é possível verificar que, em pouco mais de 20 anos, foram criadas duas diretrizes curriculares para o ensino médio, duas para a educação profissional técnica de nível médio, dois decretos para essa modalidade, uma alteração constitucional, um projeto de lei, um Programa Indutor de Reformulação Curricular (ProEMI), sem falar nas alterações nas avaliações em larga escala (Silva, 2018). É interessante observar a proximidade entre as normativas em torno das políticas curriculares com o texto da Base Nacional Comum Curricular de 2018 das quais a autora destaca: Parâmetros Curriculares

Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 1999); Parecer CNE/CEB15/98 e Resolução CNE/ CEB 03/98 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil,1998); BNCC Ensino Médio (Brasil, 2018).

Ao analisar os documentos normativos anteriores comparando-os com o que se tem atualmente para o ensino médio, é possível observar uma certa afinidade entre eles. O art. 36 da Medida Provisória 746/16⁷, por exemplo, traz uma ideia de organização curricular baseada na definição de competências.

Art. 36. § 3º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, definidas na Base Nacional Comum Curricular, será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (Brasil, 2016b).

A própria Lei nº 13.415/17⁸, que se originou a partir da Medida Provisória 746/16, e que deu, de fato, origem à reforma do ensino médio, manteve essa ideia quando descreve, em seu art. 36, que “a organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino” (Brasil, 2017).

Em abril de 2018, a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCCEM) propõe, em seu documento, um conjunto de competências gerais e outro de competências específicas para cada área do conhecimento, que visam orientar a formação dos estudantes em diferentes disciplinas.

Tais análises, conforme pontua Silva (2018), evidenciam uma proximidade entre tais documentos normativos, demonstrando que muitas das ideias e concepções que se fazem presentes nas políticas educacionais têm suas raízes em discussões já existentes, como é o caso da reforma do ensino médio, que será analisada de forma mais aprofundada a seguir. A questão é que o ensino médio é uma etapa que sempre foi objeto de reformas e, no entanto, vivencia uma dualidade desde a sua instituição, visto que as políticas direcionadas a essa etapa da educação básica não conseguiram, até o momento, dar conta dessa dualidade que perpassa o ensino médio no Brasil.

⁷ A Medida Provisória 746 de 2016, cujo objetivo era promover alterações no ensino médio, entre as quais criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), será discutida mais adiante.

⁸ A Lei nº 13.415 de 2017 será discutida mais adiante.

2.2 CONTEXTUALIZANDO A MAIS RECENTE REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Previsto no Plano Nacional de Educação de 2014 (PNE), o Novo Ensino Médio surgiu a partir de mudanças recentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e da elaboração do texto direcionado ao ensino médio da Base Nacional Comum Curricular (Briskievicz; Steidel, 2018).

A atual reforma do ensino médio, no entanto, foi consolidada com a ascensão do vice-presidente Michel Temer (PMDB) à presidência da república, após o conturbado processo de *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff (PT), em 2016. A partir daí, é possível observar um novo cenário, permeado por reformas que acabaram por aprofundar ainda mais as desigualdades na sociedade.

Em face dos inúmeros retrocessos encetados durante o governo de Michel Temer, a educação acabou sofrendo interferência no seu processo organizacional, tendo como parâmetro a privatização e os interesses dos grupos empresariais. Gaudêncio Frigotto (2018), em entrevista para a Revista Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, afirma que o Governo Temer, no campo educacional, “representou o maior retrocesso dos últimos 70 anos ou mais”, segundo ele, “com consequências brutais a médio e longo prazo”.

Em setembro de 2016, “desconsiderando anos de debates acumulados em torno do Projeto de Lei nº 4.680/2013, que propunha a reformulação do ensino médio no país” (Cássio; Goulart, 2022, p. 286), foi editada a Medida Provisória (MP) 746⁹, pelo então Ministro da Educação, Mendonça Filho. Tal medida tinha como objetivo promover alterações no ensino médio, entre as quais criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI).

Uma vez que a MP veio acompanhada de incentivos à oferta de educação em tempo integral, é válido retomar um pouco o seu percurso, visto que está diretamente relacionado à política de reforma para o ensino médio.

⁹ Como bem pontuam Ferretti e Silva (2017), é válido ressaltar que uma Medida Provisória se aplica a emergências nas quais o executivo tem a prerrogativa de tomar uma decisão, sob a condição de que ela seja afirmada ou rejeitada, no todo ou em parte, mediante a sua conversão em Projeto de Lei, ou mesmo não sendo apreciada pelo Congresso Nacional no prazo regimentalmente definido para tais casos. O ensino médio dispõe de uma legislação completa e atual, como é o caso da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDBEN) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), o que leva a discussões acerca de como a MP surgiu.

O Plano Nacional de Educação (PNE/2014) está entre os documentos mais recentes que abordam a construção da escola pública em tempo integral. De acordo com a meta 6, o objetivo é oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, a 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica (PNE/2014). Segundo Lima *et al.* (2020), tal meta serviu de base para que o Governo Federal elaborasse a proposta de Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Segundo os autores, a implementação dessa política integra um conjunto de reformas educacionais voltadas para redimensionar os currículos do ensino médio, fundamentando, inclusive, o Art. 13 da Lei nº 13.415/2017, abordado mais adiante.

Dentre os argumentos apresentados para a criação dessa reforma, e que são explicitados na página 8 do texto do próprio documento (Sumário Executivo da MPV 746/2016), estão o propósito de “corrigir o número excessivo de disciplinas do ensino médio, não adequadas ao mundo do trabalho” e, ainda, que a proposta de divisão em itinerários formativos¹⁰ distribuídos por áreas do conhecimento estaria “alinhada com as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF)”.

A proposta do Novo Ensino Médio (NEM) foi justificada, também, como uma resposta a uma escola tida como desinteressante, levando muitos jovens à evasão. Outra razão que justificava a urgência da lei, como menciona Silva (2018), foi o desempenho insatisfatório no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) desde 2009, levando à necessidade de revisar os currículos. Para Ferretti e Silva (2017), as justificativas para as propostas de reforma curricular aglutinam-se em torno de quatro situações:

o baixo desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); a estrutura curricular com trajetória única para o conjunto de estudantes, cuja carga compreende 13 disciplinas, considerada excessiva e que seria a responsável pelo desinteresse e fraco desempenho; a necessidade de diversificação e flexibilização do currículo, tomando por modelo os países com melhor desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); o fato de que menos de 17% dos alunos que concluem o ensino médio acessam a educação superior, e que cerca de 10% das matrículas estão na educação profissional como justificativa

¹⁰ O conceito será aprofundado mais adiante.

para a introdução do itinerário “formação técnica e profissional” (Ferretti; Silva, 2017, p. 393-394)

Logo, argumentos e justificativas para a criação de uma reforma urgente para o ensino médio, vieram ancoradas em dados como altos índices de evasão e reprovação, associados a resultados de avaliações internas e externas, índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), respectivamente, indicando “a realidade de um ensino médio falido, incapaz de cumprir metas e de atender às necessidades de seus estudantes” (Castro, 2016)¹¹.

A publicação da Medida Provisória 746/2016 visava produzir mudanças na organização curricular do ensino médio e no financiamento público dessa etapa final da educação básica. A MP provocou uma divisão no currículo do ensino médio, composto, agora, por uma *formação geral básica (FGB)* e pelos *itinerários formativos (IF)*. A partir de tal normativa, o currículo seria composto da seguinte forma: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional.

Além da extinção da obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia, também foram negligenciados os conhecimentos em Arte e Educação Física, assegurados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB 02/2012). Outro ponto também criticado diz respeito à obrigatoriedade apenas do ensino de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos do ensino médio. O Inglês, como uma língua estrangeira, também passa a ser obrigatório, o que não

¹¹Em agosto de 2016, a socióloga e secretária executiva, do então Ministro da Educação Mendonça Filho, Maria Helena Guimarães de Castro, participou de uma entrevista com discurso de defesa em prol da reforma do ensino médio. De acordo com Maria Helena, o Brasil tem um modelo que aplica um ensino igual para todos os alunos, e que é único no mundo. Segundo ela, em países como França, Inglaterra, Alemanha, Finlândia, Singapura e Austrália, o currículo do ensino médio é diversificado e flexível quando alunos atingem os 15 anos de idade, ressaltando que o próprio PISA é aplicado a jovens de 15 anos porque, na maioria dos países, o currículo é igual para todos até essa faixa etária. Maria Helena pontuou que, nos Estados Unidos, a parte obrigatória do currículo, comum a todos, representa menos da metade da carga horária. Já a outra metade compreende cursos eletivos, organizados pelos estudantes de acordo com suas preferências e interesses. Cabe ressaltar aqui que, contrariando as declarações da secretária executiva, nos Estados Unidos, por exemplo, usado como modelo por ela e, conseqüentemente, como referência para as mudanças educacionais no Brasil, “a liberalização do mercado educacional e a flexibilização curricular no ensino médio geraram exclusão social, aprofundaram as desigualdades educacionais e levaram ao crescente rebaixamento do desempenho dos estudantes (Morais, 2017). Além disso, os países que ela cita apresentam realidades distintas da nossa, o que deixa claro que as políticas podem ser pensadas tendo outras como inspiração sem, entretanto, deixar de considerar o contexto na qual e para a qual está sendo pensada. A entrevista completa está disponível em: [Maria Helena Guimarães: "Há um tédio generalizado entre os alunos do ensino médio" - ÉPOCA | Ideias](#) Acesso: 15 jan. 2025.

deixa de ser um paradoxo ao analisar que grande parte dos países que fazem fronteira com o Brasil são países de língua espanhola. Para Moll (2017),

trocar uma língua estrangeira por outra, no caso retornando ao Inglês, que nunca deixou de estar presente nas escolas públicas brasileiras, pelo expressivo número de professores formados na área, só reafirma o desprezo pelas relações Sul-Sul, que nos permitem maior entrosamento com os países da América Latina (Moll, 2017, p. 71).

Outra questão que fez com que a Medida Provisória 746/16 fosse alvo de críticas dizia respeito ao notório saber, que pode ser definido como a possibilidade de que pessoas sem formação apropriada, isto é, não licenciadas para aquela área, pudessem assumir a docência, o que, em geral, contribuiria ainda mais para a precarização do trabalho docente, além de interferir diretamente na qualidade dessa formação.

Apesar da repercussão negativa da Medida Provisória, que reformulou e deu início à polêmica da reforma do ensino médio, essa arbitrariedade foi transformada na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, sem a discussão devida e necessária e, ainda, sem contar com a participação da sociedade civil, dos profissionais e defensores da área e dos discentes, que são os principais interessados no tipo de educação que se planeja e idealiza.

Algumas alterações podem ser verificadas entre um texto e outro, como, por exemplo: a carga horária da formação básica comum ou formação geral básica (FGB), que, na Medida Provisória, era de 1.200 horas, passando, depois da Lei nº 13.415/2017, para até 1.800 horas; as áreas de Linguagens, Matemática e Ciências da natureza, que integram o currículo do ensino médio, foram acrescentadas da expressão “e suas tecnologias”, passando a compor o Art. 35 da LDB e retomando a denominação presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nas Diretrizes Curriculares do ensino médio (DCEM) da década de 1990.

Além das alterações descritas anteriormente, estabeleceu-se a jornada em 5 (cinco) horas diárias, conferindo ao ensino médio a carga horária mínima de 3.000 (três mil) horas. Os conhecimentos de Filosofia, Sociologia, Arte e Educação Física passaram a ser obrigatórios na forma de “estudos e práticas”, assim como especificado no Art. 35-A, § 2º, da LDB. Já com relação aos itinerários formativos, estes seriam ofertados aos estudantes em conformidade com as possibilidades dos

sistemas de ensino. No quadro a seguir, é possível observar, de forma resumida, essas alterações.

Quadro 2- Alterações ocorridas na estrutura do ensino médio da MP nº 746/16 para a Lei nº 13.415/17

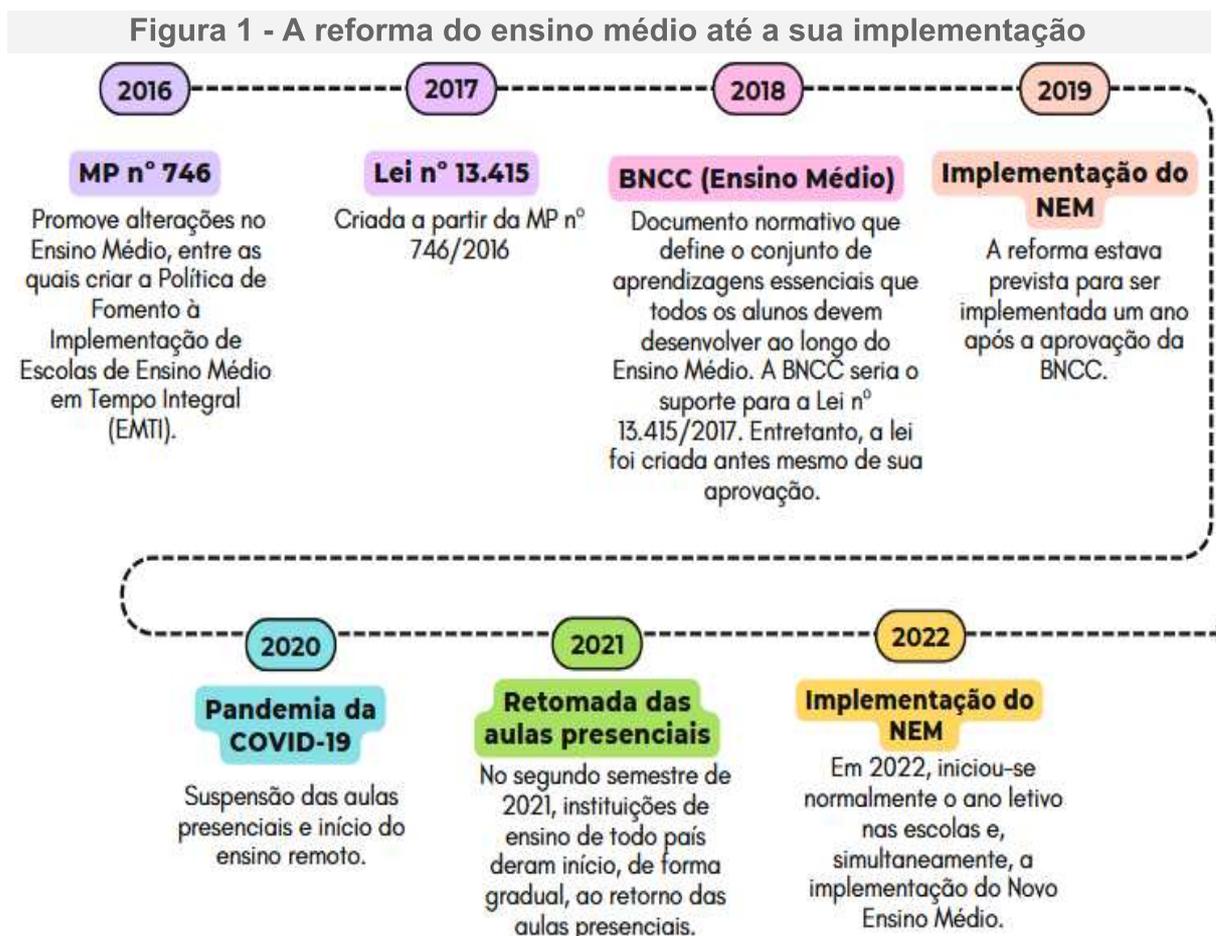
	Medida Provisória 746/16	Lei nº 13.415/17
Carga-horária mínima anual	Carga horária mínima anual 1.400 horas	Carga horária mínima de 1.000 horas
Carga horária para a Formação Geral Básica (FGB)	1.200h	1.800h
Áreas que integram o currículo do ensino médio	Linguagens Matemática Ciências da natureza Ciências Humanas Formação técnica e profissional	Linguagens e suas tecnologias Matemática e suas tecnologias Ciências da natureza e suas tecnologias Ciências Humanas e sociais Aplicadas Formação técnica e profissional
Língua Portuguesa e Matemática	Obrigatórias nos três anos do EM	Obrigatórias nos três anos do EM
Filosofia e sociologia	Não obrigatórias	Obrigatórias na forma de “estudos e práticas”.
Arte e Educação Física	Não obrigatórias	Obrigatórias na forma de “estudos e práticas”.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos documentos referenciados no quadro (2024).

Antes da reforma, o ensino médio era composto por 13 disciplinas obrigatórias, trabalhadas separadamente. Com as mudanças, elas passaram a ser integradas em quatro grandes áreas do conhecimento, sendo 60% da carga horária destinada a conteúdos da BNCC.

A previsão era de que a reforma do ensino médio começasse a ser implementada um ano após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular

(BNCC), ou seja, a partir de 2019. No meio desse percurso, entretanto, o mundo se deparou com uma pandemia de escala global, a pandemia da covid-19, que mudou radicalmente a vida das pessoas e de toda a sociedade. Dessa forma, a implementação do Novo Ensino Médio, em calendário nacional, teve início, de fato, apenas em 2022.



Fonte: Elaborada pela autora (2024)

A Lei nº 13.415/2017 manteve a determinação presente na MP 746/2016 de que “o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos” (Brasil, 2017), determinação que passa a compor o Art. 35 da LDB.

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

I - linguagens e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

- II- matemática e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)
- III - ciências da natureza e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

A reformulação do ensino médio visa possibilitar que os estudantes, a partir do campo de interesse e aptidão, escolham o seu próprio itinerário formativo. Em 2010, no texto que resultou de extenso debate quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, os itinerários formativos são compreendidos como

[...] roteiro de estudos em um plano de formação continuada e como percursos formativos que o estudante poderá cursar no interior de processos regulares de ensino, possibilitando sua qualificação para fins de exercício profissional e/ou prosseguimento de estudos (Brasil, 2010, p. 20).

Vale ressaltar que, em 30 de janeiro de 2012, os itinerários formativos são incorporados pela resolução CNE/CEB nº 2 (Brasil, 2012), que definiu as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, todavia, sem um prognóstico de quais seriam os possíveis itinerários a serem construídos. De acordo com o próprio documento,

[...] a organização curricular do ensino médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento (Brasil, 2012, p. 6).

O Guia de Implementação do Novo Ensino Médio¹² (2018) também traz uma definição muito próxima dos itinerários formativos como o conjunto de unidades curriculares que escolas e redes de ensino oferecem aos estudantes de modo que eles possam aprofundar os seus conhecimentos, sendo preparados para o prosseguimento com os estudos ou para o trabalho.

¹² Documento construído pelo MEC, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), cuja finalidade é orientar as redes de ensino na implementação do Novo ensino médio. Disponível em: [Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf \(anec.org.br\)](http://anec.org.br/Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf)

Dessa maneira, é proposta uma formação flexível, favorecendo diferentes organizações curriculares nas instituições de educação. Tal concepção visa também atender aos processos de formação no decorrer da vida, após a formação em nível médio, relacionando o itinerário formativo do estudante às suas futuras atividades profissionais e educativas.

Em Minas Gerais, a Resolução CEE nº 481/2021, em seu Art. 85, (Minas Gerais, 2021), traz uma definição para os itinerários formativos:

Os itinerários formativos são a parte flexível, diversificada e dinâmica do currículo, constituídos por um conjunto de unidades curriculares que permitem, ao estudante, criar caminhos ou percursos distintos, que irão compor a sua formação, a partir de suas escolhas, de acordo com seus interesses, suas aptidões, seus objetivos e seu projeto de vida (Minas Gerais, 2021).

A partir da reforma do ensino médio, a proposta de organização curricular aponta os itinerários formativos por áreas do conhecimento, como já mencionado, ou mesmo podendo integrar áreas diferentes, buscando atender à realidade local e favorecendo a possibilidade de conexões com a educação profissional.

Isso significa que, além das áreas do conhecimento (Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), os estudantes, segundo as orientações da reforma, terão a possibilidade de se aprofundar em uma determinada área por meio dos itinerários formativos, incluindo a formação técnica profissional. De acordo com o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (2018), as redes terão autonomia para definir os itinerários que serão oferecidos, levando em consideração suas particularidades e os anseios de discentes e docentes. Mas será que as instituições escolares e as redes de ensino estão preparadas para atender às demandas, ou melhor, às reformas propostas para o Novo Ensino Médio? Essa é uma discussão que será analisada adiante.

2.3 A POLÍTICA DO NEM EM MINAS GERAIS

A rede pública estadual de ensino de Minas Gerais é uma das maiores do Brasil, contabilizando cerca de 1,7 milhão de estudantes matriculados em 3.461

unidades escolares, localizadas em 852 municípios mineiros, segundo informações da própria SEE/MG em 2023¹³. Para administrar uma rede tão abrangente e diversa, o Estado conta com 47 Superintendências Regionais de Ensino (SREs), que acompanham de perto as ações da pasta nas suas jurisdições. Com uma rede tão extensa, como será que Minas Gerais agiu frente à política de reforma e à sua implementação em suas escolas?

Dando início pelo EMTI, pode-se mencionar que o modelo de educação que amplia o tempo de permanência dos alunos na escola começou a ser implementado em 2017, em Minas Gerais, durante o governo de Fernando Damata Pimentel. Para a sua implementação no estado, a SEE/MG elaborou, posteriormente, o *Documento Orientador da Política de Educação Básica e Integral e Integrada de Minas Gerais* (Minas Gerais, 2019)¹⁴, com orientação sobre o programa. Tal documento

(...) oferece subsídios para a atuação dos docentes nas funções simultâneas do professor que atuará nos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular quanto nos componentes curriculares ofertados na Parte Flexível do Currículo, além de apresentar diretrizes para a construção do Projeto Pedagógico da Escola, adequado à realidade da comunidade e do território, observando-se os princípios da Educação Integral e Integrada, bem como as orientações gerais que norteiam o Programa (Minas Gerais, 2019, p. 39).

A escola de educação integral e em tempo integral tem raízes, segundo texto do próprio documento (Minas Gerais, 2019), no legado de diferentes movimentos teóricos e políticos e possui dispositivos legais que a amparam, como se pode ver:

Em âmbito nacional, um dos primeiros marcos legais é a Constituição Federal de 1988 que, em seu artigo 205, apresenta a Educação como direito de todos e dever do Estado e da Família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Ressalta, também, sua importância para o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O artigo 206 destaca os princípios da Educação no País: a igualdade de acesso e permanência; a liberdade do processo de construção do conhecimento; o pluralismo de ideias; a gestão democrática dos estabelecimentos de ensino e a qualidade do

¹³ Dados informados pela SEE/MG em fevereiro de 2023, ressaltando que a articulação de rede registra avanços no sistema estadual de ensino de MG e mantém isonomia entre as regiões do Estado. Disponível em: [Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais \(educacao.mg.gov.br\)](https://educacao.mg.gov.br)

¹⁴ O documento encontra-se disponível em: [documento-orientador-da-politica-de-educacao-basica-e-integral-e-integrada-de-minas-gerais.pdf](https://educacao.mg.gov.br/documento-orientador-da-politica-de-educacao-basica-e-integral-e-integrada-de-minas-gerais.pdf)

ensino ofertado, entre outros. Posteriormente, em 1990, a Lei nº 8.069, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), veio contribuir também para o debate da Educação Integral, reafirmando a importância de uma educação que vise ao pleno desenvolvimento do indivíduo e seu preparo para a cidadania e o trabalho. (Minas Gerais, 2019, p. 39)

O tema da educação integral ressurgiu, ainda, inspirado nos artigos 34 e 87, § 5º da LDB/96, que previa o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral, bem como no artigo 3º, inciso X, que reconhece e valoriza as iniciativas de instituições que desenvolvem, como parceiras da escola, experiências extraescolares.

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

Art. 87 - § 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

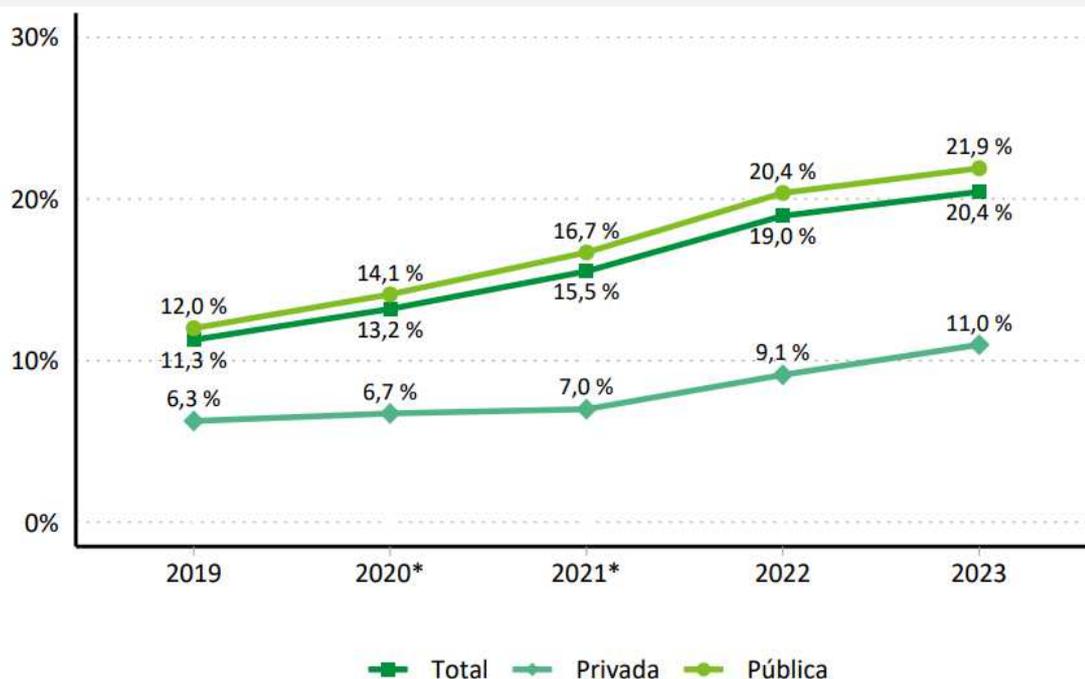
Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
X - valorização da experiência extra-escolar (Brasil, 1996).

Em 2023¹⁵, o Censo Escolar mostrou que 20,4% dos estudantes matriculados no ensino médio apresentaram tempo de permanência na escola ou em atividades escolares igual ou superior a 35 horas semanais (que equivalem à média de 7 horas diárias), caracterizando-os como alunos de tempo integral, percentual que, em 2019, era de apenas 11,3%.

Com relação às matrículas de tempo integral, desde 2019, a proporção de matrículas da rede pública classificadas como de tempo integral aumentou 9,9 pontos percentuais, de acordo com o Censo Escolar de 2023. No mesmo período, é possível observar um aumento na proporção de matrículas em tempo integral na rede privada de 4,7 pontos percentuais, com uma inclinação maior a partir do ano de 2021. Os resultados revelaram também que esse índice é maior na rede pública (21,9%) do que na privada (11,0%), como pode se observar no gráfico a seguir.

¹⁵ Grande parte dos dados utilizados neste trabalho correspondem ao Censo Escolar de 2023. Até o momento deste estudo, não haviam sido divulgados os dados de 2024. O documento encontra-se disponível em: [resumo tecnico censo escolar 2023.pdf](#)

Gráfico 1- Proporção de matrículas de alunos em tempo integral no ensino médio por rede de ensino - Brasil 2019 - 2023



Notas: *É importante observar que os dados de tempo integral do período de 2020 a 2021 refletem o planejamento da escola e não podem ser considerados como absolutos, já que a carga horária efetiva foi consideravelmente afetada pela dinâmica de fechamento e reabertura das escolas no período de pandemia e pós-pandemia.

Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da educação básica. Disponível em: [resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf \(inep.gov.br\)](#)

Retomando a discussão no nível de rede estadual mineira, em 2016, o estado de Minas Gerais adere à Portaria MEC nº 1.145, de 10 de outubro de 2016¹⁶, e 44 escolas são selecionadas e iniciam a ampliação da carga horária após discussão e construção de uma Proposta de Educação Integral e Integrada para o Estado de Minas Gerais, o que aconteceu em agosto do ano seguinte.

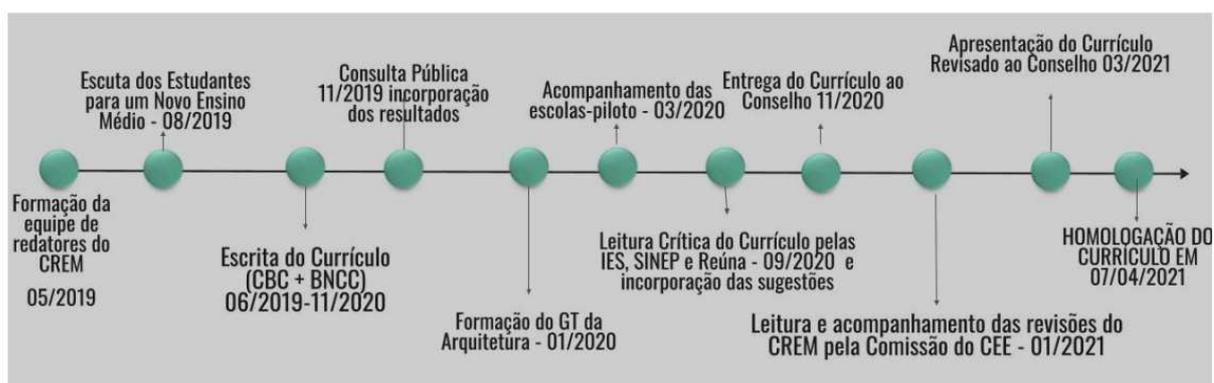
Em 2017, é instituída a Portaria MEC nº 727¹⁷ e mais 35 escolas foram selecionadas pelo MEC, dando início à ampliação da carga horária em 2018. Nesse contexto, são selecionadas 79 escolas, em todo o estado de MG, chegando a 66 municípios e 42 Regionais de Ensino com previsão de atendimento a 21.000 estudantes (Minas Gerais, 2019).

¹⁶ Institui o Programa de Fomento à implementação de Escolas em Tempo Integral no ensino médio, criado pela Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016. Disponível em: [60e8ef5ad72f3.pdf \(consed.org.br\)](#)

¹⁷ Estabeleceu novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: [emti_Portaria-727-de-junho.pdf](#)

Em 2019, inicia-se a construção do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), o que configura um marco importante nesse processo. Os processos de escrita e homologação do CRMG foram realizados entre 2019 e 2021 (Minas Gerais, 2022b). Abaixo é possível verificar o percurso cronológico realizado até a construção do Currículo Referência do Ensino Médio:

Figura 2 - Linha do tempo da construção do Currículo Referência do Ensino Médio



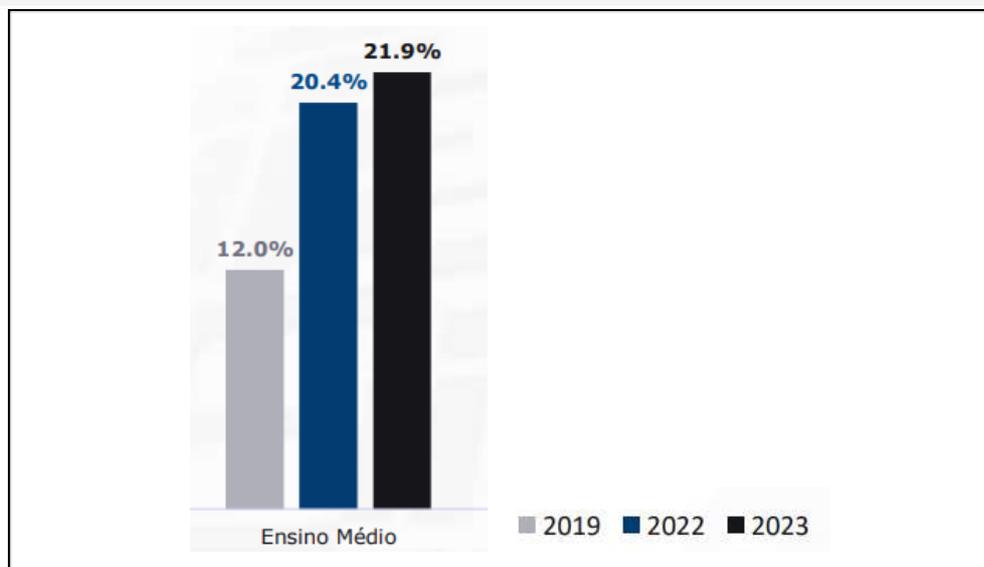
Fonte: Secretaria de Estado da Educação - SEE/MG

Em 2022, obedecendo ao disposto na Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021 (Brasil, 2021)¹⁸, o NEM foi implementado nas demais escolas do estado de Minas Gerais, começando pelas turmas do 1º ano. Dentre as principais orientações da SEE/MG para a implementação do Novo Ensino Médio, é válido citar as Resoluções SEE/MG nº 4.657/2021 e nº 4.777/2022 que alteram, respectivamente, as matrizes curriculares do 1º e 2º ano de 2022 e 2023. E a Resolução SEE/MG nº 4.692/2021 que altera e revoga a Resolução SEE/MG nº 2.197/2012, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais. Posteriormente, outras resoluções foram surgindo pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais a fim de amparar a implementação do NEM nas escolas do estado.

É válido mencionar que, após o calendário nacional de implementação da reforma pelas redes, o número de escolas que oferecem o Ensino Médio em Tempo Integral no Brasil teve um crescente aumento de 2022 para 2023, conforme revelam os dados do último Censo Escolar no gráfico seguinte.

¹⁸ Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Disponível em: [PORTARIA nº 521, DE 13 DE JULHO DE 2021 - PORTARIA nº 521, DE 13 DE JULHO DE 2021 - DOU - Imprensa Nacional](#)

Gráfico 2- Percentual de matrículas presenciais na rede pública em tempo Integral na educação básica regular – Brasil 2023



Fonte: INEP. Disponível em: [apresentacao_coletiva.pdf \(inep.gov.br\)](#)

Desse percentual de estudantes matriculados no EMTI em todo país, Minas Gerais computou um número de 17,1% de matrículas na rede pública de ensino. Tais dados, de acordo com o Censo Escolar de 2023, representam 339.773 estudantes matriculados nesse modelo de ensino, em todo o Brasil, totalizando, segundo o MEC, 1.441 escolas participantes em 2024.

Figura 3- Números do ensino médio integral divulgados pelo MEC



Fonte: [ensino médio em tempo integral: desafios e realidade do sistema \(uol.com.br\)](#)

Nesse sentido, é possível verificar que, em meio a desafios, o EMTI, que antes era apenas uma ideia, vem se concretizando, conforme evidenciam os dados mostrados, alcançando cada vez mais escolas e estudantes em todo o país. O fato de avançar, todavia, não significa, efetivamente, que esse modelo educacional

esteja tendo êxito ou, em contrapartida, deixando lacunas que podem escancarar ainda mais as disparidades sociais nas diferentes regiões brasileiras.

2.4 NOVO ENSINO MÉDIO: AVANÇOS OU RETROCESSOS?

No Brasil, o ensino médio tem tido destaque no âmbito das discussões e debates educacionais, sendo objeto de várias reformas, políticas e programas. O Novo Ensino Médio foi criado a fim de promover uma reforma na estrutura organizacional e curricular dessa etapa da educação básica. Especialistas na área educacional apontam, entretanto, essa reforma como um projeto permeado por lacunas e realizado sem um profundo diálogo com comunidade intelectual e acadêmica.

Ao se analisarem os impactos da Lei nº 13.415/2017, que modificou a LDB, observa-se a diluição dos conteúdos estruturantes. A reforma retira a obrigatoriedade de várias disciplinas historicamente constituídas e que apresentam um componente curricular de fundamental importância na formação dos estudantes, para estipular como obrigatórios apenas os conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês.

Com a criação da Lei nº 13.415/2017, emergem vários questionamentos acerca dos propósitos educativos do Novo Ensino Médio, uma vez que, ao retirar a obrigatoriedade das disciplinas básicas, importantes e necessárias para o desenvolvimento intelectual e crítico dos estudantes, desenha-se um ensino médio fragilizado. Em entrevista concedida no dia 16 de junho de 2021 ao Sindicato do Instituto Federal de Educação (SINTIFRJ)¹⁹, Gaudêncio Frigotto enfatiza que a educação básica é definida por um equilíbrio no currículo entre os campos de conhecimento que permitem ao jovem entender as leis da natureza e as leis que regem as relações sociais. O professor ainda pontua que

(...) há um duplo processo impactante que destroça por completa este equilíbrio: primeiro é a exclusão ou a descaracterização de disciplinas, especialmente das ciências humanas e sociais (...)

¹⁹ Entrevista com Gaudêncio Frigotto para a matéria “Novo Ensino Médio e os impactos de sua implementação na educação pública”. Na entrevista, o professor faz uma análise acerca da reforma do NEM, pontuando alguns elementos importantes da política, como a reorganização curricular e os argumentos utilizados como justificativas para a sua criação. O texto completo está disponível em: [Entrevista-com-Gaudencio-Frigotto.pdf \(sintifjrj.org.br\)](http://sintifjrj.org.br/Entrevista-com-Gaudencio-Frigotto.pdf)

Concomitantemente, a definição dos itinerários formativos completa a anulação do sentido de educação básica “encurralando” precocemente os jovens que frequentam a escola pública a um itinerário ou dois. Trata-se de uma traição aos jovens, pois isto os limita profundamente para o exercício da sua cidadania política e econômica (Frigotto, 2021, s/p).

De acordo com o Art. 35-A da LDB § 2º, “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”. Ao secundarizar esses conteúdos, passando de disciplinas para “estudos e práticas”, o NEM, com itinerários formativos fragmentados, não leva em consideração os conhecimentos filosóficos e científicos, negando aos estudantes a oportunidade de se apropriar desses conhecimentos. Na Resolução n.º 03/2018 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que atualiza as DCNEM, estudos e práticas são assim referidos:

Art. 11 § 5º Os Estudos e práticas destacados nos incisos de I a IX do § 4º devem ser tratados de forma contextualizada e interdisciplinar, podendo ser desenvolvidos por projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino e aprendizagem que rompam com o trabalho isolado, apenas em disciplinas (Brasil, 2018b, p. 6).

Nota-se que não há uma definição clara a respeito sobre o que efetivamente a expressão “estudos e práticas” consiste na substituição do campo disciplinar, uma vez que a disciplina pode também ter o mesmo tratamento que é descrito no art. 11 e § 8º do art. 14 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio (2012).

Nesse contexto, em se tratando da Sociologia, que também passou a ser organizada em forma de estudos e práticas, Bodart e Oliveira (2022) enfatizam que a “desobrigação trazida pela Lei nº 13.415/2017 da oferta da Sociologia como disciplina do ensino médio gera insegurança aos (às) docentes quanto à sua manutenção” (Bodart; Oliveira, 2022, p. 128). Os autores ainda apontam que, uma vez diluída sob o discurso da interdisciplinaridade, não há como assegurar exclusividade de atuação para professores licenciados em Ciências Sociais ou em Sociologia, configurando-se como um modelo que atende aos interesses do setor privado em diminuir a mão de obra, reduzindo a exigência de formações docentes específicas.

Logo, observa-se que a reforma do ensino médio não trouxe danos apenas à formação dos estudantes, mas também para o corpo docente. É importante observar que o acúmulo de componentes curriculares para além de suas disciplinas tem gerado prejuízos a muitos professores. Com a redução de suas disciplinas, os docentes são obrigados a assumir mais turmas ou, ainda, as disciplinas dos itinerários formativos. Com isso, observa-se uma competição dentro das escolas por carga horária. Conseqüentemente, há um aumento do trabalho do professor para cumprir a sua jornada, sem falar no fato de ter que atuar em diversas disciplinas, muitas vezes, diferentes da sua formação. Esses fatores têm contribuído, ainda, para o adoecimento de muitos profissionais da área.

A reforma também trouxe uma nova proposta de organização curricular, com itinerários formativos por áreas ou podendo integrar diferentes delas, devendo dialogar com o contexto local, dentro das possibilidades das redes de ensino, além de possuir uma articulação com a educação profissional. De acordo com o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (2018), os itinerários podem estar organizados por área do conhecimento e formação técnica e profissional ou, no caso dos itinerários integrados, mobilizar competências e habilidades de diferentes áreas ou da formação técnica e profissional. O documento também traz que os estudantes podem cursar um ou mais itinerários formativos, de forma concomitante ou sequencial.

É válido ressaltar que nem todas as instituições escolares terão condições e possibilidades de oferecerem todos os itinerários formativos, ainda mais quando se leva em consideração o fato de que mais da metade dos municípios brasileiros possuem apenas uma escola de ensino médio²⁰. Isso invalida a oportunidade de os estudantes realizarem suas escolhas, tornando utópica a proposta da reforma. Com isso, as classes que tiverem condições de arcar com os custos da educação, sem dúvida, buscarão alternativas. Em contrapartida, as demais ficarão limitadas às opções definidas pelos sistemas de ensino. Sobre isso, Moll (2017) discorre que

a propalada liberdade de escolha de itinerários formativos pelos estudantes em relação aos componentes não-obrigatórios do

²⁰ Dado já apresentado neste trabalho, conforme apresentado na matéria, divulgada em agosto de 2024, no próprio site do governo federal. No conteúdo é exposto que mais da metade dos municípios brasileiros possuem apenas uma escola de ensino médio, o que pode comprometer a oferta de itinerários e a escolha dos estudantes. Disponível em: [Sancionada lei que reestrutura o ensino médio — Ministério da Educação](#). Acesso em: 10 out. 2024.

currículo materializar-se-á, de fato, em opções disponíveis, em face da falta de professores de determinadas áreas (Moll, 2017, p. 70).

Moll (2017) complementa, ainda, afirmando que tal proposição poderá levar gerações inteiras sem acesso aos conhecimentos relacionados à Física, Química e Biologia, estando tais componentes presentes somente quando forem opções oferecidas como parte diversificada do currículo.

As condições de acesso e de oferta da educação básica e de qualidade a todos sofrem as consequências das desigualdades estruturais que permeiam o Brasil as quais impactam diretamente no desenvolvimento das propostas educacionais. Por conta dessa realidade, é uma utopia achar que estudantes das diversas regiões do país terão acesso a todos os itinerários formativos, visto que o próprio modelo anterior de ensino médio já evidenciava uma defasagem de diferentes áreas na oferta educacional.

Outra questão importante diz respeito à ampliação da carga horária sem levar em consideração a infraestrutura das escolas no país. Muitas redes de ensino compartilham prédios escolares, ou seja, instituições de diferentes esferas (municipal e estadual) funcionando no mesmo local. Sem espaço físico adequado, as salas de aula se tornam cada vez mais cheias, aglomeradas, o que interfere no processo de aprendizagem e, de certa forma, acaba evidenciando mais uma lacuna no projeto da reforma. Afinal, como se cria uma lei de reforma que exigirá mudanças estruturais de ordem curricular, organizacional e física, sem condições de expansão, face ao que é posto pela reforma fiscal na Emenda Constitucional n.º 95, editada no mesmo ano (2016), que proíbe por vinte anos o aumento de qualquer cifra para investimento financeiro em políticas sociais?

Fato é que, além do crescente aumento no número de discentes por sala, os estudantes do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) também estão vivenciando as consequências da falta de estrutura física, levando muitos à evasão ou, ainda, a se deslocarem para o ensino noturno. O EMTI apresenta uma carga horária de 9 horas aula diárias, em que são oferecidos a formação geral básica, de acordo com a BNCC, e os itinerários formativos, áreas de conhecimento e do mundo do trabalho, disciplinas eletivas, Projeto de Vida, Pesquisa e Intervenção e Atividades Integradoras (SEE/MG, 2022, p. 3). Assim, sem uma infraestrutura adequada, a escola se torna mais entediante, levando muitos estudantes a migrar

para o noturno em que poderão cursar o ensino médio regular. Aliás, vale a pena enfatizar que o ensino médio noturno apresenta uma formatação diferente dessa trazida pela reforma, ficando um pouco à margem dessa política.

Ampliar a carga horária sem um planejamento acerca da estrutura física das escolas e do número de profissionais da educação é, como ressaltam Da Silva e Boltin (2018), ampliar a precariedade já existente nos sistemas de ensino. Para as autoras, há tempos, no Brasil, vivenciam-se problemas emergenciais, como carência de merenda escolar e de professores, espaço físico muitas vezes insatisfatório e, antes de resolver problemas básicos como esses, surge a proposta de um aumento significativo da carga horária diária para o ensino médio. De acordo com Da Silva e Boltin (2018), outro ponto que precisa ser analisado é a realidade desses discentes. Levando em consideração os problemas socioeconômicos dos estudantes da escola pública, não há como ignorar que muitos jovens matriculados nessa etapa final da educação básica contribuem para a renda familiar. Logo, um curso de tempo integral dificultaria para esse estudante conseguir concluir os estudos.

A educação integral em tempo integral é algo almejado e que vem sendo discutido há tempos. A realidade das escolas públicas no país, entretanto, é um ponto que precisa ser efetivamente considerado no centro das políticas educacionais. Para Gonçalves (2006),

só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras (Gonçalves, 2006, p. 31).

Segundo Morgan *et al.* (2017), as escolas privadas já disponibilizam várias opções de aulas extras e de jornadas ampliadas, possibilitando aos estudantes uma vivência escolar muito mais ampla e significativa. Na rede pública, ainda é uma realidade diferente e que precisa ser considerada pelas políticas públicas educacionais.

Algumas iniciativas, como os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)²¹, que tiveram início na década de 1980, no primeiro governo de Leonel

²¹ De acordo com dados disponibilizados no site da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, em 18 de março de 2022, existem cerca de 101 CIEPs na rede municipal de educação. O dado é apresentado

Brizola no Rio de Janeiro, tentaram implantar um sistema de educação integral, mas o ensino médio no país, predominantemente, funcionava em tempo parcial. Segundo Faria,

os CIEPS representaram a principal estratégia de Governo do Rio de Janeiro (1983-1987) na concretização de uma política educacional desenvolvida dentro do seu sistema escolar voltada prioritariamente para os interesses das classes populares (Faria, 1991, p. 35).

Permeados por questões e interesses políticos, os CIEPS foram perdendo a sua base originária de 1983. Sucessivos governos não deram continuidade ao projeto, desviando a sua principal característica: a educação integral. No governo de Marcello Crivella, por exemplo, esses Centros Integrados passaram a funcionar em três turnos escolares, desvirtuando-se por completo da proposta original de Darcy Ribeiro e Brizola. Apesar de formalmente continuarem existindo, sua ideia original se perdeu e como modelo educacional hoje não existe mais.

Dados do Censo Escolar de 2016, anteriores à lei de criação e implantação do Novo Ensino Médio, mostravam que apenas 6,4% dos estudantes dessa etapa da educação básica estudavam em tempo integral²². Conforme mostram as estatísticas, essa realidade vem se modificando com o passar dos anos. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Ensino Médio em Tempo Integral manteve a tendência de alta e atingiu um aumento de 9,9% na rede pública, nos últimos cinco anos²³.

Outra constatação do Censo Escolar é que, no ensino médio, 20,4% dos estudantes da rede pública estavam matriculados em tempo integral em 2022. Na rede privada, esse percentual era de 9,1%. Em 2019, período anterior à crise sanitária da covid-19, eram 12% e 6,3%, respectivamente²⁴. O gráfico a seguir ilustra essa tendência.

em matéria sobre o programa lançado pela prefeitura para revitalizar todos os CIEPs na cidade do Rio de Janeiro. Disponível em:

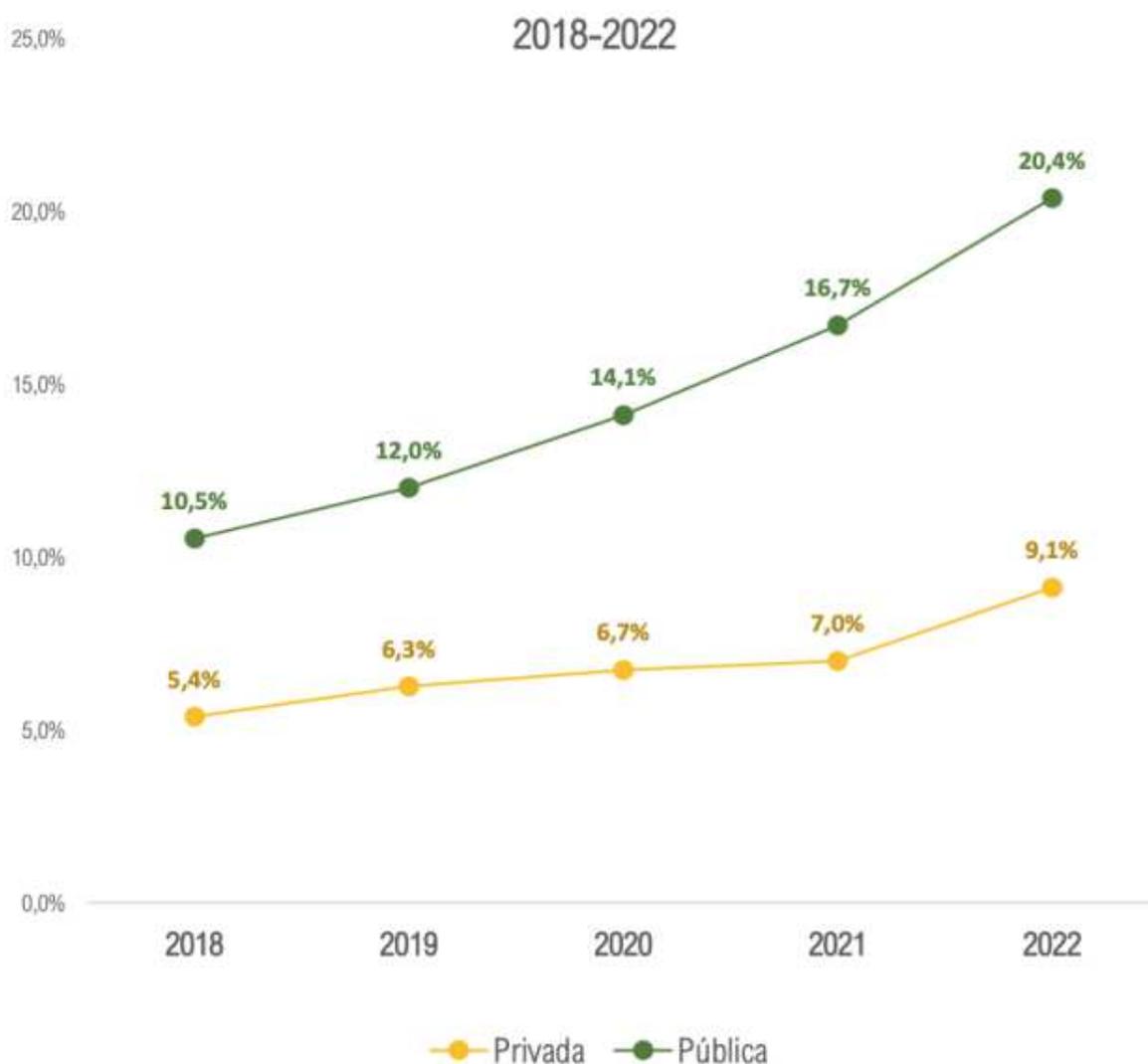
[Prefeitura lança programa para revitalizar todos os CIEPs na cidade do Rio de Janeiro - Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro - Prefeitura. Rio](#)

²² Disponível em: [censo escolar - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](#)

²³ Disponível em: [MEC e Inep divulgam resultados da 1ª etapa do Censo Escolar 2022 — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep \(www.gov.br\)](#)

²⁴ Disponível em: [Censo Escolar 2022: tempo integral, matrículas e impactos da pandemia \(educacaointegral.org.br\)](#)

Gráfico 3 - Evolução da proporção de alunos em tempo integral matriculados no ensino médio por rede de ensino no Brasil

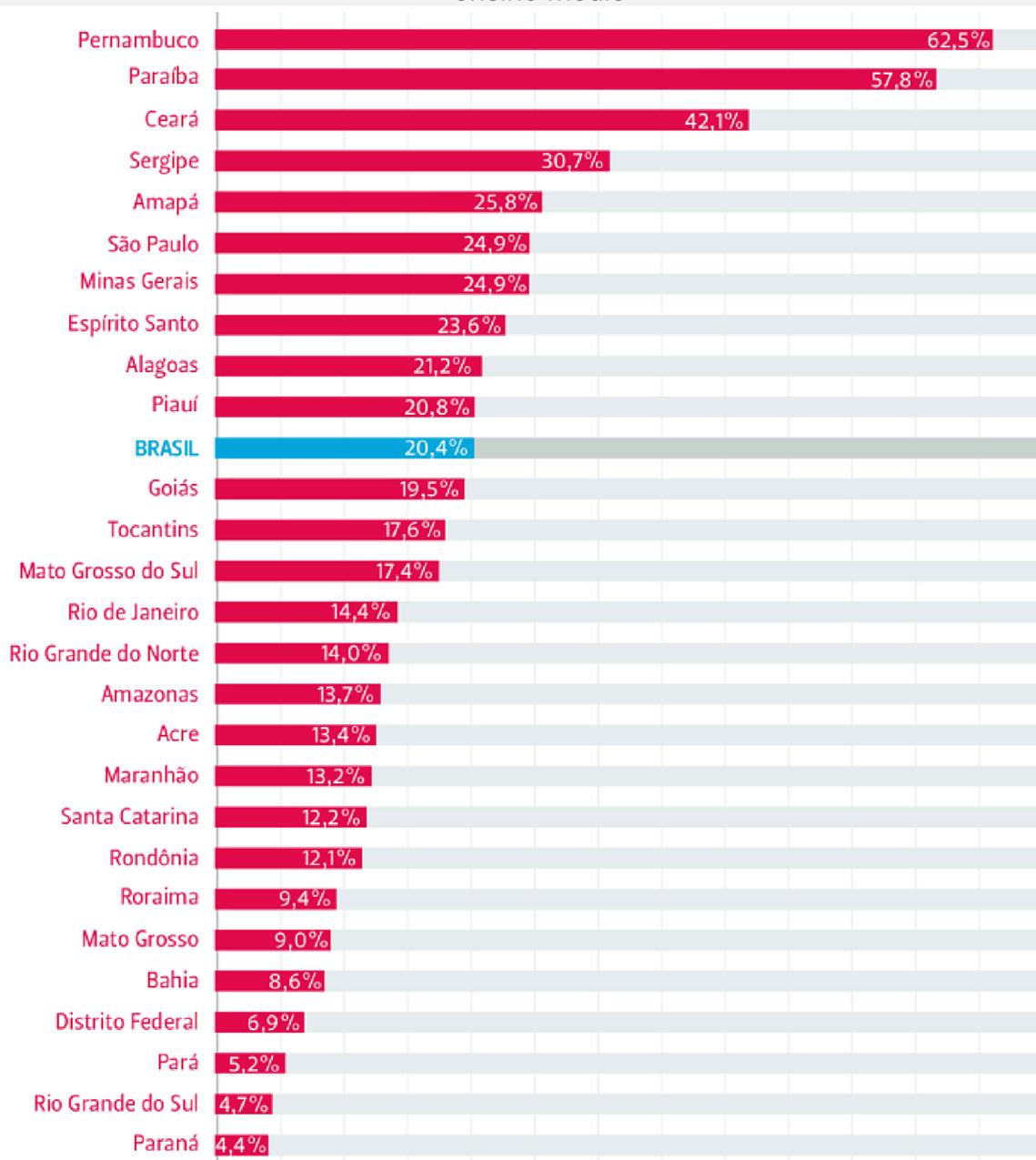


Fonte: Inep/Censo Escolar 2022.

Já em Minas Gerais, dados do Censo Escolar de 2022²⁵ registraram um crescimento nos percentuais de alunos em tempo integral no ensino médio de 24,9%, comparado com o Censo Escolar de 2021, cujos índices eram 12,7%, como pode se observar no próximo gráfico.

²⁵ Dado apresentado no site do Ministério da Educação em matéria a respeito do número de alunos em tempo integral nas escolas públicas. Disponível em: [6,9% das escolas públicas têm entre 20% e 50% de alunos em tempo integral — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep](#)

Gráfico 4 - Proporção de alunos em tempo integral matriculados na rede pública de ensino médio



Fonte: Inep/Censo Escolar 2022

Em contrapartida, o Censo Escolar de 2023 mostra uma queda de 7,8% no número de alunos em tempo integral matriculados na rede pública de ensino médio no estado de Minas Gerais, quando comparado ao ano anterior. Já em nível nacional, houve um pequeno aumento de 1,5%.

Para incentivar o aumento de matrículas em tempo integral na educação básica, como previa a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº

13.005/2014),²⁶ o Governo Federal criou a Lei nº 14.640 de 2023, que determina ações, como repasse de recursos a estados e municípios e assistência técnica.

A Lei nº 14.640/2023 estabeleceu diretrizes e incentivos para que mais redes e sistemas de ensino adotem o modelo de educação em tempo integral, na expectativa de que, dessa forma, melhoraria a qualidade do ensino e proporcionaria uma formação mais ampla aos estudantes da educação básica. Entre os principais pontos propostos na lei, estão:

- *Ampliação do número de vagas:* incentivos para aumentar vagas em escolas de tempo integral.
- *Ampliação da jornada escolar:* a lei busca garantir que as instituições escolares ofereçam uma ampliação da carga horária, permitindo que os alunos tenham acesso a mais conteúdos e atividades.
- *Currículo diversificado:* uma reorientação curricular para a educação integral, incentivando a inclusão de atividades extracurriculares e a diversificação de materiais pedagógicos.
- *Avaliação e monitoramento:* a lei, ao mencionar a criação de indicadores de avaliação contínua, em seu artigo 13, aponta para mecanismos de avaliação e monitoramento da implementação da educação em tempo integral, como meio de garantir o cumprimento das diretrizes e análise dos resultados.
- *Formação e capacitação:* apoio à formação continuada de professores para atuarem em um modelo de educação em tempo integral.
- *Recursos financeiros:* destinação de recursos para a implementação de atividades complementares, bem como melhoria da infraestrutura das escolas.
- *Integração de políticas:* promoção de articulação entre diferentes esferas de governo de modo a garantir a eficácia da educação em tempo integral.

Percebe-se que o ensino integral em tempo integral continua em pauta nas políticas públicas educacionais. Afinal, é um modelo de educação que vem sendo discutido e almejado há tempos. É importante ressaltar que a grande problemática não está nessa modalidade de ensino, mas na forma como ela é implantada, sem considerar aspectos relevantes para o seu êxito, o que, conseqüentemente, resulta em muitos questionamentos, não passando, para muitos, de um projeto falacioso.

²⁶ A Meta 6 do PNE (Brasil, 2014) pretendia “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica”.

Outro aspecto preocupante do Novo Ensino Médio é quando se analisam, no longo prazo, as consequências dessa reforma para os jovens da classe trabalhadora. Ao se pensar que o objetivo direcionado a essa parcela dos estudantes é pautado no itinerário voltado para a formação profissional, pode-se perceber também que há, ainda que de forma disfarçada, uma contribuição para a preparação de operários para o mercado de trabalho. Isso vai ao encontro dos objetivos da lógica dos seus defensores e, o mais preocupante, não favorece a possibilidade de esses jovens darem prosseguimento aos seus estudos no ensino superior.

Silva e Sheiber (2017) apontam a reforma do ensino médio como um retrocesso social, oriundo dos anseios empresariais e da lógica do mercado. Arelada aos apelos dos organismos internacionais, essa reforma revela uma concepção de educação vinculada à reprodução dos paradigmas sociais, uma vez que não contribui para a equidade, no sentido de favorecer um modelo de educação que possibilite aos jovens oportunidades efetivas de continuidade nos estudos.

Nessa perspectiva, a reforma é vista como algo preocupante por muitos estudiosos da área, pois se “trata de uma reforma contra os filhos da classe trabalhadora, negando-lhes o conhecimento necessário ao trabalho complexo e à autonomia de pensamento para lutar por seus direitos” (Motta; Frigotto, 2017, p. 357). Indo ao encontro dessa mesma ideia, Cássio e Goulart (2022) pontuam que

o NEM aprofunda a fragmentação do ensino médio, expulsa setores da população jovem da educação básica, superficializa a formação escolar, intensifica drasticamente o trabalho docente, barateia a qualificação profissional da juventude, cria novas barreiras para o acesso ao ensino superior público – prejudicando especialmente estudantes que sempre tiveram as piores condições de escolarização –, e estabelece estruturas articuladas de privatização da educação, sobretudo com a ampliação do ensino a distância. É a reforma antipovo por excelência: aquela que oferece menos escola para quem mais precisa de escola (Cássio; Goulart, 2022, p. 290).

Tal questão evidencia a interferência dos grupos empresariais nas políticas educacionais, de modo que elas corroborem os interesses de sua hegemonia, ou seja, que se possa preparar mão de obra para atender às demandas do mercado capitalista. De acordo com Silva e Sheiber (2017), a reforma é um retrocesso, já que aumenta as possibilidades de mercantilização da educação e sinaliza os interesses conservadores de grupos políticos e empresariais. As autoras ainda sinalizam que

(...) a realização de parcerias público-privadas passa a ser possível, além das previstas para a formação técnica e profissional, também para a realização de convênios para oferta de cursos a distância. Também aqui se faz presente a mercantilização da educação básica, que passa a compor não apenas a definição das finalidades e concepções que orientam os processos formativos escolares, mas também o financiamento público para a oferta privada da educação. Configura-se, assim, a hegemonia de uma perspectiva pragmática e mercantilizada do ensino médio público (Silva; Sheiber, 2017, p. 27).

Complementando, Silva e Sheiber (2017) ressaltam que a reforma do ensino médio pode acarretar prejuízos à educação, uma vez que, além dos interesses dos grupos empresariais no campo político da educação, coloca em risco conquistas já alcançadas pela comunidade educacional, pelos movimentos sociais e pelos defensores, em geral, de uma escola pública e de qualidade. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) é um exemplo. As autoras destacam que o uso de recursos públicos do Fundeb para financiar parcerias com setores privados, considerando a oferta do itinerário da formação técnica e profissional, “constitui grave ameaça à ampliação da oferta e da qualidade de todas as etapas da educação básica” (Silva; Sheiber, 2017, p. 27).

Não há como negar a necessidade de mudanças na estrutura do ensino médio no país. Todavia, não é por meio de políticas educacionais voltadas para os interesses mercadológicos que tais mudanças farão a diferença na formação integral de nossos estudantes. Segundo Moll (2017),

é preciso pensar em novos desenhos curriculares, alicerçados em projetos de investigação e de inserção, acompanhados por professores de diferentes áreas, em diálogo, podem nos levar a outro patamar de oferta da educação básica, bem como a qualificação da infraestrutura e da carreira docente (Moll, 2017, p. 72).

As reformas educacionais são resultado de complexos cenários construídos a partir de trajetórias políticas que dão direcionamento ao campo educacional e que repercutem o modelo de sociedade que se quer e em consonância com a concepção política vigente. Sobre isso, Martins (1994) enfatiza que se consegue perceber que tipo de gente a sociedade está querendo quando se aprende a ler as intenções de uma política educacional. Trazendo para o contexto em discussão, é

possível observar a interferência de interesses políticos refletidos nas políticas projetadas para o Novo Ensino Médio.

Por exercerem um importante papel na sociedade, as políticas públicas voltadas para a educação são alvo de interesse de diversos grupos, configurando, nesse sentido, uma disputa de poderes. Nesse cenário, uma política educacional é permeada por lutas, tensões e resistências, uma vez que está interligada a concepções ideológicas, sociais e políticas.

São, portanto, políticas públicas que sinalizam um projeto educacional pautado em um discurso político, permeado por intenções daquele grupo que as elaboram a fim de alcançar um determinado projeto de sociedade. Assim, segundo Martins (1994, p. 17), “a intenção de uma política educacional pode ser clara e visível, ou então obscura e camuflada”.

2.5 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: UM DIÁLOGO COM A BNCC

A Lei nº 13.415/2017 foi, e ainda é, alvo de diversos questionamentos, tanto no que diz respeito à sua criação e aprovação quanto às incertezas relacionadas à sua implementação. A organização, ou pode-se dizer, a hierarquização entre as disciplinas, o contexto de contenção de investimentos públicos e a caracterização de itinerários formativos, sujeita às possibilidades existentes de cada instituição de ensino, evidenciam a fragilidade da reforma. Mesmo assim, a lei foi aprovada, ainda que o que lhe serviria de suporte seria a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM), documento que só seria aprovado posteriormente, em 17 de dezembro de 2018. Como enfatizam Ramos e Frigotto (2016, p. 37), isso evidencia “uma idiosincrasia jurídica no conteúdo da MP, pois ela legisla tendo como referência algo ainda inexistente”. Nesse contexto, é necessário retomar o percurso de desenvolvimento da BNCC, de modo que se possa compreender a relação entre essas duas políticas educacionais.

Falar em educação requer refletir sobre políticas públicas educacionais e, sobretudo, políticas curriculares. A partir desse viés, a Base Nacional Comum Curricular se torna algo significativamente importante, já que se trata de um documento que traz as diretrizes para a elaboração dos currículos escolares das redes de ensino e suas instituições públicas e privadas.

A ideia de se instituir uma Base Nacional Comum Curricular não é uma discussão recente, já se tendo feito menção a ela em políticas anteriores. Sua implantação estava prevista na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) de 1996. Além desses documentos, a BNCC também é referenciada em 2014 no Plano Nacional de Educação (PNE), mencionando o compromisso do Estado com a promoção de uma educação integral e com o pleno desenvolvimento dos estudantes (Brasil, 2018a).

Em 2017, foi publicado o texto da Base Nacional Comum Curricular referente à educação infantil e ao ensino fundamental (Brasil, 2017) e, no ano seguinte, em 2018, as orientações relativas ao ensino médio (Brasil, 2018a). O então Ministro Mendonça Filho apresenta a BNCC como um documento plural, inspirado em experiências mundiais avançadas.

A partir dela, as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passarão a ter uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas, promovendo a elevação da qualidade do ensino com equidade e preservando a autonomia dos entes federados e as particularidades regionais e locais (Brasil, 2018a, p. 5).

A Base Nacional Comum Curricular é considerada pelo MEC um documento cujo objetivo é desenvolver no estudante aquelas aprendizagens consideradas essenciais, assegurando-lhe os direitos de aprendizagem (Brasil, 2018a, p. 7). Todavia, nos últimos anos, a discussão em torno da implantação da BNCC tem sido vista sob um olhar governista, cuja finalidade seria dar mais qualidade e equidade para a educação.

Esse contexto, entretanto, tem sido permeado por muitas críticas com relação às discussões e debates que vêm ocorrendo. Um dos motivos estaria relacionado à pouca participação de universidades, professores e estudantes nesse processo (assim como ocorreu com o NEM), mesmo que o próprio texto do documento venha afirmando o contrário, de que “a BNCC é fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira” (Brasil, 2018a, p. 5). Outro aspecto, em contrapartida, é a presença e a interferência de influências empresariais.

Além disso, outro aspecto que tem sido alvo de questionamentos é com relação às aprendizagens descritas nesse documento normativo. Referência

nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares (Brasil, 2017), a BNCC traça diretrizes que direcionam para um ensino centrado no desenvolvimento de competências²⁷ e habilidades, como se pode observar:

Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018a, p. 8).

A BNCC, nesse sentido, apresenta uma organização focada em competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas da educação infantil ao ensino médio, visando a uma “formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018a, p. 7). De acordo com a Base, são dez competências gerais que deverão ser trabalhadas ao longo da educação básica, quais sejam: Conhecimento; Pensamento Científico, Crítico e Criativo; Repertório Cultural; Comunicação; Cultura Digital; Trabalho e Projeto de Vida; Argumentação; Autoconhecimento e Autocuidado; Empatia e Cooperação; e Responsabilidade e Cidadania.

Philippe Perrenoud, grande defensor do ensino por competências, afirma que as competências são "uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles" (Perrenoud, 1999a, p. 7). O autor também menciona, em seu livro “Construir as competências desde a escola” (1999b), que,

como o mundo do trabalho apropriou-se do conceito da noção de competência, a escola estaria seguindo seus passos, sob o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente dos valores da economia de mercado, como gestão dos recursos humanos, busca da qualidade total, valorização da excelência, exigência de uma maior mobilidade dos trabalhadores e da organização do trabalho. [...] A noção de qualificação tem permitido por muito tempo pensar as exigências dos postos de trabalho [...] e a análise ergonômica mais fina dos gestos e das estratégias dos profissionais levaram a

²⁷ É válido ressaltar que as duas primeiras versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) abordam os direitos de aprendizagem. A primeira foi divulgada em setembro de 2015 (Brasil, 2015) e a segunda em maio de 2016 (Brasil, 2016). É nessa esteira dos Direitos de Aprendizagem que as duas primeiras versões da BNCC são estruturadas. Já a terceira versão e o documento final desenvolvem-se sobre a ideia de competência.

ênfatizar, para qualificações formais iguais, as **competências** diferenciadas, evolutivas, ligadas à história de vida das pessoas (Perrenoud, 1999b, p. 12, grifo do autor).

Na compreensão de Lopes (2019), não se deve desconsiderar que as competências são dimensões possíveis da formação educativa. Mas, de acordo com a autora, a questão está na “proposta de remeter toda a organização curricular às competências, submetendo a educação ao registro instrumental de um saber-fazer, voltado a uma vaga noção de cidadania e de trabalho” (Lopes, 2019, p. 69). Com isso, acrescenta que a educação permanece novamente reduzida ao ensino que, por sua vez, fica limitado ao atendimento de metas de aprendizagem vinculadas ao saber fazer e à resolução de problemas associados a demandas da vida cotidiana “como se tais demandas do que se supõe ser a vida cotidiana fossem as mesmas para todas e todos” (Lopes, 2019, p, 69).

Vale ressaltar que o termo competência, segundo Holanda *et al.* (2009, p. 124), conquistou força na década de 1990, “principalmente a partir das reformas educacionais ocorridas no Brasil para atenderem às demandas do processo de reestruturação produtiva do capital”. Trata-se exatamente do período em que as políticas neoliberais passaram a ter uma atuação mais forte sobre as leis elaboradas e implementadas nos países em desenvolvimento, sobretudo as políticas públicas educacionais.

Nesse contexto, Saviani (2005, p. 22) diz que “a educação passou, pois, a ser concebida como dotada de um valor econômico próprio e considerada como um bem de produção (capital) e não apenas de consumo”. O autor ainda complementa dizendo que, como mecanismo de controle da ordem vigente,

o Estado, agindo em consonância com os interesses dominantes, transfere as responsabilidades, sobretudo no que se refere ao financiamento dos serviços educativos, mas concentra em suas mãos as formas de avaliação institucional (Saviani, 2005, p. 23).

Com isso, a educação, alicerçada em uma perspectiva neoliberal, reforça ainda mais a ideia de educação como caráter econômico, de investimento para o país. Nesse contexto, o empresariado, a fim de moldar indivíduos para o mercado, encontra na educação uma forma de ter esse controle, uma oportunidade de interferir na formação da classe trabalhadora, uma alternativa eficiente para maximizar o seu controle em relação ao processo educativo.

Para Gentili (1996), quando os neoliberais ressaltam que a educação deve estar subordinada às necessidades do mercado de trabalho, estão se referindo à urgência de os sistemas educacionais se ajustarem às demandas do mundo dos empregos. Isso não significa, como pontua o autor, “que a função social da educação seja garantir esses empregos e, menos ainda, criar fontes de trabalho. Pelo contrário, o sistema educacional deve promover o que os neoliberais chamam de empregabilidade” (Gentili, 1996, p. 8).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino médio trazem, em seu texto orientador, que “o novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo” (Brasil, 2000, p. 12). Essa mesma vertente é percebida também nos PCN do ensino fundamental que têm como foco o “desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores” (Brasil, 1997, p. 15). Observa-se que o discurso de ideologias capitalistas nas políticas públicas educacionais não é algo recente, mas vem, há tempos, atravessando suas discussões e implementações.

Para Saviani (2013), todo esse discurso seria para ajustar o perfil dos indivíduos, enquanto trabalhadores e cidadãos, ao modelo de sociedade resultante da reorganização do processo produtivo. A escola, nesse sentido, passa a ter uma formação para o trabalho em consonância com os interesses da classe dominante. Trata-se de um ensino focado em competências e habilidades que irão resultar em indivíduos preparados para a competitividade do mercado e, ao mesmo tempo, sujeitos resilientes, comunicativos e flexíveis. Logo, estudantes aptos para lidar com os desafios do mundo atual e capazes de “sobreviver” em meio a uma sociedade cada vez mais competitiva.

Nota-se, portanto, que foi na intenção de favorecer a expansão capitalista, pela formação de indivíduos competentes e com habilidades para o mercado de trabalho e de fortalecer os ideais neoliberais que o ensino começou a passar por um processo de reestruturação. Primeiramente, segundo Branco *et al.* (2019), com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), mas que, por não se tratar de um documento normativo para a educação básica, não tiveram êxito, e, atualmente, com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Todo esse discurso, embutido nas políticas públicas educacionais e, talvez, na própria organização da BNCC, que traz consigo as tensões entre seus elaboradores, tem uma familiaridade com a Teoria do Capital Humano, muito difundida no início da década de 1960. Ao analisar, por exemplo, os estudos de Schultz (1971), observa-se que o autor defendia que o investimento na capacidade humana pode resultar no desenvolvimento econômico e competitivo de vários países. Segundo Schultz (1971, p. 33), “ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à disposição. Esta é uma das maneiras por que os homens livres podem aumentar o seu bem-estar”. Apesar de Schultz (1971) ter desenvolvido uma teoria microeconômica, seu pensamento serviu de base para muitos estudos acerca do desenvolvimento de países. Cunha (1980, p. 16) nos lembra que “a educação é reconhecida como uma variável, política estratégica capaz de intensificar o crescimento da renda, produzir a modernização ou construir uma sociedade justa”.

A concepção de capital humano, segundo Frigotto (1986),

(...) postula que a educação e o treinamento potenciam o trabalho e, enquanto tal, constitui-se num investimento social ou individual igual ou superior ao capital físico. Um acréscimo marginal na produtividade do indivíduo. Do investimento em educação redundariam taxas de retorno sociais e individuais. Há, nessa concepção, um vínculo direto entre educação e produção (Frigotto, 1986, p.136).

A partir dessas ideias, é possível perceber que investir em capital humano é um importante fator para o desenvolvimento econômico de uma sociedade. Afinal, investir em força de trabalho mais competitiva é criar oportunidades de aumento da produtividade, ao mesmo tempo em que se capacitam as pessoas para produzir bem-estar para si e suas famílias. De acordo com Schultz (1971), trata-se de um investimento que pode ampliar os ganhos produtivos do trabalhador, tanto nos aspectos econômicos, como também sociais. Uma vez interessado nesse benefício, cabe ao trabalhador investir na sua educação e, obviamente, responsabilizar-se por suas escolhas e consequências.

Nesse contexto, a escola estaria exercendo a função de formar o trabalhador para o processo de produção, ou seja, indivíduos com habilidades e competências que irão implicar o aumento da produção e, conseqüentemente, do capital. Sobre isso, Frigotto ressalta que “a educação dos diferentes grupos sociais

de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho” (Frigotto, 1993, p. 26).

Para a Teoria do Capital Humano, o forte investimento na educação é a forma de desencadear uma mudança no quadro social e, nesse sentido, auxiliar no desenvolvimento e na melhor distribuição de renda por meio da preparação adequada para o trabalho, passando a educação a ser definida, como aponta Frigotto (1993), pelos critérios de mercado. Mas, ao mesmo tempo, questões relacionadas às diferenças de classes não são consideradas e passa a prevalecer a ideia meritocrática segundo a qual o indivíduo acaba sendo o único responsável por seu sucesso ou fracasso. Sobre esse ponto Frigotto (1993) expõe que

o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista macroeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social (Frigotto, 1993, p. 41).

Para Souza (2010), quando as precondições sociais, emocionais, morais e econômicas que permitem criar o indivíduo produtivo e competitivo não são notadas, o fracasso daqueles de classes não privilegiadas pode ser percebido como “culpa” individual, evidenciando, mais uma vez, uma realidade classista, injusta e excludente. Tal realidade é reproduzida também dentro do ambiente escolar a partir, muitas vezes, da própria dinâmica organizacional, métodos e práticas pedagógicas.

Apple e Beane (1998) consideram que as escolas, ao fornecerem o conhecimento de que os sujeitos necessitam para a atuação social e, dessa forma, as bases para um futuro democrático, consagram-se como modelos vivos e atuantes dos princípios democráticos que influenciam os jovens para a compreensão do significado de cidadania ativa.

Logo, uma reestruturação curricular que desconsidera a realidade do sujeito e que preza substancialmente uma formação para o trabalho estará apenas contribuindo para a manutenção da ordem vigente. Sobre as transformações curriculares, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) assim se manifestam:

No que se refere à área do currículo, observa-se que, em lugar dos currículos rígidos e mínimos para um mercado de trabalho mais estável, se tornou necessário instituir currículos mais flexíveis e com eixos temáticos mais amplos e diversificados, tendo em vista um mercado de trabalho cambiante e instável, que demanda alterações

permanentes na formação dos trabalhadores e consumidores. Assim, o currículo tem-se voltado mais para o desenvolvimento de competências e capacidades necessárias ao trabalhador polivalente e flexível, acarretando maior individualização dos sujeitos na responsabilização pelo sucesso ou fracasso na trajetória escolar e profissional (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 254).

Em face disso, é possível reconhecer uma continuidade da pedagogia do “aprender a aprender”. Alvo de muitas discussões no meio educacional, Duarte (2011) vem pontuando que a pedagogia do “aprender a aprender” tende a formar indivíduo propenso a aprender apenas o que for necessário, tornando-o adaptável às inconstâncias da ideologia dominante. O autor ainda enfatiza que esse tipo de ensino “não produz a autonomia intelectual e moral, nem o espírito crítico; produz uma maior adaptabilidade às alterações do capitalismo” (Duarte, 2011, p. 187). Esse posicionamento fica evidente na BNCC ao se instituir que,

no novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2018a, p. 14).

Logo, o indivíduo passa a ser um recurso humano utilizado pelo capitalismo, um instrumento que vai atender aos interesses da sociedade, um sujeito que precisa se adequar ao meio e não o transformar. É nesse ponto que o ensino voltado para a aprendizagem de competências e habilidades se depara com muitas críticas. Todavia, é válido ressaltar que a questão esteja, talvez, mais relacionada à seleção dessas competências/habilidades e ao modo como se afere o desenvolvimento delas do que, diretamente, a esse modelo de ensino. Afinal, escolhas equivocadas podem levar a uma aprendizagem rasa, superficial, precarizando a educação, uma vez que não prioriza uma formação que possibilite ao aluno transformar criticamente a sua realidade, mas, ao contrário, visa apenas atender aos ideais de mercado, impostos pelo capital.

Saviani (2013) pontua que o esforço em introduzir a pedagogia das competências nas instituições escolares se deu pela intenção de ajustar o perfil das

peessoas, como trabalhadoras e como cidadãs, ao modelo de sociedade resultante da reorganização do processo produtivo. Logo, como fora mencionado, a educação passa a ser definida, conforme ressalta Frigotto (1993),

pelos critérios de mercado, cujo objetivo é averiguar qual a contribuição do “capital humano”, fruto do investimento realizado, para a produção econômica. Assim como na sociedade capitalista, os produtos do trabalho humano são produzidos não em função de sua “utilidade”, mas em função da troca, o que interessa, do ponto de vista do mercado (Frigotto, 1993, p. 67).

A Teoria do Capital Humano, enquanto tenciona esconder a desigualdade, mascara a realidade, mantendo uma consciência alienada, enxergando na educação um espaço para se investir nos indivíduos e, por conseguinte, para o desenvolvimento econômico. Nesse sentido, “uma das funções efetivas da Teoria do Capital Humano reside não enquanto revela, mas enquanto esconde a verdadeira natureza dos fenômenos” (Frigotto, 1993, p. 53).

O estreitamento da relação entre educação e economia, gerada pela grande aceitação da Teoria do Capital Humano, impôs a necessidade de a escola oferecer uma formação mais pragmática com o objetivo de garantir maiores retornos e, o mais interessante, um retorno em curto prazo. Com isso, várias reformas, implementadas por meio de políticas públicas educacionais, passaram a ser propostas para a educação, entre elas, o Novo Ensino Médio e o ensino por competências, sobretudo, as competências socioemocionais, entendidas como necessárias para o século XXI. Afinal, vivendo em um sistema instável, é preciso, principalmente, resiliência e flexibilidade para sobreviver nesse contexto, tendo o sujeito a capacidade de resistir ou de se recuperar em meio às situações adversas.

Nesse sentido, pretende-se justificar o desenvolvimento de competências com o discurso de que esse modelo de ensino possibilita ao indivíduo ocupar seu lugar dentro da sociedade e, por conseguinte, no mercado de trabalho. Logo, cada um deve buscar cada vez mais aprender e se capacitar, fazendo do sujeito o responsável por seu sucesso ou fracasso, fator que desconsidera todo o contexto e as implicações de ordem social, histórica e cultural do indivíduo.

Nesse discurso, questões relativas às diferenças de classes são ignoradas e o sujeito passa a ser responsável por suas conquistas e méritos. Sobre isso, Souza enfatiza que “esse esquecimento do social - ou seja, do processo de

socialização familiar, que é diferente em cada classe - permite dizer que o que importa é o 'mérito' individual" (Souza, 2010, p. 24).

Partindo do pressuposto de qualidade e equidade levantado pela BNCC, a escola possibilitará as mesmas condições de oportunidades a todos. Isso, todavia, não é o suficiente. Na verdade, esse conceito, partindo das ideias liberais, constitui as bases teóricas presentes nas propostas curriculares hegemônicas cujos princípios se baseiam na meritocracia. Entretanto, a competitividade, ponto-chave desse sistema meritocrático, acaba não reconhecendo as diferenças, mas, ao contrário, legitimando as desigualdades e gerando propostas curriculares elencadas na racionalidade instrumental.

Frigotto (2018), em seu texto "A disputa da educação democrática em sociedade antidemocrática", ressalta que ter uma formação de qualidade não é o suficiente, mas implica priorizar as competências que o mercado identifica como necessárias aos seus objetivos e adequá-las permanentemente. Gentili e Silva (1996, p. 12) afirmam que a função da educação, em uma perspectiva neoliberal, é "atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho".

É necessário entender e enfatizar que uma educação baseada nesses princípios contribui para potencializar as desigualdades e reforçar a divisão de classes também no espaço escolar. A valorização do indivíduo por meio do mérito e de competências se torna uma reprodução fiel da sociedade, excluindo-se uma parcela significativa de pessoas e favorecendo um outro grupo que, por razões econômicas, sociais, entre outras, sempre fora beneficiado.

Se, por um lado, o texto da BNCC para o ensino médio afirma que o mundo deve ser apresentado aos estudantes como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos políticos, sociais, produtivos, ambientais e culturais (Brasil, 2018a, p. 463), por outro, a proposta de metas comuns de aprendizagem, sem relação alguma com a realidade e as vivências dos estudantes, de uma organização curricular centralizada em competências e em itinerários formativos, contraria essa afirmação.

Isso porque remete à ideia de que os estudantes devem aprender o que já sabemos, pois apenas o que já se sabe pode ser pré-definido por nós como competências e habilidades para serem avaliadas por meio dos exames centralizados (Lopes, 2019). De acordo com a autora,

o texto da BNCC afirma constantemente o protagonismo juvenil, a pluralidade, a diversidade, a construção do currículo na escola, porém a organização por competências contraria tais princípios, tentando impor limites e metas às possíveis formas de organização curricular na escola e mesmo aos possíveis e diferentes itinerários formativos (Lopes, 2019, p. 70).

Diante disso, é possível perceber que a reforma do ensino médio, acoplada e embasada no texto proposto pela BNCC, endossa uma proposta de ensino que foi e ainda é alvo de muitos questionamentos, seja por apresentar uma proposta de ensino direcionada a uma formação para o mercado ou, de modo consequente, por se demonstrar ineficiente no que diz respeito a uma formação integral, de cidadãos emancipados, com consciência crítica e transformadora. O fato é que o ensino de competências e habilidades, quando não traçado de forma correta, possivelmente conduzirá a uma formação precária, tanto para os docentes quanto para os estudantes, revelando seu alinhamento com os interesses econômicos e capitalistas.

3 CONCEITOS E DESAFIOS NA GESTÃO ESCOLAR: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO

Falar em gestão escolar pode parecer algo simples, mas, quando se analisam a sua real funcionalidade, especificidade e, sobretudo, relevância dentro de uma instituição de ensino, percebe-se que muitos aspectos são envolvidos. A gestão escolar é formada por uma equipe de profissionais responsáveis por conduzir e nortear os processos administrativos e pedagógicos das instituições de ensino da qual, segundo Lück (2009, p. 22), “resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente”.

Nesse âmbito de gestão, o diretor assume o papel de líder em vários segmentos da escola (administrativo, financeiro, pedagógico etc.), sendo “responsável maior pelo norteamiento do modo de ser e de fazer da escola e seus resultados” (Lück, 2009, p. 22). Nesse cenário, assume uma gama de responsabilidades a serem partilhadas, seja com os próprios sistemas de ensino, como também com a comunidade e demais segmentos da instituição.

Diferentemente do que se pensava há décadas, o gestor escolar, referenciado, neste momento, na figura do diretor, não é um administrador, no sentido empresarial de administrar. Essa concepção conservadora, que mais se identifica com o senso comum educacional e advoga métodos e princípios idênticos aos aplicados na administração empresarial capitalista (Paro, 2010), foi substituída pela ideia de gestão escolar democrática, com a intenção de descentralizar o poder do diretor e envolver mais a participação dos demais membros que compõem a comunidade escolar. Trata-se de uma concepção de cunho progressista que leva em conta a condição cultural e histórica do trabalho pedagógico. Segundo Paro (2010),

a explicitação e a crítica das atuais funções do diretor devem ter presente a contradição que consiste em se ter um diretor cuja formação, atribuições e atuação prática foram concebidas para um papel de simples gerente, sem nenhuma explicitação nem reflexão a respeito de sua característica de agente político, diante do ofício de administrar uma instituição cujo fim é prover educação, a qual é por excelência uma ação democrática (Paro, 2010, p. 776).

Para o autor, essa concepção acaba impedindo que se percebam a especificidade do trabalho escolar e a necessidade de uma administração que corresponda a essa especificidade (Paro, 2010). Devido aos seus próprios princípios, a gestão escolar demanda uma estrutura organizacional flexível, autônoma, participativa e democrática, criando uma dimensão plural e coletiva na condução e no planejamento escolar. Trata-se de uma dimensão que conduz a uma forma sistematizada de “organização da gestão da escola por meio do conjunto de ações, recursos, meios e procedimentos que propiciam as condições para alcançar esses objetivos” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 435).

A educação envolve trabalhar com o ser humano enquanto sujeito social, cultural, político e, sobretudo, único. Além do processo de ensino e de aprendizagem, envolve, ainda, a construção coletiva de práticas que favoreçam a transformação social dos indivíduos envolvidos. De acordo com Lück (2011), a mudança de administração educacional para gestão educacional foi uma conquista social e política. Isso porque uma gestão escolar democrática é aquela que direciona discussões coletivas entre os agentes envolvidos a fim de construir uma proposta pedagógica e política de educação em que cada indivíduo tenha voz e participação ativa nos debates e discussões, repensando e redirecionando práticas, saberes e possibilidades que levarão aos objetivos propostos. Logo,

o modo pelo qual uma escola se organiza e se estrutura tem dimensão pedagógica, pois tem que ver com os objetivos mais amplos da instituição relacionados a seu compromisso com a conservação ou com a transformação social (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 447).

Tanto na legislação quanto no conjunto das normatizações e das referências para a educação no Brasil, encontramos documentos que fazem alusão a esse modelo de gestão participativa e democrática. A Constituição Federal de 1988, por exemplo, em seu artigo 205, afirma que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. Complementa, ainda, enfatizando que ela “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Além disso, o conceito de gestão democrática também é reforçado em seu artigo 206 (Brasil, 1988):

Capítulo III
Da Educação, da Cultura e do Desporto
Seção I
Da educação
Artigo 206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei (Brasil, 1988).

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, também ressalta a gestão democrática ao delimitar que ela seja exercida nas escolas públicas por meio da participação dos profissionais da educação na construção do projeto político-pedagógico da escola, bem como da participação da comunidade escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes (Brasil, 1996).

Ao encontro da LDB (1996), o Plano Nacional de Educação (PNE/2014), em sua meta 19, fomenta a gestão democrática como dimensão de melhoria para a qualidade das escolas públicas, por meio de Conselhos Escolares, Grêmios Estudantis, Associações de Pais, entre outras formas de representatividade, incentivando, nesse sentido, a participação dos profissionais da educação, estudantes e seus familiares.

É possível perceber, nos documentos acima referenciados, que, para assegurar uma educação pública de qualidade, é necessário o envolvimento de todos. E isso só é possível quando se tem uma gestão escolar democrática que, por meio de diferentes mecanismos, buscará promover a participação coletiva. Até mesmo porque “a qualidade do ensino depende de que as pessoas afetadas por decisões institucionais exerçam o direito de participar desse processo de decisões, assim como tenham o dever de agir para implementá-las” (Lück, 2012, p. 48).

Em “A organização e a gestão da escola: teoria e prática”, Libâneo (2001) argumenta que essa concepção democrático-participativa se baseia na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da escola. Ele reforça também a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos e defende que as decisões sejam tomadas de forma coletiva e discutidas publicamente. Entretanto, pontua que, uma vez tomadas as decisões coletivamente, advoga que cada membro da equipe assuma a sua parte no trabalho.

Diante desse contexto, é fundamental analisar, um pouco mais, o que é gestão escolar e os aspectos fundamentais que envolvem essa forma de

gerenciamento, fazendo, ainda, uma reflexão acerca de uma gestão democrática e participativa. Tal reflexão é necessária para que se procure entender melhor os desafios enfrentados por uma gestão de escola pública, direcionada ao ensino básico, e as possíveis dificuldades e mudanças encontradas pelo gestor frente à reforma do ensino médio.

Uma gestão escolar é composta por pessoas que desempenham funções de liderança²⁸. Entretanto, entendimentos tradicionais, arraigados numa visão empresarial, fazem com que muitos gestores desempenhem sua função, dentro da unidade escolar, direcionada apenas para os aspectos administrativos. Dessa forma, esquecem que sua liderança perpassa por todos os segmentos da instituição, inclusive aqueles que envolvem o ensino-aprendizagem. Com esse posicionamento, o gestor deixa de ser um líder e, conseqüentemente, de exercer a sua função de forma democrática, participativa e cooperativa. Em algumas situações, isso pode impedi-lo de ter uma atuação que poderia contribuir para reduzir as desigualdades impostas pela sociedade, buscando meios para enfrentar de forma crítica e plausível os desafios impostos.

Ademais, o gestor é também um agente fundamental na implementação de políticas públicas educacionais. É por meio dele que tais políticas se materializam em uma instituição de ensino. Suas ações dizem quanto os objetivos propostos por essas políticas são ou não, de fato, efetivados na escola, já que é o responsável por liderar e mobilizar toda a comunidade escolar para que esses objetivos sejam implementados e concretizados. No entanto, como pontuam Da Silva Souza *et al.* (2023), o processo de implantação dessas políticas públicas é permeado de desafios, bem como de perspectivas que visam, principalmente, à eficiência da gestão escolar. Segundo Lück (2006), a gestão emerge para uma perspectiva de superação efetiva das dificuldades encontradas no dia a dia por meio de mecanismos e métodos estratégicos globalizadores para a superação de seus problemas.

A reforma do ensino médio, estabelecida por meio da Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), demandou à gestão a necessidade de estabelecer maior atenção a todos os

²⁸ Para Lück (2014, p. 95), “liderança corresponde a capacidade de influenciar pessoas individualmente ou em grupo, de modo que ajam voltadas para a realização de uma tarefa, a efetivação de um resultado, ou o cumprimento de objetivos determinados, de modo voluntário e motivado, a partir do reconhecimento de que fazem parte de uma equipe e que compartilham em comum responsabilidades sociais a que devem atender”.

segmentos que envolvem o contexto escolar, incluindo, sobretudo, o pedagógico, que sofreu mudanças significativas com o Novo Ensino Médio. Com o atual cenário, o poder de liderança participativa e democrática passa, daquilo que muitas vezes era apenas um discurso, a ser cada vez mais necessário na prática. Afinal, a reforma, com seus atos normativos, trouxe muitos desafios, inclusive, para a gestão escolar.

A Lei de implantação do Novo Ensino Médio impôs um outro formato de ensino para a etapa final da educação básica, e, junto com essa alteração, determinou aos gestores escolares a adequação a esse novo sistema, propondo-lhes desafios para superar tais mudanças frente às diversas realidades escolares existentes em cada região específica, como enfatiza Soares (2021). Trata-se de uma situação permeada por questões políticas que afetam diretamente o dia a dia da escola. Isso porque não diz respeito apenas à reformulação do currículo, mas envolve muitos outros aspectos, como, por exemplo, a ampliação da carga horária.

A reforma do ensino médio vem permeada por questionamentos e discussões quanto à sua eficácia, apresentando, como aponta Soares (2021), novos desafios para os gestores e se revelando a partir de uma visão política gerencialista da escola. Nesse cenário, cabe à gestão escolar colocar esse novo modelo em prática, com mudanças que vão além do currículo, como assinalado, e que interferem diretamente na estrutura organizacional de pessoal e da carga horária. É importante reforçar que a ampliação da carga horária tem gerado bastante discussão, vez que poderá afetar negativamente a permanência de estudantes do ensino médio que já estão inseridos no mercado de trabalho, o que pode acentuar a evasão e o abandono²⁹, que já são preocupantes nessa etapa final da educação básica.

Soares (2021) assevera que, na escola pública, a realidade dos estudantes é diferente da privada. O autor afirma, com relação à carga horária, que “esse aumento tem impacto direto e complicado, haja vista que esta realidade de turno

²⁹ De acordo com o Censo Escolar 2022, a taxa de abandono do ensino médio na rede pública alcançou 6,5% em 2022, valor acima do observado em 2019. Disponível em: [Divulgado resultado da 2ª etapa do Censo Escolar 2022 — Ministério da Educação \(www.gov.br\)](https://www.gov.br/educacao/pt-br/assuntos/2023/04/divulgado-resultado-da-2a-etapa-do-censo-escolar-2022). Já em 2023, o Censo Escolar mostrou que o ensino médio é a etapa com maior taxa de repetência e evasão, com 3,9% e 5,9%, respectivamente. Disponível em: [Ensino médio tem maior taxa de evasão da educação básica — Agência Gov.](https://www.gov.br/educacao/pt-br/assuntos/2023/04/ensino-medio-tem-maior-taxa-de-evasao-da-educacao-basica)

integral é utópica, sabendo de todas as particularidades que ali se aplicam” (Soares, 2021, p. 6). Trata-se de um modelo que pode ter relação com os interesses de grandes grupos empresariais privados que visam à privatização do ensino médio e que estão ligados diretamente às políticas públicas educacionais.

Todo esse contexto, permeado por muitos questionamentos e incertezas, reflete-se dentro do ambiente escolar, sendo percebido tanto por gestores, funcionários e demais profissionais da educação quanto pelos estudantes. Afinal, as leis que normatizam as instituições escolares são criadas, muitas vezes impostas, sem a participação daqueles que estão diretamente envolvidos com a educação, não restando outra opção à instituição, além de executá-las.

A proposta do EMTI, por exemplo, tem deixado muitos gestores sem saber como agir. Ampliar a carga horária sem considerar a infraestrutura é paradoxal. A realidade evidencia a falta de recursos humanos nas instituições, trocas frequentes de professores, falta de espaços, com salas de aula cheias, enfim, aspectos que fazem da reforma uma proposição sem condições de operacionalização por grande parte dos gestores.

Há de se considerar, ainda, que muitas escolas coabitam com instituições de outras esferas, o que torna o problema de infraestrutura mais agravante. Sem espaços suficientes para a implantação de projetos, oficinas, laboratórios ou até mesmo salas de aula, fica inviável fazer com que o estudante permaneça nove horas na instituição, como normatiza a legislação do EMTI. A escola deixa de ser atrativa e acaba se tornando algo entediante, levando, como fora mencionado, à migração de discentes para o ensino médio regular noturno, quando disponível. Essa situação tem angustiado muitos gestores de escolas públicas que se desdobram para evitar a evasão.

Outra problemática bastante difícil e que tem gerado muitos desafios para a gestão, nesse caso específico, para a gestão pedagógica (que além de diretores, envolve, sobretudo, coordenadores/especialistas e professores), é com relação às mudanças curriculares. A redução na carga horária de disciplinas importantes e a mudança de alguns componentes curriculares para “estudos e práticas” têm se tornado algo complexo, despertando preocupação, inclusive por parte dos estudantes, que temem ser prejudicados nos exames seletivos para ingresso ao ensino superior. A distribuição de horas dedicadas à BNCC e aos itinerários formativos têm demandado muito esforço por parte da equipe na realização e

cumprimento desses componentes curriculares dentro da carga horária direcionada a cada um.

Sobre isso, o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM)³⁰ ressalta que

(...) a consolidação de uma organização curricular que respeite as diferenças e os interesses dos jovens mas que, ao mesmo tempo, assegure a formação básica comum e de qualidade; que se de uma forma de avaliação no ensino médio que possibilite o acompanhamento permanente pelas escolas do desempenho dos estudantes com vistas a contenção do abandono e do insucesso escolar; a ampliação dos recursos financeiros com vistas a reestruturação dos espaços físicos, das condições materiais, da melhoria salarial e das condições de trabalho dos educadores; construção de novas escolas específicas para atendimento do ensino médio em tempo integral; indução a formação de redes de pesquisa sobre o ensino médio com vistas a produzir conhecimento e realizar um amplo e qualificado diagnóstico nacional; articulação de uma rede de formação inicial e continuada de professores a partir de ações já existentes como PARFOR e PIBID; fomento a ações de assistência estudantil com vistas a ampliar a permanência do estudante na escola; atendimento diferenciado para o ensino médio noturno de modo a respeitar as características do público que o frequenta; elaboração e aquisição de materiais pedagógicos apropriados, incluindo os formatos digitais; criação de uma rede de discussões para reconfiguração dos cursos de formação inicial de professores, envolvendo as várias entidades representativas do campo educacional, estudantes, professores e gestores (Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, *apud* Araújo; Silva, 2017, p. 85).

As ações desse Movimento evidenciam pontos importantes a serem considerados para que se consiga alcançar uma educação pública e de qualidade. Só uma mudança curricular é insuficiente, como vêm explicando Araújo e Silva (2017), sobretudo quando se analisam as condições de estrutura física e os materiais, muitas vezes precárias das escolas; as dificuldades na formação inicial e continuada de professores; a inexistência de uma política permanente de

³⁰ O Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio foi criado em janeiro de 2014, na Universidade Estadual de Campinas. Composto, inicialmente, por várias entidades de representação do meio acadêmico e científico e outras representações da área da educação, como sindicatos e movimentos sociais, o MNDEM surgiu com vistas a intervir no sentido da não aprovação do Projeto de Lei nº 6.840/20131. Tal PL era destinado a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio, propondo, ainda, alterações na Lei nº 9.394/1996 se atentando a instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dar outras providências.

Disponível em: [MANIFESTO-MOVIMENTO-ENSINO-MÉDIO-2016.pdf](#) Acesso: 12 de jan. 2025.

assistência estudantil; a desvalorização dos profissionais da educação, enfim, aspectos que afetam negativamente a oferta de um ensino de qualidade, como apontam esses autores.

A reforma do ensino médio é uma questão relevante em muitos países, incluindo o Brasil. A flexibilização do currículo e a busca por uma formação mais alinhada às demandas contemporâneas são algumas das principais características dessas reformas. Nesse contexto, os gestores escolares desempenham um papel crucial na implementação dessas mudanças. É notório, contudo, que a implementação do NEM trouxe grandes desafios, sobretudo à gestão escolar, como a incumbência de traçar medidas e nortear ações entre a equipe para tentar garantir que a implementação aconteça a partir das novas diretrizes e trabalhar para a adaptação dos professores e demais profissionais às novas metodologias, aos espaços físicos escolares e à gestão e otimização da nova rotina escolar.

Além de coordenar e supervisionar, cabe também à gestão escolar atuar como agente de transformação, zelando para que a proposta curricular da instituição esteja em consonância com a BNCC, o que demanda professores preparados para ensinar de acordo com essas diretrizes. Nesse percurso, pode acontecer, ainda, de ter que lidar com a resistência de alguns profissionais, na verdade, professores indignados com o modo autoritário com que essa política de reforma chegou às instituições, sem participação, discussão e envolvimento daqueles que lidam, dia a dia, nas escolas e que estão diretamente envolvidos no sistema.

A oferta de itinerários formativos é também uma situação complexa para a gestão escolar. Devido a desigualdades regionais e socioeconômicas, algumas escolas podem não conseguir oferecer uma gama completa de itinerários formativos. Isso pode resultar em disparidades de acesso às oportunidades educacionais entre diferentes comunidades. Outra questão relevante é que, embora a aproximação com o mercado de trabalho seja um dos objetivos da reforma, a ênfase excessiva em habilidades técnicas específicas pode negligenciar a importância do desenvolvimento de habilidades críticas, analíticas e sociais.

Uma política educacional, como a do Novo Ensino Médio, deve ser elaborada e discutida com a participação efetiva de diversos setores da sociedade. A falta de diálogo pode resultar em políticas ineficientes e, conseqüentemente, alheias às reais necessidades educacionais. Nesse sentido, a implementação da

reforma enfrenta, como já enfatizado no decorrer do texto, desafios logísticos e estruturais, incluindo a capacitação de professores, a adaptação de infraestruturas escolares e a disponibilidade de recursos financeiros, podendo comprometer a eficácia dessa política.

Há muitas barreiras e dificuldades que precisam ser superadas, obstáculos que precisam do empenho e participação de uma efetiva e democrática gestão escolar, como também de todos aqueles envolvidos direta ou indiretamente com a educação. E, mais do que isso, políticas públicas que respondam às demandas pelas quais a educação no Brasil tanto anseia e que, de fato, estejam em prol de uma educação efetiva, significativa, igualitária e de qualidade para todos.

4 A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS

A busca pela qualidade e equidade educacional é algo que movimenta as políticas educacionais ao longo da história. Ainda que, muitas vezes, tais políticas venham permeadas por interesses econômicos, políticos e ideológicos, como discutido por Libâneo (2019), Apple (2002) e Frigotto (2003), compreender como a reforma do ensino médio chegou às escolas e como foi por elas implementadas é essencial para o entendimento dessa política. Mesmo que o cenário que se configura em torno do NEM não seja tão persuasivo e eloquente, a singularidade que permeia cada região/escola brasileira pode revelar efeitos distintos acerca da reforma naquela instituição.

Para a realização desta pesquisa, uma das metodologias utilizadas foi a pesquisa bibliográfica. Tendo como uso a plataforma Scielo e o *Google Acadêmico*, com o apoio ainda da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foram encontradas, de 2022 a 2024³¹, algumas publicações acadêmicas relacionadas à implementação do Novo Ensino Médio no país. “A pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (Lima; Mioto, 2007, p. 38). Logo, buscou-se fazer um filtro em títulos que tratavam, mais especificamente, da implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais³², dentre os quais onze traziam essa discussão de uma forma mais regionalizada, conforme se pode verificar no quadro a seguir:

Quadro 3- Publicações acadêmicas sobre a implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais - 2022 a 2024

Ano	Título	Autor(es)	Instituição	Tipo
2022	Reforma do Ensino Médio e Gestão Escolar da escola pública em Minas Gerais: que parâmetros?	I Cusati, NEP dos Santos, RC Cusati	Revista Concilium	Periódico científico

³¹ Optou-se por pesquisas a partir de 2022, já que é o período que compreende o início da implementação do NEM, de acordo com o calendário nacional.

³² A seleção foi feita a partir de publicações que possuem “implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais” no título e/ou resumo. Apesar da opção de buscar pesquisas ocorridas na rede de ensino mineira, dados de outros estados também foram considerados, inclusive com datas anteriores a 2022.

2023	A implementação da política de ensino médio integral em Minas Gerais no período de 2017 a 2021: a relação entre os indicadores do abandono escolar e do Ideb.	MFR dos Santos	Universidade Federal de Minas Gerais	Monografia especialização
2023	Desafios na implementação do Novo Ensino Médio nas escolas da rede estadual de Minas Gerais	GR de Melo Rocha	Universidade Federal de Minas Gerais	Monografia especialização
2023	Novo Ensino Médio no Estado De Minas Gerais: Arcabouço Legal da Implantação	RS Soares, ML Ramalho	Revista Educação em Foco - UFJF	Periódico Científico
2024	Desafios da gestão pedagógica e de planejamento das disciplinas das atividades integradoras em uma escola de ensino médio em tempo integral de Minas Gerais	AMS Carvalho	Universidade Federal de Juiz de Fora	Dissertação
2024	Gestão escolar e protagonismo juvenil: desafios e estratégias na implementação do novo ensino médio na Escola Estadual da cabeceira de São Pedro - Teófilo Otoni/MG	Xavier, Lázaro Rodrigues	Universidade Federal de Juiz de Fora	Dissertação
2024	Implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais (2021-2022): inovação? diante das novas construções sociais de aprendizagem	VAC Resende	Revista Foco	Periódico Científico
2024	O Novo Ensino Médio na rede pública de Minas Gerais: implementação do componente curricular Ciências da Natureza e suas Tecnologias	APS Soares	Universidade Federal de Viçosa	Dissertação
2024	O novo ensino médio tempo integral: experiências e vivências em uma escola pública de Minas Gerais	I de Souza Ribeiro, NP Alves	Cuadernos de Educación y Desarrollo	Periódico Científico
2024	Projeto de vida e o novo	Alves,	Universidade	Dissertação

	ensino médio em Juiz de Fora/MG	Amanda Fontes	Federal de Juiz de Fora	
2024	Reflexões sobre a disciplina Projeto de Vida no Estado de Minas Gerais: tensões, perspectivas e profissionalização docente	DF Bortone, MJ dos Santos	Humanidades e Tecnologia (FINOM)	Periódico Científico

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Procurar entender, a partir de outras pesquisas, como ocorreu o processo de implementação da reforma do ensino médio em MG é fundamental para se analisar o que está sendo proposto neste trabalho. Isso permite ter uma visão mais clara e aprofundada acerca do NEM em outras escolas e localidades mineiras, de modo que se possa verificar se a realidade encontrada na escola pesquisada é semelhante ou não ao que vem ocorrendo em outras instituições do estado³³.

Afinal, como mencionado por Lima e Mito (2007), a pesquisa bibliográfica é um procedimento metodológico necessário na produção do conhecimento científico, “capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas” (Lima; Mito, 2007, p. 44). Por se tratar de uma temática bastante discutida, mas com uma implementação recente, as pesquisas de campo acerca de sua concretização nas escolas de ensino médio do país ainda caminham, o que corrobora a relevância do presente estudo.

Nesse sentido, este capítulo traz os dados de uma pesquisa de campo realizada em uma escola de ensino médio, pertencente à rede estadual de ensino, localizada em um pequeno município da Zona da Mata Mineira. Para que se tenha uma melhor compreensão, faz-se necessária uma contextualização a fim de que se tenha um melhor entendimento dos fatos e da realidade que circundam a escola e a localidade onde ela está inserida.

Segundo informações disponíveis no site da prefeitura e da Câmara Municipal, o município onde a pesquisa foi realizada está localizado na Zona da Mata, leste do Estado de Minas Gerais, pertencente à Macrorregião de Planejamento II (Mata) e à Microrregião homogênea de influência de Juiz de Fora,

³³ Dados de estudos realizados em outros estados brasileiros também foram considerados neste trabalho.

apresentando, aproximadamente, 140 km² de área total. A principal fonte de economia advém, praticamente, da agropecuária e avicultura e os principais cultivos são arroz, feijão, café, banana, milho e mandioca.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022³⁴, é um município de pequeno porte, apresentando uma população estimada em 2.762 habitantes, ficando entre os 1.324 municípios brasileiros com menos de cinco mil habitantes.

Ao analisar os dados disponibilizados em janeiro de 2024 pela Secretaria Municipal de Educação do município investigado e pela escola estadual, local da pesquisa, pode-se perceber que, da população total do município (segundo a estimativa populacional de 2023), 475 (quatrocentos e setenta e cinco) encontram-se em fase de escolarização, ou seja, 17,19% da população. Destes, 12% encontram-se matriculados na educação infantil, 64,8% no ensino fundamental e 23,2% no ensino médio.

Os dados mostrados fazem referência a estudantes das redes municipal e estadual de ensino. A rede municipal é composta apenas por três escolas: uma escola de educação infantil, uma escola de ensino fundamental (anos iniciais e finais) e uma escola de zona rural que atende a estudantes da educação infantil ao 5º ano. Dos 365 (trezentos e sessenta e cinco) discentes matriculados na rede, 57 (cinquenta e sete) encontram-se na educação infantil e 308 (trezentos e oito) no ensino fundamental. Já a rede estadual atende exclusivamente a discentes do ensino médio. Hoje, a instituição apresenta 110 (cento e dez) estudantes matriculados nessa etapa final da educação básica, sendo a única escola estadual do município.

A escola pesquisada funciona nos três turnos e atende a alunos do 1º ao 3º ano do ensino médio, incluindo o Ensino Médio Regular (EMR), Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e o Ensino Médio Técnico Profissionalizante (EMTP). A instituição está localizada na região central da cidade e recebe estudantes oriundos da zona urbana e rural do município. A seguir, é possível perceber o quantitativo de discentes matriculados atualmente na escola, segundo informações disponibilizadas pela própria direção escolar.

³⁴ Disponível em: cidades.ibge.gov.br

Tabela 1 - Número de estudantes matriculados no ensino médio em 2024

Ensino Médio Regular - Turno: Noturno		
1º ano 6 estudantes	2º ano 13 estudantes	3º ano 10 estudantes
Ensino Médio em Tempo Integral profissionalizante Técnico em Desenvolvimento de Sistemas - Turno: Manhã e tarde		
1º ano 19 estudantes	2º ano 18 estudantes	3º ano 19 estudantes
Ensino Médio Técnico profissionalizante em Administração - Turno: Noturno		
1º ano 25 estudantes	2º ano —	3º ano —

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

A partir do exposto, serão analisados, em seguida, os dados da pesquisa e o que se encontrou acerca da implementação do Novo Ensino Médio na escola investigada. Para isso, far-se-á, inicialmente, uma retomada da metodologia utilizada, explanando informações pertinentes a respeito das entrevistas, como datas em que ocorreram e a forma como elas foram conduzidas. Em seguida, será feita uma contextualização do perfil dos sujeitos do estudo e destes com os dados da pesquisa que serão discutidos mais adiante, possibilitando, dessa forma, uma caracterização dos profissionais que participaram da investigação.

Fonseca (1999) enfatiza, fazendo uma analogia ao próprio título do seu texto, que cada caso é um caso, é específico, mas pode ser relacionado a outros contextos, partindo do particular para uma generalização mais ampla. Para a autora, isso “só faz sentido nessa perspectiva aberta — em que o educador ou agente social não somente se mune de diversos modelos explicativos mas também ousa — a partir da observação de caso após caso — criar ele mesmo novas hipóteses” (Fonseca, 1999, p. 76).

Partindo desse princípio, será feita a análise, a partir dos dados coletados, de como a reforma do ensino médio chegou à escola investigada e como a gestão escolar, diante de suas falas, diz ter atuado para o seu processo de implementação na instituição. Logo, fazendo uma analogia ao mencionado por Fonseca (1999), o

que se observou na escola investigada pode ser comparado, a partir de outras pesquisas, com o que vem ocorrendo em outros lugares.

À vista disso, analisar como foi a atuação da direção escolar e da gestão como um todo, em meio a esse processo, é fundamental para entender como se deu a reforma em uma escola que, sendo a única a ofertar o ensino médio no município, localizada em uma pequena cidade da Zona da Mata Mineira, encontra-se distante da Secretaria de Educação. Ademais, estudos em municípios de pequeno porte têm despertado o interesse de pesquisadores no Brasil por entenderem que esses lugares são tão interessantes quanto as “colmeias urbanas” modernas (Monbeig, 2004).

4.1 A REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Para a realização deste estudo, optou-se por uma metodologia em que se pudesse compreender os fatos a partir de aspectos subjetivos. Logo, a escolha pela pesquisa qualitativa se deu por ser uma abordagem que se constitui como a mais adequada às questões que se buscou compreender. Flick (2009) pontua o estudo de caso como uma descrição e reconstrução sistemática de determinado caso. Para o autor, o entendimento de caso compreende um espectro amplo, podendo englobar pessoas, comunidades sociais, organizações e instituições, por exemplo (Flick, 2009).

Como forma de aprofundar a investigação e a coleta de dados, após o período de análise bibliográfica e documental, foram realizadas entrevistas presenciais com os agentes que compõem a gestão escolar, integrados por direção, vice-direção e duas especialistas em educação básica (EEB), que seria a denominação dada, na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, ao coordenador pedagógico, como já informado no início deste trabalho, totalizando quatro agentes que atuam na gestão escolar dessa instituição de ensino. Zanetti (2017) argumenta que a entrevista é um meio que favorece a aproximação do sujeito para obter, de modo discursivo, o que ele pensa sobre determinado assunto.

As entrevistas, do tipo semiestruturada, ocorreram baseadas no roteiro disponível no Apêndice A, com questões pertinentes à temática problematizada. Todos os sujeitos aceitaram participar das entrevistas, conforme o *Termo De Consentimento Livre e Esclarecido* assinado por eles, estando cientes de sua

transcrição. Além disso, ressalta-se que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética de Pesquisas com Seres Humanos da UFJF e consentida pela SEE e SRE/JF. Todavia, vale enfatizar que os entrevistados teriam, inicialmente, seus áudios gravados. Mas, por um questionamento do Comitê de Ética, os registros foram feitos por escrito.

Outro ponto importante a mencionar é que a ideia inicial era realizar as entrevistas individualmente e de acordo com a disponibilidade de cada sujeito. Entretanto, dois participantes manifestaram interesse em realizar de forma conjunta. E, diante dessa solicitação, a entrevista com esses sujeitos ocorreu diferentemente do planejado. De forma simultânea, a entrevista foi realizada no turno da manhã do dia 09 de outubro de 2024, na sala de trabalho dos dois gestores.

Já com os outros dois participantes as entrevistas se deram de forma individualizada, conforme fora previsto. A primeira ocorreu no período da tarde do dia 10 de outubro de 2024 e, na manhã do dia seguinte, 11 de outubro de 2024, houve o evento com o outro gestor. Ambas aconteceram de forma reservada, na sala de trabalho dos dois sujeitos. Um deles, entretanto, pediu reserva quanto a algumas questões problematizadas na entrevista, o que motivou que alguns assuntos que envolvem um pouco mais de complexidade não pudessem ser divulgados na presente pesquisa.

4.2 PERFIL DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO: BREVE PANORAMA

A educação reflete diretamente a ação de seus agentes, ou seja, tanto dos sujeitos que planejam as políticas educacionais quanto daqueles que estão no dia a dia das escolas, batalhando em prol de uma educação justa e de qualidade. Nessa perspectiva, conhecer o perfil dos sujeitos da pesquisa é algo indispensável por diversos motivos que contribuem diretamente para a validade, a confiabilidade e a relevância dos resultados obtidos.

As entrevistas foram organizadas por questões envolvendo diferentes temáticas que, indissociáveis, abordavam reforma do ensino médio e gestão escolar. Os sujeitos entrevistados, três do gênero feminino e um do gênero masculino, com faixa etária de 26 a 44 anos de idade, são, como fora mencionado, profissionais que atuam em uma escola estadual de ensino médio, no município mineiro investigado.

Para melhor contextualização dos resultados, já que os agentes envolvidos refletem o que se observou na prática e, portanto, dizem muito sobre a pesquisa, é válido conhecer um pouco do perfil dos entrevistados também em seus aspectos pessoais e profissionais.

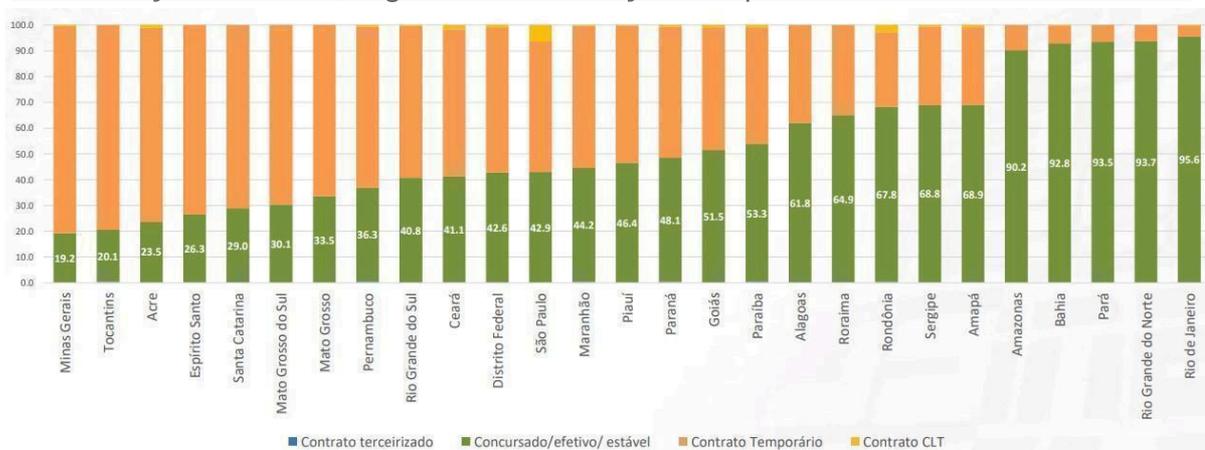
Por se tratar de uma escola pequena, localizada em um município com menos de 3 mil habitantes, onde há uma maior familiaridade entre todos da comunidade, optou-se por usar nomes fictícios de forma a preservar a identidade dos participantes, buscando, dessa forma, manter o seu anonimato.

Quanto ao tempo de atuação dos sujeitos entrevistados, constatou-se que sua experiência no magistério varia de 3 a 22 anos. Especificamente no ensino médio, a variação é de 2 a 17 anos. O período de atuação desses participantes na escola pesquisada no cargo de gestão varia de 2 a 5 anos. Logo, foi possível identificar que o maior tempo de atuação desses profissionais se dá na etapa final da educação básica, o que, para esta pesquisa mostra-se como algo positivo, sobretudo por conta do fato de haver dois profissionais que vivenciaram o processo de reforma, e, portanto, conseguiriam ter uma maior clareza a respeito dos pontos positivos e negativos advindos com o NEM.

Como os outros dois sujeitos iniciaram seu percurso no ensino médio com a reforma em andamento, a visão tida por eles se restringiria ao formato atual de ensino. Um dos participantes chegou até a mencionar, durante a entrevista, que a comparação que conseguia fazer entre “antes e após reforma” se baseava na sua experiência enquanto estudante de ensino médio. Isso, na verdade, não tem muita utilidade a fim de comparação, já que são experiências/vivências distintas: a de estudante e, no momento da pesquisa, a de profissional da educação.

Dos participantes da entrevista apenas um pertencia ao quadro efetivo do Estado, estando os demais sob o regime de contratação temporária, corroborando os dados da situação precária dos docentes estaduais. Minas Gerais apresenta o menor índice de docentes concursados na educação básica. Dados estaremcedores são apresentados no Censo Escolar de 2023 que aponta ser o percentual de docentes efetivos no Estado de apenas 19,2%, como se pode observar no gráfico a seguir.

Gráfico 5 - Percentual de docentes da educação básica na rede estadual, por situação funcional, regime de contratação ou tipo de vínculo - Brasil 2023



Fonte: INEP (2023). Disponível em: [apresentacao_coletiva.pdf](#)

O resultado é assustador e, ao mesmo tempo, preocupante. Afinal, 80% dos docentes que, atualmente, estão atuando na educação básica no estado de Minas Gerais, são contratados³⁵. Na escola pesquisada essa realidade também se fazia presente: dos 19 docentes que atuavam, no momento, na instituição, 14 eram contratados, corroborando as estatísticas. Trata-se de um contexto similar ao encontrado por Silva (2022), que desenvolveu um estudo com 119 docentes designados da rede estadual de ensino de Minas Gerais.

A designação para pessoal do magistério na rede estadual de ensino de Minas Gerais foi criada pela Lei nº 10.254/90³⁶ com o propósito de suprir necessidade de pessoal em caso de substituição e cargo vago. Segundo o artigo 10, §1.º, alínea a, o expediente seria para o exercício das funções de professor, para regência de classe, especialista em educação e serviço, para exercício exclusivo em unidade estadual de ensino.

Entretanto, a designação, que previa a exceção, isto é, apenas por um período determinado, acabou tomando outras proporções. Dados apontam para um contingente enorme de docentes contratados atuando na rede de ensino público da educação básica no Estado.

³⁵ Sobre o vínculo institucional com a escola, 75,9% dos diretores da rede pública no país são concursados, efetivos ou estáveis; 22,4% possuem vínculo de contrato temporário; e 1,4% dos contratos são via CLT. Apenas 0,3% dos contratos são terceirizados. Disponível em: [notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2023.pdf](#)

³⁶ A Lei nº 10.254, de 1990, institui o regime jurídico único do servidor público civil do Estado de Minas Gerais. Disponível em: [LEI nº 10.254, de 20/07/1990 - Texto Atualizado - Assembleia Legislativa de Minas Gerais](#)

Vários fatores acabam gerando essa situação, um dos quais relacionado ao percentual de docentes afastados para tratamento de saúde. Segundo Oliveira (2004),

(...) assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários (...), o arrocho salarial, o desrespeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (Oliveira, 2004, p. 1140).

A precarização do trabalho docente, que, conforme pontua Oliveira (2014), compreende a precarização do vínculo de trabalho desses profissionais, está entre os fatores que contribuem para o adoecimento dos professores. Outro agente relevante está ligado à natureza econômica. Amorim, Salej e Barreiros (2018) chamam a atenção para o fato de que uma rede de ensino composta majoritariamente de professores temporários custaria menos para o estado. De acordo com as autoras,

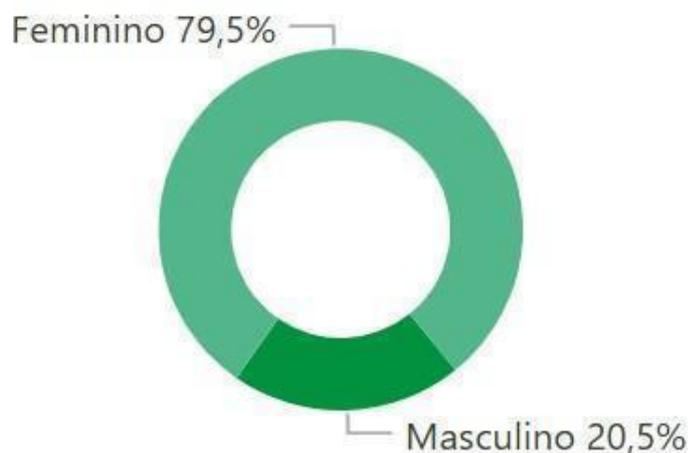
os professores designados da rede estadual de ensino de Minas Gerais, por se tratar de profissionais ao menos teoricamente temporários, possuem menos direitos trabalhistas que os professores efetivos, não tendo acesso, por exemplo, ao deslocamento na carreira de professor. Em razão disso, presume-se que os custos para o governo com um designado são sempre menores que com um professor efetivo. (Amorim; Salej; Barreiros, 2018, p. 13)

É válido ressaltar, conforme já informado, que dos quatro sujeitos entrevistados, três são do gênero feminino. Trata-se do mesmo contexto encontrado por Pinheiro (2018) em sua pesquisa na qual, dos 10 gestores participantes da entrevista, oito eram do sexo feminino e dois do masculino (Pinheiro, 2018, p. 46)

Esse dado vai ao encontro dos resultados do Censo Escolar de 2023, em que foram contabilizados 2.354.194 milhões de professores e 161.798 diretores atuando nas 178,5 mil escolas de educação básica no Brasil. Desse quantitativo de

diretores, 80,6% são do sexo feminino³⁷, ocorrendo o mesmo com os docentes, conforme mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 6 - Percentual de docentes por sexo - educação básica - Brasil 2023



Fonte: INEP (2023). Disponível em: [Microsoft Power BI](#)

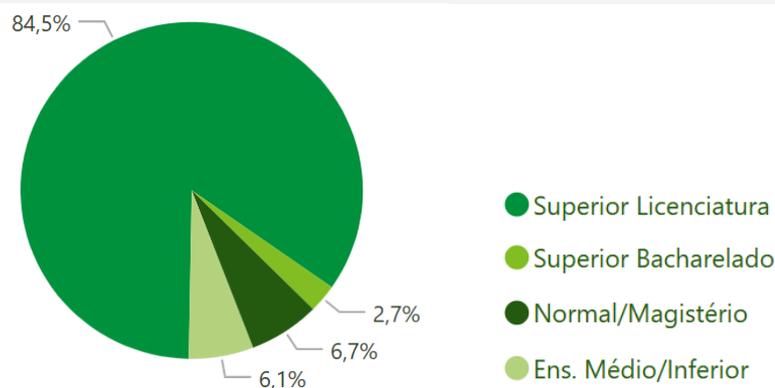
Do total de docentes atuantes na educação básica do país, 1.871.210 são do sexo feminino e 482.984 do sexo masculino, o que confirma o predomínio de mulheres atuando no magistério da educação básica nas escolas brasileiras. Realidade semelhante foi encontrada por Silva (2022), cujo trabalho apurou que 60% dos 53 professores participantes das pesquisas eram mulheres.

Em contrapartida, na escola, fonte desta pesquisa, os dados destoaram desse contexto, já que apenas quatro, dos 19 docentes em exercício, eram mulheres. Esse contexto foi também encontrado por Andrade (2019) em sua pesquisa, mostrando que dos 12 docentes participantes do estudo, predominaram participantes do sexo masculino (8 professores).

Com relação à formação dos sujeitos entrevistados, por se tratar de um público pequeno e muito bem definido, não será especificado o curso de formação. Todavia, todos possuíam formação em licenciatura com pós-graduação, sendo um em nível *stricto sensu* e os demais em *lato sensu*, o que converge com a realidade do país, segundo os dados a seguir.

³⁷ Dos diretores, 80,6% são do sexo feminino, mas esse percentual varia nas redes federal (23,6%), estadual (66,1%), municipal (83,7%) e privada (84,3%), segundo o Censo Escolar 2023. Disponível em: [notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2023.pdf](#)

Gráfico 7 - Escolaridade dos docentes (%) - educação básica - Brasil 2023



Fonte: INEP (2023). Disponível em: [Microsoft Power BI](#)

Segundo o Censo Escolar³⁸, do número total de docentes em 2023, 1.988.556 possuem licenciatura e 1.122.123 pós-graduação, o que confirma, novamente, que a realidade da escola pesquisada condiz com o que acontece no nível nacional, confirmando o contexto exposto por Silva (2022).

Gráfico 8- Evolução do percentual de docentes com pós-graduação ou formação continuada - educação básica - Brasil 2023



Fonte: INEP (2023). Disponível em: [Microsoft Power BI](#)

Nessa perspectiva, a partir das discussões dos dados obtidos pela a pesquisa, pode-se concluir que a amostra utilizada neste estudo não difere muito da realidade evidenciada em nível nacional. Nesse sentido, os sujeitos investigados eram, predominantemente, do gênero feminino, na faixa etária entre 20 e 49 anos,

³⁸ Do total de 189.328 gestores declarados nas 178,5 mil escolas em 2023, 85,5% são diretores e 14,5% possuem outros cargos. Quando observada a escolaridade, o percentual de diretores que completou o ensino superior é de 90,8%. O percentual daqueles com curso superior é maior nas redes federal e estadual, com 99% e 97,6%, respectivamente. Na rede municipal, esse percentual é de 90,6% e, na rede privada, de 86,2%.

Disponível em: [notas estatisticas censo da educacao basica 2023.pdf](#)

com formação em nível superior, sendo todos com pós-graduação, alguns com maior tempo de atuação do que outros no ensino médio, o que se pode dizer também com relação ao tempo na escola pesquisada.

4.3 O ENSINO MÉDIO NA PERCEPÇÃO DOS GESTORES

Este tópico irá abordar as percepções dos gestores que participaram do estudo sobre o trabalho com o ensino médio, sua visão sobre esses estudantes, fazendo, ainda, um desenho sobre o que pensam acerca da finalidade dessa etapa final da educação básica, sobre as práticas pedagógicas para o ensino médio e sobre o sujeito que se pretende formar.

Inicialmente, procedeu-se a uma análise acerca da satisfação desses profissionais em trabalhar com essa etapa. Afinal, para um bom funcionamento organizacional, é fundamental que os trabalhadores estejam satisfeitos³⁹ (Murad; Zayed; Mukul, 2013). Experiências prazerosas no trabalho, segundo Locke (1976), geram um estado emocional agradável, possibilitando trabalhadores mais engajados e, conseqüentemente, levando a melhores resultados. Dos quatro sujeitos entrevistados, apenas um respondeu que sua satisfação em trabalhar com o ensino médio é “*mediana*” (entrevista com Carmem, 2024). Os demais se dizem satisfeitos, conforme se pode observar nas demais falas⁴⁰:

Gosto bastante (Entrevista com Laura, 2024).

Satisfeita... gosto. Desafiadora, mas me provoca e não me deixa entrar no comodismo. Seria transformar “o quero” em “estrutura” ... estruturar esse quero, sabe?!!! (Entrevista com Rosana, 2024);

Gosto de trabalhar... é desafiador, mas é o ponto-chave, pois vai contribuir para uma outra etapa, mostrando possibilidades:

³⁹ Os autores se referem a um estudo realizado no setor bancário no qual se constatou que 76,5% dos banqueiros estão satisfeitos com seus empregos e apenas 9,5% estão insatisfeitos. Apesar de parecer, num primeiro momento, e talvez realmente seja, uma fala permeada por uma visão gerencialista de mercado, a satisfação no trabalho é uma questão universal, como enfatizado pelos próprios estudiosos. Nesse sentido, pode-se dizer que abrange também aos demais setores de trabalho, incluindo as instituições de ensino, uma vez que o processo organizacional de uma escola reflete diretamente na forma como os profissionais desempenham suas atividades, contribuindo como um dos fatores que colaboram para a sua satisfação ou não com o trabalho.

⁴⁰ A linguagem coloquial, utilizada durante as entrevistas com os participantes do estudo, foi mantida na transcrição de suas falas, que se encontram em itálico de modo a se destacarem das demais partes do texto. Seus nomes verdadeiros foram substituídos por nomes fictícios de modo a manter o seu anonimato.

autonomia, solidariedade e competência (Entrevista com Darci, 2024).

A resposta de Carmen nos leva a refletir sobre as possíveis razões que a levam a não se sentir tão satisfeita na função que ocupa no momento. Por questões diversas, a satisfação no cargo está relacionada ao conteúdo ou às atividades desafiantes e estimulantes do cargo que a pessoa desempenha, como pontua Chiavenato (1999). O autor complementa enfatizando que a insatisfação no cargo é função do contexto, podendo ser do ambiente do trabalho, do salário, dos benefícios recebidos, da supervisão, dos colegas e do contexto geral que envolve o cargo ocupado.

Citando Silva (2022), é válido ressaltar que a pesquisadora menciona, a partir dos resultados obtidos em um estudo com professores designados da rede pública de ensino de Minas Gerais, que a insatisfação provém de fatores de natureza diversa: perspectiva salarial, frustração com a administração escolar dos órgãos superiores, tipo de vínculo em que exerce a função de PEB e com o sistema educacional como um todo, estudos independentes etc.

Outro ponto importante são as concepções dos profissionais a respeito da formação do estudante do ensino médio. As falas convergem para a formação de sujeitos autônomos, sem deixar de lado a sua preparação para uma formação profissional. Isso vai ao encontro dos ideais propostos pelos itinerários formativos, como descrito no Art. 13, da Resolução CEE/MG nº 487/2021, que dispõe sobre a organização e a oferta do Ensino Médio, de acordo com a Lei Federal nº 13.415/2017, no Sistema de Ensino de Minas Gerais, e dá outras providências.

A avaliação dos itinerários formativos deve focar a aprendizagem dos estudantes, o desenvolvimento de habilidades e de competências e considerar a formação integrada e a interdisciplinar, assim como o protagonismo, os projetos de vida e as especificidades apresentadas por eles (Minas Gerais, 2021)

Logo, o desenvolvimento de competências e habilidades, tão mencionadas na BNCC (2018), ganha destaque novamente nos documentos que legislam sobre a implementação do NEM nas escolas da Rede Estadual de Ensino de MG. Para Silva (2018), é um discurso que “prepondera, assim, uma concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à

sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania” (Silva, 2018, p. 11). A autora ainda pontua que

a prescrição de competências também visa ao controle – das experiências dos indivíduos e das experiências das escolas – viabilizado pela imposição do discurso e pelas estratégias de avaliação que buscam conhecer mais o produto e menos o processo que o gerou. (Silva, 2018, p. 11)

De acordo com um dos gestores do estudo, a formação do estudante de ensino médio seria uma *“formação do aluno para a vida profissional e ajudar o aluno nas escolhas para o campo de formação, após a sua conclusão do ensino médio”* (Entrevista com Carmem, 2024). Outro entrevistado acredita em uma formação para o desenvolvimento social, mas sem deixar de preparar para o mundo do trabalho, *“ainda mais que tem na escola o curso técnico profissionalizante”* (Entrevista com Laura, 2024). No final, acrescenta que a formação também visa preparar o aluno *“para ser atuante na escola e fora dela. Desenvolver a sua autonomia”* (Entrevista com Laura, 2024).

Um dos participantes acredita em uma formação mais abrangente ainda:

Penso que existem três pilares em sua formação: o sujeito autônomo, solidário, competente. Autonomia de dar voz como protagonista. Solidário é um aluno pensar em ajudar os outros com maiores dificuldades, como se fosse um aluno monitor. Competente seria o foco de todos... precisa da autonomia e solidariedade para ser competente. Entende?!?! Como se fosse a ideia de tripé, ambos se complementam. O resultado é importante, mas a aprendizagem está no processo (Entrevista com Darci, 2024).

De acordo com a LDB (1996), o ensino médio tem, entre outras finalidades, *“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”*, assim como *“o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”* (Brasil, 1996). Isso não se distancia da concepção dos profissionais do estudo, observadas por suas falas.

De modo geral, é possível perceber que a preparação para o trabalho é algo marcante em suas falas, o que vai ao encontro da ideia expressa também na BNCC (Brasil, 2018a) de que essa preparação visaria promover o desenvolvimento

de competências que possibilitem aos estudantes a sua inserção ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível. Complementando, ainda, entre outras coisas, o objetivo seria a formação do educando para a cidadania e para o aprimoramento como pessoa humana (Brasil, 2018a).

O *Plano de Implementação do Novo Ensino Médio - Minas Gerais*, elaborado em maio de 2022, traz uma concepção acerca de que o ensino médio deve promover a formação integrada dos estudantes, de modo a torná-los protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, o que contribuirá para a formação de cidadãos críticos (comprometidos), além de redução da evasão escolar e melhoria da qualidade da educação mineira e seus indicadores (Minas Gerais, 2022b)

Nesse contexto, o discurso embutido nesses documentos acaba tomando direção a partir da prática dos sujeitos que estão no dia a dia das escolas, sem deixar, inevitavelmente, de sofrer interferências subjetivas de cada um desses atores.

4.4 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DE SUA IMPLEMENTAÇÃO NA ESCOLA PESQUISADA

A próxima discussão se dá como ocorreu o processo de implementação do Novo Ensino Médio em uma escola da rede estadual em um pequeno município da Zona da Mata Mineira.

É indiscutível que a Lei nº 13.415 flexibilizou, ainda que de forma desregulada, o tempo escolar, a organização e o conteúdo curricular, a oferta do serviço educativo (parcerias), a profissão docente e a responsabilidade da União e dos estados (Krawczyk; Ferretti, 2017).

Os itinerários formativos, por sua vez, deveriam ser implantados nas instituições escolares conforme a disponibilidade orçamentária, de pessoas e, ainda, segundo as condições de infraestrutura das redes (Brasil, 2017). Tal fato ignora a notória desigualdade de recursos humanos, físicos e pedagógicos nas escolas públicas no país.

Da mesma forma, pode-se perceber essa desconsideração com relação à Política de Fomento de Escolas em Tempo Integral, uma das exigências do NEM,

que propõe expandir, progressivamente, o tempo de escolarização de quatro horas para sete horas diárias, uma vez que, novamente, a realidade estrutural/física das escolas públicas brasileiras não é levada em conta.

A falta de infraestrutura adequada das escolas para receber e implementar o ensino em tempo integral é um ponto importante a se considerar com relação à reforma, como pontuam Cássio e Goulart (2022). Na medida em que se analisam as condições da maioria das escolas públicas brasileiras, é possível constatar que a falta de espaço físico é algo notório⁴¹, realidade que se faz presente na escola onde a pesquisa foi desenvolvida.

É interessante, se não curioso, que 58% das escolas da rede estadual de ensino de MG não possuíam laboratório de ciências, 67% não apresentavam sala de leitura, 35% não tinham biblioteca, 26% não apresentavam quadra de esportes e também não contavam com laboratório de informática, segundo o *Plano de Implementação do Novo Ensino Médio - Minas Gerais (2022b)*, documento elaborado pela SEE/MG para orientar o planejamento e as ações de concretização da Lei Federal nº 13.415/2017 na rede de ensino mineira⁴². Ainda assim, o documento traz que “a rede estadual de Ensino Médio de Minas Gerais, em termos das dependências disponíveis para atendimento aos estudantes nas escolas que ofertam Ensino Médio, apresenta, em geral, boas condições” (Minas Gerais, 2022b, p. 21). Ramos e Frigotto, ao discorrerem sobre a Medida Provisória 746/2016, identificam alguns pontos relevantes.

Como assinalamos, pesquisas demonstram e a sociedade não desconhece o problema da qualidade das escolas dos sistemas estaduais de ensino, responsáveis pela oferta do ensino médio, especialmente quanto à infraestrutura (salas de aulas precárias, falta de bibliotecas, laboratórios, auditórios, quadras esportivas etc.), às condições de trabalho docente (nas quais se incluem carga horária letiva elevada, não dedicação exclusiva a uma escola, baixos salários, dentre outros). Esta realidade, de fato, torna a escola pouco

⁴¹ Em entrevista à *Revista Retratos da Escola*, três diretoras escolares da rede estadual de ensino de São Paulo enfatizam a falta de infraestrutura nas instituições e, conseqüentemente, como isso se tornou um dificultador para a implementação do NEM. Nas palavras de uma das diretoras: “Então, temos zero de espaço sobrando. Essa questão do espaço físico impede de pensar em qualquer outro arranjo dentro daquilo que a Seduc-SP possibilitou” (Jacomini, 2022, p. 271). Já uma outra diretora, reforça que “pela falta de espaço físico, nós tivemos que optar pela questão remota” (Jacomini, 2022, p. 271). Isso ratifica o antagonismo existente entre as medidas impostas pela reforma e a realidade das escolas públicas, incluindo a instituição onde esta pesquisa foi realizada.

⁴² É válido ressaltar que o documento foi elaborado utilizando-se como fonte os dados do Censo Escolar de 2021.

atrativa aos estudantes, o que é apropriado pelo discurso dos contrareformadores como um desinteresse em geral pelo ensino médio. Isto não é verdade, pois o que o jovem não quer é a escola depredada, a escola sem condições dignas de estudo e de permanência. O jovem não quer o ensino médio de baixa qualidade (Ramos; Frigotto, 2016, p. 38).

Atualmente, a escola pesquisada dispõe de uma sala de direção, uma sala de secretaria escolar, uma sala de EEB, uma sala de aula que foi dividida entre biblioteca e sala dos professores, uma sala pequena que foi transformada em depósito, uma sala de informática, três salas de aula, uma cozinha, um refeitório, um pátio descoberto e quatro banheiros, sendo dois para funcionários (incluindo um com acessibilidade) e dois para alunos com acessibilidade.

É válido ressaltar que, quando o EMTI começou a ser implementado, a cozinha da escola estava sem condições de funcionamento, pois passaria por uma reforma que, por questões burocráticas, acabou se estendendo. Da mesma forma, ocorria com o refeitório. Para solucionar provisoriamente a situação, uma sala de aula foi adaptada para o funcionamento de uma cozinha, enquanto os alunos realizavam as refeições nas próprias salas de aula ou na área externa do pátio. A obra nesses espaços foi finalizada em janeiro de 2024, conforme informado por Rosana (2024).

Seguindo o calendário nacional, conforme o disposto na Portaria MEC nº 52/2021 (Brasil, 2021), o Novo Ensino Médio teve início, na escola investigada, em 2022, como confirmado em entrevista por um dos participantes. Essa iniciativa teve como amparo legal também a Resolução SEE nº 4.657/2021, que torna a implementação obrigatória para o primeiro ano do ensino médio, no ano letivo de 2022, em toda Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, observada a expansão, de acordo com os incisos I, II e III do art. 97 da Resolução CEE-MG nº 481/2021.

Assim, em 2022, foi implementado o EMTI na escola, iniciando pela turma do 1º ano do ensino médio. Entretanto, como já mencionado no início deste trabalho, é uma escola que compartilha espaço com uma outra unidade de ensino municipal que atende a alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Com o aumento do número de matrículas, somada à implementação do EMTI, a preocupação com o espaço físico tornou-se cada vez mais preocupante, como pode ser percebido pela entrevista com os gestores.

Com o acordo de coabitação, a escola investigada cedia salas para o município para o funcionamento de turmas de 1º a 5º ano do ensino fundamental no turno da tarde. Com a implementação do EMTI, isso não foi mais possível. Dessa forma, o que já era um problema acabou se agravando ainda mais, acentuando-se a questão da infraestrutura em ambas as escolas.

Os estudantes da tarde, dos anos iniciais do ensino fundamental e do EMTI, compartilhavam os banheiros. Por conta da demanda e por se tratar de um público distinto, com faixa etária diversa, o município conseguiu um pequeno espaço, próximo à supervisão, para a construção de dois banheiros que, hoje, são utilizados apenas pelas crianças que lá estudam.

Segundo relatado por um dos gestores, embora a SRE tenha sido informada acerca das condições do espaço físico (incluindo a ausência de laboratório de informática, de ciências, por exemplo), a instituição foi contemplada com o Ensino Médio em Tempo Integral.

Trata-se de um fato intrigante, se não contraditório, uma vez que o *Documento Orientador da Política de Educação Básica e Integral e Integrada de Minas Gerais* traz que

Uma formação integral não pode ser restrita apenas ao espaço escolar da sala de aula. As aulas devem acontecer em lugares diversificados, tais como laboratórios, salas de vídeo, bibliotecas, pátio, quadras e em outros espaços que a escola possa ter acesso (Minas Gerais, 2019, p. 54).

Ora, se a organização das aulas e a utilização de diferentes espaços são fundamentais para uma educação em tempo integral, como implementar essa modalidade em uma instituição que, naquele momento, não contemplava esses requisitos? Afinal, uma das justificativas para a Política de Fomento à Educação em Tempo Integral é tornar o ensino médio mais atraente, já que “o contingente de jovens que abandona os estudos, o baixo desempenho nas avaliações externas e ainda a elevada taxa de repetência são alguns dos problemas encontrados nesta etapa de ensino” (Minas Gerais, 2019, p. 40). Segundo esse documento,

para muitos, o currículo do ensino médio é um dos principais desafios a serem enfrentados no cenário educacional e uma das causas da evasão escolar quando, na escola, conteúdos desconectados dos anseios das juventudes são trabalhados de

forma passiva e descolada dos interesses dos jovens (Minas Gerais, 2019, p. 40).

De acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2016), há uma necessidade de se definir uma identidade para o ensino médio. Essa questão está diretamente relacionada a uma discussão curricular, uma vez que envolve uma reflexão acerca do objetivo do ensino médio.

Para reforçar tal argumento, o texto da BNCC (2018) traz que

o Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Entre os fatores que explicam esse cenário, destacam-se o desempenho insuficiente dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, a organização curricular do Ensino Médio vigente, com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho (Brasil, 2018a, p. 461).

Contudo, como se cria uma política, direcionada a uma etapa tão importante da educação básica, sem a participação dos principais agentes envolvidos? Indo mais além, como uma reforma, nessa proporção, chega às escolas de forma tão repentina e, pode-se dizer, até mesmo despreparada?

Durante a pesquisa foi possível observar que não houve uma preparação das escolas para “receber” e implementar o Novo Ensino Médio. Tal fato pode ser constatado durante a entrevista com dois dos participantes da instituição que relataram essa forma “repentina” como a reforma chegou. Ao perguntar sobre como souberam da reforma, todos responderam que fora na escola, em reuniões, módulo e oficinas, por exemplo. Um deles ainda consegue ser mais detalhista:

Em 2019, através de discussões e oficinas na escola, promovidas pela SEE, sobre os itinerários. O objetivo era criar propostas, partindo da realidade dos alunos, de como inserir o aluno no mercado de trabalho, o que poderia contribuir para isso... Os alunos que escolheriam o que eles queriam (Entrevista com Rosana, 2024).

Para a implementação da reforma na instituição, um dos entrevistados, que acompanhou esse período de transição para o NEM na escola pesquisada, afirmou que as orientações para a sua implementação ocorreram “por meio da SEE (via SRE), através de reuniões on-line” (Entrevista com Rosana, 2024). De acordo com a

entrevistada, foram “*muitas reuniões on-line... não foram satisfatórias, mas dentro da possibilidade da SRE*” (Entrevista com Rosana, 2024).

Com base na resposta, observa-se que tais orientações não foram suficientes para preparar gestores para uma reforma de tamanha proporção. Isso condiz com Jacomini (2022) quando analisa esse contexto a partir de profissionais que vivenciaram esse processo de perto. A fim de conhecer alguns dos problemas relacionados à implantação do Novo Ensino Médio nas escolas da rede estadual de ensino de São Paulo, a autora convida três diretoras de escolas para falar sobre a experiência. Conquanto as falas não sejam muito animadoras, são condizentes com a realidade de outras escolas e, por esse motivo, serão utilizadas como dados ao longo de nossas análises.

Um estudo realizado em Santa Catarina, com professores e gestores do ensino médio, confirma esse mesmo contexto. Dentre os desafios e as dificuldades apontadas na pesquisa, destaca-se o fato de que “as escolas receberam poucas orientações e cada uma adequou de forma diferente”, como observado na fala de uma das gestoras (Dos Santos *et al.*, 2024, p. 7383).

Sobre esse cenário, Rosana (2024) chega a comentar, durante a entrevista, que não responsabiliza a SRE, pois, ao que parece, as informações também chegavam da mesma forma para a equipe que apenas as repassava às escolas. Isso leva a pensar, tendo em vista a fala da gestora, que as próprias superintendências de ensino também poderiam estar tendo que lidar com esse conturbado e incerto contexto.

É importante reiterar que dois dos quatro entrevistados não se encontravam na instituição no período de implementação do NEM. Todavia, hoje, as orientações acerca do NEM “*acontecem por meio de memorandos e resoluções enviados pela SRE*”, diz a participante Carmem (2024).

Tais falas revelam que a escola recebeu as orientações para implementar o NEM na instituição por meio de reuniões *on-line*, via SEE e SRE, o que, infelizmente, não foi suficiente, segundo os entrevistados. Esse fato corrobora outras realidades presentes no Brasil, inclusive em cidades maiores e estados com uma ampla rede de ensino.

O estado de São Paulo, por exemplo, foi o primeiro a aprovar, em julho de 2020, um novo currículo para o ensino médio. Apesar de apresentar a maior rede de ensino básico do país, com características totalmente distintas da realidade da

escola investigada, as informações e as formações chegaram às escolas da rede de forma superficial, insatisfatória, conforme apontaram três diretoras escolares da rede estadual de ensino de São Paulo ao relatarem suas experiências para a Revista Retratos da Escola (Jacomini, 2022)⁴³.

Dados de uma outra pesquisa, realizada em 2023 com 118 professores e alunos dos 1º e 2º anos do ensino médio de escolas localizadas em Belo Horizonte/MG, revelaram que 61,9% dos participantes disseram não ter havido um preparo para a implementação do Novo Ensino Médio. Apenas 5% atestaram que receberam uma preparação. Os 33,1% restantes disseram desconhecer essa informação (De Melo Rocha, 2023). Isso revela a falta de informação e preparação para a implementação da reforma, não somente para os gestores e professores, mas também para os discentes.

Essas mesmas dificuldades foram encontradas em pesquisas realizadas no estado do Rio Grande do Sul, a partir do estudo realizado em dez escolas-piloto, com 4.180 estudantes e 343 professores. O estudo demonstrou a prevalência da não compreensão acerca dos conceitos e orientações que constituem o Novo Ensino Médio também por parte dos docentes (MNDEM, 2022).

Ainda sobre a questão da formação, Rosana (2024) e Darci (2024) disseram, ainda, que houve uma formação na plataforma *Nosso Ensino Médio*⁴⁴. Segundo esses dois gestores, foi uma formação em nível federal, realizada a distância, sobre formação geral básica (FGB), projeto de vida, itinerários formativos e disciplinas eletivas (que podem estar vinculadas à FGB ou aos Itinerários), destinada a gestores e professores.

Além dessa formação, Rosana (2024) menciona que houve outra, também via SEE, oferecida pela Escola de Formação, que ocorreu também a distância. Em suas palavras, *“foi a nível estadual e uma formação geral também, para gestores e professores”* (Entrevista com Rosana, 2024). A participante ainda complementa enfatizando que *“falta tempo para formação, sobretudo para a gestão escolar”*

⁴³ O texto completo com relato das três diretoras da rede pública de ensino de São Paulo sobre as suas experiências com a implementação do NEM se encontra disponível em: [Vista do Novo Ensino Médio na prática](#)

⁴⁴ O Nosso Ensino Médio é um programa gratuito de formação continuada de professores, gestores escolares e formadores. Apoiada pelo Itaú, Reúna e longo, a plataforma disponibiliza formação para professores e gestores escolares relacionadas às mudanças do Ensino Médio, além de trazer conteúdos para a implementação dos novos currículos. Disponível em: [Nosso Ensino Médio – Para educadores, por educadores](#)

(Entrevista com Rosana, 2024). Já os demais sujeitos da pesquisa, sobre as formações, enfatizam que

Ocorrem formações e reuniões esporádicas on-line através da Superintendência (Entrevista com Carmem, 2024).

Têm acontecido através de lives, por meio da Secretaria de Estado (Entrevista com Laura, 2024).

É notório que a reforma do ensino médio chegou de maneira muito repentina às escolas. Afinal, por se tratar de uma política de tamanha proporção, deveria ter havido mais tempo para que as redes pudessem se organizar de forma satisfatória, tanto no que tange à parte estrutural/física das escolas quanto à formação dos profissionais e equipe, com mais conhecimentos e informações acerca das mudanças que viriam ocorrer, sobretudo na parte curricular.

Com relação aos prazos para a implementação do NEM na escola pesquisada, um dos gestores entrevistados chega a afirmar que *“poderia ter tido um prazo maior de informação, para capacitar. Não foi satisfatório”* (Entrevista com Rosana, 2024). Com isso, a participante reafirma a precariedade quanto às formações e informações acerca da política, o que confirma a percepção de como essa política chegou às instituições.

Esse cenário contribuiu para que as críticas em relação à reforma do ensino médio se intensificassem, principalmente por parte dos educadores, especialistas em educação e movimentos sociais. Todavia, a partir das falas dos dois gestores que acompanharam de perto a implementação na escola, é possível pensar que não houve tanta resistência no município com as mudanças do NEM, como se pode ver a partir de suas falas a seguir:

Foi positivo, conseguimos manter o integral, controlando a evasão. Os alunos até que se adaptaram bem ao integral (Entrevista com Rosana, 2024).

Não seria não aceitar, mas uma adaptação e, depois, tudo começa a fazer sentido (Entrevista com Darci, 2024).

Um dos pontos que talvez possa ter contribuído para isso é que, por se tratar de uma escola pequena, localizada em um município com um pouco mais de 2.700 (dois mil e setecentos) habitantes, segundo o IBGE (2022), o acesso e a proximidade com as famílias acabam sendo mais fáceis. Consequentemente, isso

induz a um contato mais satisfatório entre escola e comunidade, há uma maior facilidade em delinear um diálogo com as famílias acerca das ações que ocorrem na instituição, favorecendo, inclusive, a busca ativa.

Todavia, de forma semelhante é o que demonstrou uma pesquisa realizada em Belo Horizonte. Apesar de ser um município de grande porte, os dados mostrados revelam que 66,4% dos entrevistados disseram não ter havido resistência por parte dos estudantes após a implementação do NEM (De Melo Rocha, 2023)⁴⁵.

No que diz respeito à equipe docente, foi averiguado, nas entrevistas, como eles veem a preparação e o envolvimento dos professores com o Novo Ensino Médio. As respostas revelam a percepção de cada gestor entrevistado:

Varia de cada um. Alguns são mais engajados e, por conta desses, a implementação aconteceu. Trazem coisas diferentes (Entrevista com Rosana, 2024).

Eles recebem o mesmo material e cada professor adapta de forma diferente. Não pode cair na zona de conforto se não aí para... (Entrevista com Darci, 2024).

Estão envolvidos, apesar do professor ter tido que se adaptar ao Novo Ensino Médio. Algumas matérias dos itinerários ainda estão em processo de adaptação (Entrevista com Carmem, 2024).

Sempre há formações de módulos onde são passadas as orientações e sempre disponibilizadas as informações da secretaria. Há sim envolvimento (Entrevista com Laura, 2024).

As falas traduzem, na visão dos gestores entrevistados, como os professores têm lidado com as mudanças acarretadas pela Lei nº 13.415/2017. As respostas moldam um cenário, pode-se dizer, satisfatório, se comparado a outras realidades. Na pesquisa realizada com docentes e discentes de escolas de Belo Horizonte, cujos dados já foram usados como exemplos durante essa discussão, mostra-se um contexto bastante diverso do que se observou nesta pesquisa de campo. Afinal, a resistência por parte dos profissionais ocupou 86,4% dos dados (De Melo Rocha, 2023). É importante dizer, diante dos sujeitos dos estudos, que os gestores apresentaram um ponto de vista diferente daquele que professores da

⁴⁵ Vale lembrar que a pesquisa foi realizada por meio de um questionário com 118 docentes e discentes da rede pública de ensino de Belo Horizonte. Esse fator precisa ser levado em consideração, primeiro, por se tratar de um estudo que não foi realizado com gestores, mas com professores e estudantes e, segundo, pelo número de sujeitos participantes da pesquisa.

capital mineira manifestaram em suas respostas à pesquisa feita por De Melo Rocha (2023).

Outra questão importante na implementação do NEM foi a escolha do curso técnico profissionalizante. Antes de entrar na discussão de como foi realizada, é necessário entender, ainda que de forma breve, sobre esses cursos.

Um dos pontos marcantes da reforma do ensino médio é aproximar os estudantes do mercado de trabalho. Com o ensino técnico profissionalizante, o NEM busca proporcionar uma formação mais prática e imediata, preparando os jovens para ingressar no mercado de trabalho logo após a conclusão do ensino médio, sem que seja necessário um longo período de formação superior.

Embora a proposta seja favorável, na visão de alguns, incluir cursos técnicos tem gerado críticas e preocupações. Um dos principais pontos de crítica está a questão da desigualdade de infraestrutura, uma vez que muitas escolas não têm a estrutura necessária para oferecer cursos técnicos de qualidade, o que pode acentuar as desigualdades educacionais, especialmente em escolas públicas de regiões mais carentes.

Outro fator que tem gerado incômodos é o foco excessivo no mercado de trabalho, o que pode estar interferindo diretamente em uma educação mais ampla e crítica. Além disso, a falta de formação de professores também é algo preocupante, pois não há uma formação adequada para prepará-los para oferecer as novas disciplinas e para acompanhar o ensino técnico de forma eficaz. De acordo com o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio,

os docentes das disciplinas técnicas são, geralmente, horistas com formação específica na área de profissionalização e a dificuldade para contratação de professores contribui para a redução da qualidade didática, pois muitas vezes um único docente leciona todas as disciplinas técnicas de uma mesma turma (Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, 2022, p. 5).

Tal cenário contribui para a precarização do ensino que está sendo oferecido ao estudante. Ainda que o discurso embutido na fala dos propositores da reforma seja outro, a forma como esses cursos estão caminhando não favorece uma educação plena e de qualidade aos jovens brasileiros. Contudo, ao concluir o ensino médio com um itinerário técnico, o estudante sai com diploma de ensino médio integrado à formação técnica, seguindo os informes estabelecidos na

Orientação ASIE/Vida Escolar nº 06/2022, da SEE/MG, ou seja, ao mesmo tempo em que obtém o diploma de conclusão do ensino médio, o estudante recebe também um diploma técnico na área escolhida.

Mas como se dá a escolha dos cursos técnicos integrados? Segundo o *Documento Orientador da Política de Educação Básica e Integral e Integrada de Minas Gerais* (Minas Gerais, 2019), os cursos profissionalizantes integrados ao ensino médio deverão ser escolhidos no catálogo de onze cursos que também são oferecidos pela Rede de Educação Profissional de Minas Gerais.

Quadro 4 - Lista dos Cursos Técnicos Integrados que poderão ser escolhidos pelos estudantes e ofertados pelas escolas

Técnico em Logística
Técnico em Marketing
Técnico em Informática
Técnico em Secretariado
Técnico em Administração
Técnico em Cooperativismo
Técnico em Serviços Públicos
Técnico em Recursos Humanos
Técnico em Secretariado Escolar
Técnico em Transações Imobiliárias
Técnico em Informática para Internet

Fonte: Elaborado pela autora (2024), a partir do *Documento Orientador da Política de Educação Básica e Integral e Integrada de Minas Gerais* (2019).

O documento menciona, ainda, que

a escolha e a composição de uma turma de um Curso Técnico Profissionalizante deverão ocorrer apenas se os estudantes manifestarem interesse na Educação Profissional e após consulta à comunidade. O diretor escolar deverá ser o responsável por dialogar com os estudantes sobre as possibilidades de mercado de trabalho naquele curso dentro daquele território, evitando a oferta de cursos que não dialoguem com os eixos produtivos locais. Antes da escolha dos estudantes por um dos cursos técnicos, a escola deve oferecer um seminário de Mostra de Cursos técnicos para que, a escolha dos

estudantes se dê com base em dados e informações sobre o que é o curso, quais as áreas de atuação com cada curso, quais as expectativas de salários entre outras. Sugerimos que esse seminário ocorra nos quinze primeiros dias de fevereiro, no turno da noite, e que a direção da escola convide as famílias, pais e responsáveis, para que tenham conhecimento da proposta do curso técnico antes de fazerem suas escolhas (Minas Gerais, 2019, p. 51).

Já em maio de 2022, o *Plano de Implementação do Novo Ensino Médio - Minas Gerais (2022)* trouxe uma lista de parcerias para a oferta de cursos técnicos por mesorregião. A SEE/MG utilizou como base, para a identificação de potenciais parceiros na implementação do Novo Ensino Médio, o Mapa de Demandas Regionais para a Oferta de Cursos de Qualificação Profissional FIC e Técnico, elaborado pela Secretaria de Desenvolvimento Social/SEDESE e o Ministério da Educação/MEC, cujo objetivo é identificar as necessidades regionais por qualificação profissional. Tal análise é feita a partir do cruzamento de dados socioeconômicos e do mercado de trabalho.

Quadro 5 - Potenciais parcerias para oferta de cursos técnicos por mesorregião

Campo das Vertentes	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI; Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET; Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC.
Central Mineira	Colégios Técnicos - COTEC; Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI; Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET
Jequitinhonha	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG; Colégio de Educação Integrada CEI e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC.
Metropolitana de Belo Horizonte	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI; Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas -SEBRAE; Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET; Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais- IFMG; Fundação de Educação para o Trabalho de Minas Gerais - Utramig.
Noroeste de Minas	Instituto Federal do Triângulo Mineiro - IFTM; Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI.

Norte de Minas	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG; Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI.
Sul/ Sudoeste de Minas	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI; Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG; Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET
Oeste de Minas Gerais	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG; Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI; Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET
Vale Mucuri	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas -IFSULDEMINAS; Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI; Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET.
Vale Do Rio Doce	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG; Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET;
Zona Da Mata	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI; Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG; Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais - IF Sudeste.

Fonte: Elaborado pela autora (2024), a partir do *Plano de Implementação do Novo Ensino Médio - Minas Gerais (2022b)*.

O documento ainda ressalta que a SEE/MG já contava, naquele momento, com parcerias importantes para a implementação do NEM no estado, dentre as quais, vale a pena mencionar, Instituto Iungo, Fundação Itaú para Educação e Cultura, Instituto Unibanco, Instituto Sonho Grande / Instituto Natura / ICE (Minas Gerais, 2022b). Sobre a presença de organizações empresariais na educação, Silva e Barbosa (2022, p. 15), em um estudo para analisar a forma como o setor empresarial atua para propagar o empreendedorismo entre os estudantes do Ensino Médio da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, são enfáticos ao mencionarem que “é nesta lógica que se insere o Novo Ensino Médio e a ênfase conferida ao empreendedorismo pelos reformadores empresariais”. Eles ainda complementam ressaltando que é por meio de suas organizações sociais que esses reformadores exercem influência “organizativa” e “diretiva”, alterando o sentido da educação (Silva; Barbosa, 2022).

Apesar de o *Documento Orientador da Política de Educação Básica e Integral e Integrada de Minas Gerais* de 2019 ressaltar a possibilidade de escolha, a prática, entretanto, mostra uma outra realidade, evidenciando a falta de autonomia da instituição na escolha desses cursos. A escola onde a pesquisa aconteceu oferece os cursos *Técnico em Desenvolvimento de Sistemas*, para estudantes do EMTI, e o *Técnico profissionalizante em Administração*, para os estudantes do noturno, que foi finalizado no primeiro semestre de 2024.

O primeiro ponto observado é com relação à escolha desses cursos. Contrariamente ao que propõe o Documento Orientador, a escolha não foi feita pela escola. Segundo os entrevistados, a escolha veio pronta, determinada, conforme se pode notar na fala a seguir:

Tem o curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas. Não houve consulta para a escolha do curso. Inspetora diz que faz essa consulta através de um levantamento das profissionais mais promissoras. E a área da tecnologia está mais em expansão (Entrevista com Rosana, 2024).

O fato de que a área tecnológica está em constante ascensão é indiscutível. Mas não há como desconsiderar a realidade onde a escola está inserida, sendo a agropecuária⁴⁶ uma das maiores fontes econômicas do município. Além disso, de acordo com o PPP da instituição, 35% dos estudantes, em média, residem na zona rural, onde estão diretamente envolvidos com esse tipo de atividade.

A questão não é privar os estudantes do acesso a áreas profissionais que estão em crescimento na sociedade atual ou, ainda, de ampliar o seu leque de conhecimentos. Todavia, é preciso entender e considerar a realidade em que esses jovens e adolescentes estão inseridos e, sobretudo, de que muitos darão continuidade à atividade já exercida pela família.

O fato é que a proposta de incluir o curso técnico profissionalizante no Novo Ensino Médio vem como uma tentativa de oferecer aos jovens uma formação mais específica e prática, visando à sua aproximação com o mercado de trabalho. Entretanto, a implementação efetiva e eficaz dessa reforma depende de uma série de fatores que vão desde infraestrutura das escolas à qualificação dos professores,

⁴⁶ Segundo informações disponíveis no site da prefeitura do município pesquisado, não disponibilizado aqui para não comprometer o anonimato do local do estudo.

de modo a assegurar que, independentemente da região ou da classe social, todos os estudantes tenham acesso a um ensino técnico de qualidade.

São aspectos que fazem parte de um cenário um pouco complexo, se não crítico, e que acabam interferindo no trabalho das pessoas que estão no dia a dia das escolas. Diante desse contexto, foi indagado aos participantes sobre os desafios encontrados e enfrentados por eles com o Novo Ensino Médio. Um dos gestores assim se manifesta:

Desafios com relação à infraestrutura, comprometendo a execução... gera estresse ao professor e aos alunos. Ainda mais depois de uma adaptação do aluno pós-pandemia, ou seja, sai da pandemia e já encontra a reforma, o ensino integral, profissionalizante (Entrevista com Rosana, 2024).

Ao citar questões relacionadas à infraestrutura como um dos desafios encontrados para a implementação do NEM, a gestora confirma um contexto presente também em outras escolas, como o apontado por Gomes (2019) em sua pesquisa.

Os estudos apresentados por Gomes (2019) sobre o processo de implementação do Novo Ensino Médio na Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais condizem com os dados coletados também na pesquisa por ora apresentada, no que diz respeito a problemas de infraestrutura. A pesquisadora ainda menciona que os “problemas observados são os mesmos expostos por pesquisas realizadas há 20 anos” (Gomes, 2019, p. 250).

Outro estudo feito com dez gestores de escolas públicas municipais na zona urbana da cidade de Cajazeiras-PB mostrou que, dentre as dificuldades encontradas no desempenho de sua função, destacam-se aquelas que perpassam desde as relações interpessoais, ao descompromisso dos profissionais e das famílias, até a infraestrutura da escola (Pinheiro, 2018). Logo, observa-se que é um problema anterior à reforma e que, após a sua implementação, acabou se agravando.

Ferretti (2018), ao analisar os argumentos usados para a criação da Lei nº 13.415/2017, aponta que uma das justificativas, já citada neste trabalho, é a necessidade de tornar o EM mais atrativo aos alunos. O autor ressalta, entretanto, ser uma justificativa equivocada, quando não considera, por exemplo, a

infraestrutura inadequada das escolas, como laboratórios, bibliotecas, espaços para educação física e atividades culturais.

Continuando a entrevista, Rosana complementa:

Nem todos os professores que chegavam já haviam trabalhado na rede estadual e não tinham muita noção sobre as disciplinas eletivas, por exemplo. A grande maioria não tinha noção. A formação presencial para os professores foi depois da implementação (Entrevista com Rosana, 2024).

Nota-se, a partir da fala dessa gestora, que a formação presencial para os docentes ocorreu após a implementação do NEM. Esse aspecto desconsidera o fato de que as mudanças curriculares previstas na reforma, como os itinerários formativos, preveem uma mudança também na prática dos professores. De acordo com Resende (2024), a formação continuada para os docentes ocorreu na modalidade de Educação a Distância (EaD), por meio de cursos no site Escola de Formação da SEE/MG, webinários no canal do Youtube da própria Secretaria de Educação de Minas Gerais, Estudo Educação e em plataforma de parceiros, como o Instituto Iungo, por meio da plataforma *Nosso Ensino Médio*, em parceria com outros organismos empresariais. O autor buscou analisar, a partir de documentos da SEE/MG, a implementação do NEM na rede estadual de Minas Gerais entre os anos de 2021 e 2022.

Na fala dos outros dois entrevistados é possível perceber que os desafios se concentram em torno dos itinerários formativos, que podem ser caracterizados como “um conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho em que os estudantes poderão escolher se aprofundar” (Rego; Queiroz; Moraes, 2022, p. 47). Entretanto, em 494 municípios mineiros (58%), a oferta se restringe a uma única unidade de ensino, o que se mostra um fator preocupante para implementação dos itinerários formativos do NEM e o direito de escolha dos estudantes a partir dos seus interesses (Minas Gerais, 2022b).

Na escola investigada, a gestora Rosana (2024) aponta que o itinerário formativo ocorre, na formação técnica e profissional, por meio do curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas, em cuja escolha a escola não teve autonomia, segundo já relatado em entrevista. A participante do estudo ressalta que há escolas em que o estudante pode escolher IF na área de Ciências Humanas, Linguagens,

mas é necessário ter um quantitativo de alunos para ter essa escolha. Na escola em questão, segundo ela, isso não seria exequível.

O Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (2022), ao expor dados de pesquisas realizadas em nove estados brasileiros sobre os efeitos da reforma do ensino médio já nos momentos iniciais de sua implementação, revela que foram mencionados municípios em que cada escola oferece apenas um itinerário formativo. Além disso, os estudos apontaram que foram identificadas instituições que oferecem apenas o Itinerário de Formação Técnica e Profissional, evidenciando a ausência da oportunidade de escolha. Isso vai ao encontro do contexto da escola pesquisada, reafirmando que, em escolas de pequeno porte, a opção de escolha por parte dos estudantes é muito restrita ou inexistente.

Oliveira e Barbosa (2024) buscaram analisar o processo de implementação da reforma do Novo Ensino Médio em três escolas de redes diversas (estadual, federal e privada), em Juiz de Fora - MG. Os estudos mostraram que a reforma vem sendo implementada de maneira distinta nas diferentes redes de ensino, como, por exemplo, por meio da oferta dos itinerários formativos, o que, segundo os pesquisadores, “contribuiu com a manutenção e ampliação das desigualdades educacionais, além de indicar falhas na execução desta política pública” (Oliveira; Barbosa, 2024, p. 232). Para eles, essa discrepância na oferta do ensino médio, nas três escolas de Juiz de Fora investigadas, mesmo sendo de redes diferentes, é um reflexo do que acontece em todo o país, na rede pública estadual⁴⁷.

Diante desse contexto, os autores questionam:

E se um(a) estudante precisar trocar de escola no 3º ano do Ensino Médio, em 2024, e nessa não houver o Itinerário Formativo que ele(a) vinha desenvolvendo? Qual o impacto disso em sua formação? Qual o impacto disso nos processos seletivos de acesso ao Ensino Superior? O quanto essas discrepâncias não irão ampliar ainda mais as desigualdades educacionais em todo o Brasil? (Oliveira; Barbosa, 2024, p. 232)

⁴⁷ Oliveira e Barbosa mencionam ser um reflexo do que acontece em todo o Brasil, tendo como base a matéria publicada, no dia 18 de março, pela Folha de São Paulo, na qual, ao se fazer levantamento com as SEEs sobre o número de disciplinas oferecidas com o NEM, verificou-se que na rede estadual de Minas Gerais há a oferta de 43 disciplinas, no Distrito Federal o número é na ordem de 600 disciplinas, enquanto no Paraná, apenas 08. (Oliveira; Barbosa, 2024). Isso denota uma imensa disparidade entre as redes, explicando, portanto, a questão levantada pelos autores.

Esse fator colabora para intensificar a desigualdade educacional já existente. Além da questão da oferta dos itinerários formativos, há também a preocupação com relação aos docentes que, muitas vezes, têm que lecionar conteúdos que não condizem com a sua área de formação, o que se torna um agravante para o cenário envolvendo a falta de professores nas escolas. Tal situação foi observada no início de abril de 2022 na rede de ensino de São Paulo. De acordo com Nota Técnica da Rede Escola Pública e Universidade (REPU, 2022)⁴⁸, nesse período, com o 1º bimestre letivo já em fase de finalização, 19.996 das 90.625 aulas que compõem os itinerários formativos do EM ainda não haviam sido atribuídas a nenhum docente, o que corresponde a 22,1% do total, demonstrando uma situação crítica de falta de professores nas escolas.

Carmem (2024) pontua os IF, durante a entrevista, como um elemento preocupante. Para ela, *“o desafio é a implementação das disciplinas dos itinerários formativos”*. Nessa mesma perspectiva, diz Laura (2024) que, *“por conta dos itinerários, mostrar para os alunos que é importante é um desafio. Tanto para os alunos quanto para os professores”*. Soares (2024), em sua pesquisa sobre o Novo Ensino Médio na rede pública de Minas Gerais, evidencia essa problemática a partir da fala de um dos estudantes que enfatiza que os itinerários não iriam ajudá-lo em nada. Nas palavras da pesquisadora:

Estas críticas se justificam, pois, o excesso de conteúdos acaba por sobrecarregar os alunos com excesso de informações simultâneas e em número de atividades propostas, o que prejudica a aprendizagem dos conteúdos e acarreta a falta de foco e desinteresse pela disciplina como um todo (Soares, 2024, p. 64).

Tal contexto revela, de forma simultânea, a necessidade de formações mais significativas e contextualizadas para os educadores e de uma possibilidade maior de escolha pelos discentes, dentro de sua área de interesse. Isso, na realidade, não tem ocorrido, colaborando, ainda mais, para essa resistência e desmotivação.

⁴⁸ A Rede Escola Pública e Universidade (REPU) envolve professores e pesquisadores de universidades públicas (UFABC, UFSCar, Unicamp, Unifesp e USP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) e professores da rede estadual de São Paulo. Desde 2016, a REPU vem realizando estudos e pesquisas com o objetivo de intervir no debate público e colaborar para a garantia do direito a uma educação de qualidade e socialmente referenciada na rede estadual de ensino de São Paulo. Acesse: [REPU | Rede Escola Pública e Universidade](#)

Diante disso, é possível perceber que a implementação do Novo Ensino Médio veio permeada por muitos desafios. O fato de se tratar de uma escola com um número reduzido de estudantes, localizada em um município pequeno, fez, talvez, com que a equipe gestora conseguisse minimizar os impactos da reforma no cotidiano escolar. No entanto, é inegável que muitas orientações e determinações prescritas nos documentos orientadores que legislam sobre a implementação do NEM não ocorreram, de forma efetiva, na prática, quando se analisa o contexto a partir das falas dos sujeitos do estudo.

Esse cenário evidencia a discrepância do discurso com a prática, ou melhor, da política para a sua efetivação nas redes de ensino, o que não é de se esperar, mas acontece quando uma política é construída sem a participação efetiva de todos. Diante disso, questões envolvendo infraestrutura inadequada, formação e informação insuficiente, falta de preparo dos professores e escolha dos cursos técnicos foram, em síntese, os principais pontos observados durante a pesquisa e evidenciados nos discursos dos gestores, quando se analisa a implementação do Novo Ensino Médio na instituição.

4.5 A ATUAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR EM MEIO À REFORMA: DESAFIOS E COMPLEXIDADES

A discussão anterior procurou analisar o processo de implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual em um pequeno município mineiro, da chegada dessa política aos desafios enfrentados para a sua concretização. A partir daqui, a fim de conduzir para a finalização dos dados da pesquisa, será discutida a atuação dos gestores em seu fazer diário, em sua prática cotidiana com o NEM, na gestão pedagógica, bem como nas relações interpessoais desses sujeitos.

Como ponto de partida, é interessante ressaltar que uma das mudanças da reforma mais discutidas - e criticada - foi com relação à questão curricular. O Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (Brasil, 2018) menciona que, para que as alterações curriculares do ensino médio tenham os efeitos positivos esperados, são necessárias outras políticas e ações, entre elas, “a (re)elaboração dos currículos a partir da BNCC - essencial para colocar em prática a proposta de flexibilização curricular” (Brasil, 2018, p. 10).

A despeito de a questão curricular estar presente em muitas políticas nacionais, Arroyo (2015), Domingues, Toschi e Oliveira (2000) já enfatizavam que a história tem demonstrado que, de forma sucessiva, as reformas “fracassam”.

Em geral, essas políticas de currículo têm se caracterizado como programas de governo, isto é, com início e fim determinados pelos mandatos. Falta tempo para sua implantação e consolidação no espaço de um governo, acarretando descontinuidade administrativa e pedagógica. O mais grave é que tais políticas levam ao descrédito no âmbito escolar, uma vez que os professores não acreditam nelas, e, portanto, não se engajam efetivamente (Domingues; Toschi; Oliveira, 2000, p. 64).

Tudo indica que esse insucesso, atrelado às políticas curriculares, perpetua-se e a reforma do ensino médio, por sua vez, também não tem atendido às necessidades que essa etapa de escolarização demanda. Durante a pesquisa de Oliveira e Barbosa (2024, p. 229), o gestor de uma das escolas participantes do estudo chega a mencionar que o ensino médio, da forma como está, tem se revelado um desastre, não vai atender ao público a que se destina e vai criar um agravante, pois vai dificultar ainda mais o acesso das pessoas das escolas públicas à universidade. Isso demonstra que, para esse gestor, o NEM não tem atendido às expectativas dos jovens, tampouco da sociedade.

Fazendo um paralelo com o estudo acima, foi perguntado, durante a entrevista, a dois gestores da escola investigada sobre a reformulação curricular na instituição a partir do Novo Ensino Médio, o que pensavam a respeito, se estaria atendendo às expectativas, como tem ocorrido e como se tem se dado a participação e o envolvimento dos profissionais nesse processo que implica o pedagógico da escola. As respostas podem ser observadas a seguir.

Utilizam-se os Guias de Aprendizagem. Os professores complementam. É como se fosse o planejamento. E tem também os Cadernos, que são matérias dos itinerários formativos (Entrevista com Carmem, 2024).

Os itinerários são muito grandes, poderiam diminuir... muitas aulas eletivas. Poderiam diminuir e substituir por parte da BNCC. Seria mais importante, mas contribuem para a formação do estudante, como na questão do empreendedorismo (Entrevista com Laura, 2024).

A fala dessa última entrevistada revela uma questão conflituosa na questão da flexibilização curricular. As disciplinas que compõem os itinerários formativos acabam abrangendo uma porcentagem significativa da carga horária do estudante, diminuindo o tempo de conteúdos tido como essenciais. Para Resende (2024, p. 22), “o aumento dos componentes curriculares no Novo Ensino Médio fragmentou ainda mais o ensino”. São 1200 horas distribuídas com componentes curriculares que não têm correspondência com a formação inicial, deixando, além disso, uma lacuna quanto à formação do professor para atuar em tais conteúdos. Tais fatores trazem problemas significativos à gestão escolar, afinal, “muda-se a organização curricular, as competências e criam-se novos componentes curriculares, como se a escola findasse nos conteúdos e programas” (Resende, 2019, p. 19). Quando se faz dessa maneira, desconsideram-se a organização, os procedimentos, as relações e os sujeitos da educação, como complementa o autor (2019).

As considerações levantadas pelo Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (2022), a partir dos resultados das pesquisas já mencionadas neste trabalho, revelaram que foi verificado, nos estados analisados, um descontentamento, tanto de docentes quanto de discentes com a diminuição da carga horária e com a redução de disciplinas/conteúdos de formação geral pelos componentes dos itinerários formativos e disciplinas eletivas. Os estudos realizados em nove estados brasileiros, demonstrados pelo MNDEM (2022), apontam que “a grande maioria dos respondentes denuncia o desaparecimento de conteúdos de Filosofia, Sociologia, História, Geografia, Química, Física e mesmo Educação Física” (Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, 2022, p. 6). Parte da carga horária dessas disciplinas foi substituída por projeto de vida, educação financeira, pensamento computacional, empreendedorismo... “Todas com uma visão pragmática e com pouco espaço para a formação científica básica que deveria ser priorizada no Ensino Médio” (MNDEM, 2022, p. 6)

Vale reafirmar que discussões envolvendo os itinerários formativos constituem algo constante na fala dos profissionais que atuam diretamente com o ensino médio, mas também de teóricos que se dedicam a se aprofundar mais sobre a temática envolvendo currículo. Para Lopes (2019, p. 42), “as disciplinas escolares parecem assim ser o principal alvo a ser combatido pela reforma, não só pela quantidade delas no currículo vigente, como pelo modo como supostamente

estariam funcionando no ensino médio”. Para isso, foram subsumidas à organização por áreas e aos itinerários formativos.

Todavia, como expressado anteriormente por Laura (2024) durante a entrevista, são muitas disciplinas dos itinerários que, talvez, poderiam ser substituídas por mais conteúdos da BNCC. Sem falar, ainda, na dificuldade dos docentes em lecionar tais disciplinas. Esse cenário é semelhante ao encontrado por Da Silva, Pasqualli e Spessatto (2023) em seus estudos, em uma escola estadual gaúcha, sobre os desafios para a implementação do currículo do NEM a partir da perspectiva dos professores do 1º ano do Ensino Médio.

Quanto ao Projeto Político Pedagógico, quando indagada sobre a sua elaboração e agentes envolvidos, a participante Carmem menciona que “o PPP é feito pela gestão” (Entrevista com Carmem, 2024), indo de encontro à fala de Laura segundo a qual “há a participação de todos” (Entrevista com Laura, 2024).

Para Ferrari (2011, p. 166), “o PPP da instituição escolar, ao caracterizar seus ideais, reflete na própria identidade da escola. Isso porque, no processo de construção, a participação de toda a comunidade é fundamental para a efetivação das propostas”. Nessa lógica, a construção coletiva do PPP de uma instituição depende de momentos de interação, reflexão e debate, não podendo, portanto, ser algo centralizado, sem participação coletiva.

No que se refere ao planejamento pedagógico, tais gestores procuram participar da construção do planejamento dos professores e, de forma similar, também buscam acompanhar a sua execução diária, conforme se pode observar:

A gente participa... é feito em conjunto (Entrevista com Carmem, 2024).

Há esse acompanhamento. Envia-se o guia referência do estado e o especialista acompanha se está sendo trabalhado em sala. Os professores complementam o guia com conteúdos programáticos do ENEM e com a realidade dos estudantes (Entrevista com Laura, 2024).

Uma das formas de acompanhar o trabalho dos professores, sendo exatamente a forma como o currículo está sendo implementado na escola, é por meio do Diário Escolar Digital (DED). Segundo a gestora Carmem (2024), esse acompanhamento se dá “através do diário e das reuniões de módulos que são feitas mensalmente” (Entrevista com Carmem, 2024). A gestora Laura (2024) também

ratifica o uso dessa estratégia, enfatizando que consegue fazer esse paralelo “através do diário, às vezes, através da prática nas aulas” (Entrevista com Laura, 2024).

A pesquisa revelou também que a direção escolar procura acompanhar o processo pedagógico na escola, “através do planejamento e da execução” (Entrevista com Darci, 2024), como mencionado pelo participante. Isso, na prática, é um fator satisfatório para a instituição, já que o diretor abarca tantas demandas administrativas e burocráticas que dificultam sua aproximação das questões pedagógicas. Para Marangoni (2017),

as tarefas burocráticas do diretor distanciavam-no do processo pedagógico, restando a ele agir como um técnico, preenchedor de papéis, ou como um transgressor, que dá um jeito de “burlar” o burocrático e priorizar a dimensão pedagógica (Marangoni, 2017, p. 46).

No entanto, acompanhar o processo pedagógico, apesar de muitas vezes difícil por conta de demandas emergenciais que vão surgindo no dia a dia dos afazeres de um diretor, é algo necessário. É também de sua função participar das questões pedagógicas da escola, como ressalta o Art. 11 do Regimento Escolar da instituição pesquisada. Segundo esse artigo, “é função específica do Diretor ser o articulador político, pedagógico e administrativo da Escola” (Regimento Escolar, 2020, p. 10).

Lück (2009) destaca que a gestão escolar é uma das responsáveis pela formação integral dos estudantes, por meio do planejamento, da organização, da liderança, da orientação, da mediação, da coordenação, do monitoramento e da avaliação dos processos, sendo a sua atuação fundamental em todo o processo.

Nesse sentido, a forma como os profissionais se relacionam uns com os outros no ambiente de trabalho, bem como destes com os discentes e a comunidade, diz muito sobre como o trabalho escolar é conduzido. Tais questões foram abordadas na pesquisa e, o primeiro ponto importante, já que estamos falando da dimensão pedagógica, seria como é a relação entre direção e especialistas (EEB) na instituição. Dados da pesquisa revelam que há uma boa relação entre esses profissionais, como pode se observar a partir das falas transcritas a seguir:

Relação de parceria (Entrevista com Rosana, 2024).

É boa (Entrevista com Carmem, 2024).

Tranquila, sempre em conversas e reuniões acerca do andamento escolar e pedagógico da escola (Entrevista com Laura, 2024).

Esse bom relacionamento parece também acontecer entre profissionais (direção e EEBs) e docentes. Quando questionados sobre isso, as afirmativas foram:

Há esse diálogo, alguns apresentam resistência com relação às determinações da SEE. Mas aí a gente conversa e explica direitinho... Quando precisam de ajuda, os professores procuram. Ajudamos inclusive na prática diária em sala de aula (Entrevista com Rosana, 2024).

Boa... há parceria (Entrevista com Carmem, 2024).

Estamos sempre em contato, tentando entender como andam as turmas, as dificuldades, uma troca... os professores quando precisam procuram o especialista (Entrevista com Laura, 2024).

No que se refere à convivência com os estudantes e suas famílias, a entrevista mostra que a escola está sempre em busca desse contato a fim de estreitar a relação e a aproximação. Uma das participantes enfatiza que “*com os alunos é boa e tranquila*”, complementando que com as famílias “*é boa*” (Entrevista com Carmem, 2024). Isso confirma a fala de Laura (2024) que afirma que, para melhorar essa aproximação, estão “*sempre tentando buscar, interagir... sempre em contato com as famílias, nas reuniões bimestrais*” (Entrevista com Laura, 2024). Rosana caminha para a mesma percepção, porém com ressalvas.

Relação positiva... turmas pequenas, não são alunos agressivos. Relação com a família também, apesar da dificuldade em dividir essa responsabilidade, depositaram tudo na escola, e esquecem de outras secretarias que também têm suas responsabilidades e procuram sempre a escola (Entrevista com Rosana, 2024).

De acordo com essa gestora, a participação das famílias na escola não é muito diferente da realidade de outras instituições. Segundo ela, “*ainda não é satisfatória, mas acredito que essa realidade pode mudar*” (Entrevista com Rosana, 2024). A entrevistada Carmem (2024) ratifica essa mesma ideia, afirmando que é uma participação “*razoável*”. Já para a participante Laura (2024), “*há participação,*

mas para o público da zona rural é mais difícil vir pela questão do transporte. Mas, sempre que entramos em contato, eles vêm” (Entrevista com Laura, 2024).

Em um estudo feito com dez gestores de escolas públicas municipais na zona urbana da cidade de Cajazeiras-PB, mostrou-se que 80% dos participantes mencionaram que, dentre as dificuldades encontradas no desempenho de sua função, destacam-se aquelas que perpassam desde as relações interpessoais, ao descompromisso dos profissionais e das famílias, até a infraestrutura da escola (Pinheiro, 2018).

Resende (2024) problematiza que, para se construir um novo modelo de educação, como o proposto pela reforma do ensino médio, é fundamental a participação da comunidade escolar. Entretanto, temos baixa participação de pais e responsáveis de estudantes do ensino médio, o que confirma o que se tem encontrado nas pesquisas.

Partindo dos princípios da Constituição Federal Brasileira de 1988, é incontestável que tanto escola quanto família devem trabalhar de forma cooperativa, em um processo de colaboração:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 2003, p.122)

A necessidade de alcançar caminhos que contribuem para a relação vivenciada hoje pelas escolas e famílias é clara e incontestável. Em meio a tantos confrontos que ambas encontram ao longo do processo de construção de valores morais e éticos na conduta de adolescentes e jovens inseridos no contexto escolar, aumenta, ainda mais, a necessidade de uma parceria entre essas duas instituições.

Logo, a relação família e escola torna-se um dos desafios presentes no dia a dia das escolas e, portanto, para os gestores que estão à frente dessas instituições. Entretanto, muitas são as dificuldades encontradas no decorrer do percurso de um gestor. A própria reforma do ensino médio foi e continua passando por muitos impasses. Ao perguntar sobre os desafios de um gestor escolar do ensino básico da rede pública de ensino, é possível perceber, na fala de um dos entrevistados, que a indisponibilidade de tempo para se dedicar mais ao pedagógico é algo que causa um certo desconforto. Em suas palavras:

A gente acaba atuando no pedagógico, no financeiro e administrativo. Muita coisa e acabamos não conseguindo se envolver mais com o pedagógico. A SEE encaminha muitos projetos bons, bem elaborados, com embasamento, justificativa, mas o tempo para executá-los é curto (Entrevista com Rosana, 2024).

É sabido que a reforma do ensino médio veio atrelada a mudanças curriculares permeadas por muitos questionamentos. Para Ferretti (2016, p. 72), as frequentes reformas ocorridas ao longo da história educacional brasileira no ensino médio sempre foram guiadas, predominantemente, à estrutura e ao conteúdo do currículo.

Logo, lidar com todas essas mudanças curriculares, advindas da reforma, tem sido desafiador para os educadores, tanto para os professores que, sem muita opção, acabam tendo que lecionar disciplinas/conteúdos, muitas vezes, sem uma formação específica para isso quanto para o Especialista em Educação Básica, que coordena e articula o processo pedagógico na instituição junto aos docentes.

Para os diretores de escolas, esses desafios são, talvez, mais intensos, visto que questões envolvendo o Novo Ensino Médio não são apenas de ordem curricular, apesar de essa questão ser, quem sabe, uma das mais discutidas e preocupantes. Para Krawczyk e Ferretti (2017), entre os problemas do ensino médio, podem-se destacar “infraestrutura precária das escolas, desvalorização docente (baixos salários, formas de contratação, vínculos com várias escolas), um formato escolar ultrapassado, entre outros” (Krawczyk; Ferretti, 2017, p. 35).

Assim, é possível perceber que são muitos os obstáculos que a atual reforma proposta pela Lei nº 13.415/17 deve ser capaz de solucionar. Todavia, o que se tem observado é que a referida proposta não tem sido suficiente para resolver todas essas questões. E, em meio a isso, a gestão escolar se desdobra para conseguir amenizar os efeitos contrários com a implementação do NEM.

Trata-se de um cenário complexo, mas pertinente para entender como os participantes da pesquisa, que estão à frente da instituição, caracterizam a sua gestão. Para Rosana, a sua gestão é “*comprometida e acolhedora, ativa e que busca transformar a escola em uma escola da “escolha”. Trabalhamos por uma escola pública de qualidade*” (Entrevista com Rosana, 2024). A fala da gestora de “uma escola da escolha” tem um direcionamento de mostrar ao estudante as possibilidades, auxiliando-os quanto às suas decisões, sobretudo profissionais, e

para a vida, o que contribui para a ideia trazida pela REM de escolha e protagonismo. No entanto, os impasses encontrados no decorrer desse percurso podem acabar interferindo na concretização desse discurso.

Essa ideia vai de encontro ao que as pesquisas sobre a implementação da reforma têm evidenciado, como demonstrado por Fávero, Centenaro e Dos Santos (2023), em um estudo realizado com 24 gestores de escolas públicas da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, entre os meses de março e junho de 2022. Segundo os autores, é possível identificar que o discurso da liberdade de escolha e da flexibilização é falacioso, uma vez que não leva em consideração as condições da realidade da maioria das escolas. Para eles, tal situação ficou evidente nas entrevistas realizadas com os gestores das escolas investigadas, corroborando as ideias defendidas por Krawczyk e Ferretti (2017), Resende (2019) e Silva (2019).

Outro participante destaca que sua gestão se caracteriza por *“sempre querer oferecer o melhor nas condições que temos e fazer sentido. O principal é a devolutiva. Quando dá certo, dá certo para todo mundo”* (Entrevista com Darci, 2024). O mesmo gestor ainda complementa enfatizando que também tenta conduzir a sua gestão de forma acolhedora. Para ele, *“é acolhimento, fazer sentido e acreditar... tudo fica mais leve. Há desafios, mas sempre nós, que estamos na linha de frente, é sempre acreditar e fazer com que os outros acreditem”* (Entrevista com Darci, 2024).

Diante do exposto, é possível perceber que questões envolvendo as mudanças curriculares constituem algo preocupante, levando a situações desafiadoras no ambiente escolar. O presente estudo e as falas dos gestores mostraram isso. Entretanto, suas colocações, ao longo das entrevistas, indicaram que há uma boa convivência e parceria entre os gestores e destes com professores, estudantes e famílias. A relação com as famílias poderia ser mais próxima em relação à escola, como destacado pelos sujeitos. Assim, mesmo diante de tantos obstáculos, eles ressaltaram que trabalham para oferecer uma educação de qualidade aos jovens matriculados no ensino médio da rede estadual mineira.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou analisar o processo de implementação da reforma do ensino médio em uma escola da rede estadual, localizada em um município mineiro de pequeno porte, e a atuação da gestão nesse processo.

A reforma do ensino médio, implementada pela Lei nº 13.415/2017, é um tema controverso, permeado por uma série de debates que dividiu opiniões entre especialistas, educadores e estudantes em todo o Brasil. Primeiro, pela forma como essa política surgiu e, segundo, por trazer uma proposta que não tem atendido às necessidades que essa etapa final da educação básica demanda, mostrando-se, até o momento, ineficiente diante delas.

O Novo Ensino Médio veio como tentativa de reestruturar essa etapa final da educação básica. Com o discurso de proporcionar uma formação mais flexível e entrelaçada com as necessidades do mercado de trabalho e os projetos de vida dos estudantes, a reforma trazia, embutida em suas propostas, a ideia de uma formação acadêmica atrelada à valorização das áreas de conhecimento e, por conseguinte, às competências do século XXI.

Entre os pontos idealizados nessa política estavam a ampliação da carga horária para 3.000 horas (o que antes eram 2.400 horas ao longo dos três anos), a proposta do Ensino Médio em Tempo Integral, ampliando a carga horária diária de ensino, e, especialmente, a reformulação curricular, com a criação de itinerários formativos e a reorganização das disciplinas obrigatórias. Tais questões levantaram polêmicas, sobretudo, por desconsiderarem a falta de infraestrutura e a desigualdade regional presente nas escolas de todo o país. A própria escola investigada se configura como um exemplar dessa contraposição ao ter que implementar o EMTI sem contar com uma infraestrutura satisfatória.

O currículo do NEM foi introduzido pela Lei nº 13.415/2017 tendo como alicerce a Base Nacional Comum Curricular. Todavia, sua ideia de flexibilização, relacionada a uma melhor preparação dos estudantes para o mercado de trabalho e para o nível superior, encontra controvérsias, como discutido por Lopes (2019):

A proposta de integração curricular apresentada pela BNCC do ensino médio não viabiliza a flexibilidade curricular a qual alude; pelo contrário, tende a ser restritiva de possibilidades de integração curricular por tentar controlar o projeto de vida dos jovens estudantes por meio de metas fixadas a priori. Assim sendo, a proposta de

quebrar a disciplinaridade pode permanecer inalcançável, principalmente se ações não forem desenvolvidas, nos estados e municípios, para ampliar o diálogo com as comunidades disciplinares, tendo em vista as condições de trabalho e as identificações docentes nas escolas (Lopes, 2019, p. 63).

Além disso, a ênfase na educação profissional poderia acabar desviando o foco do desenvolvimento acadêmico, interferindo na preparação para o ensino superior. Isso sem falar na redução do caráter crítico e humanista do currículo, com a diminuição da carga horária de disciplinas como Filosofia e Sociologia, por exemplo, essenciais para a formação crítica e reflexiva dos estudantes, como apontado por Lopes (2019).

Outro ponto que não favoreceu a reforma foi o seu processo de implementação pelas redes de ensino. O aumento da carga horária exigiu das escolas uma adaptação acelerada, mesmo que, muitas vezes, sem condições adequadas para essas mudanças, o que pode acabar resultando em um ensino desigual. Logo, como reforçado pelo Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (2022, p. 11), tais “ações precisam ter como eixo central o enfrentamento e superação das imensas desigualdades educacionais e escolares que, infelizmente, têm sido agravadas no contexto da atual reforma”.

A sobrecarga dos docentes, que antes já era intensa, acabou se acentuando. Além de eles terem que atender a uma carga horária maior, há também a questão de terem que se adaptar a novas metodologias e currículos. A implementação da reforma aconteceu de forma rápida, desprovida de um plano de capacitação adequado para professores e gestores, como evidenciado nesta pesquisa e em outras descritas neste trabalho, o que pode gerar consequências na qualidade do ensino e, conseqüentemente, na eficácia das novas propostas.

Para Cássio e Goulart (2022, p. 290), “a reforma do ensino médio não é reformável”. Os autores defendem que seus efeitos perversos, observados por meio de pesquisas, demonstram que não são tratáveis ou, até mesmo, corrigíveis por meio de revisões da política educacional. Segundo os estudiosos, tais efeitos são de ordem estrutural, “pois o NEM é uma reforma de currículo que não envolve investimentos massivos para a realização das promessas veiculadas na propaganda oficial e chanceladas pelos apoiadores bilionários” (Cássio; Goulart, 2022, p. 290).

É um equívoco pensar que uma política educacional que tem como pano de fundo pessoas ligadas a setores empresariais, com interesses próprios, poderá

conseguir suprir as necessidades de que a educação no país carece. Afinal, como enfatizado por Gadotti (2007, p. 11), “a escola é um espaço de relações. Neste sentido, cada escola é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus agentes. Como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais”.

Logo, as políticas educacionais precisam ser discutidas e elaboradas com a participação também da sociedade civil, uma vez que são fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade, já que refletem, ou deveriam refletir, o compromisso do Estado com o direito à educação de qualidade, inclusiva e acessível para todos. Todavia, uma implementação planejada, com investimentos adequados, constitui fator favorável para a sua eficácia. Afinal, enquanto instituição social, a escola “tem contribuído tanto para a manutenção quanto para a transformação social. Numa visão transformadora ela tem um papel essencialmente crítico e criativo” (Gadotti, 2007, p. 11).

Toda política educacional, para ser implementada, exige uma mobilização de todos os envolvidos. Esse cenário faz com que a gestão escolar tenha, ainda mais, um papel fundamental, já que é uma importante esfera nesse processo de implementação. Tal fator também contribui para a relevância desta pesquisa que tem, como sujeitos, profissionais pertencentes à gestão escolar. Afinal, é o gestor que irá traçar caminhos para que a política se concretize na prática e da melhor forma possível na instituição.

E, nesse sentido, as análises dos dados demonstraram que, por se tratar de uma escola menor, localizada em um pequeno município, a gestão escolar demonstrou, a partir de suas falas, conseguir amenizar, de certa forma, um pouco os percalços advindos com o NEM na instituição e com as mudanças acarretadas por essa política, controlando, por exemplo, na medida do possível, a evasão escolar.

Contudo, não houve uma preparação, no que diz respeito à formação e informação, suficiente com relação à política. Isso não ocorreu para a equipe gestora, tampouco para os professores, que tiveram que se adaptar à reforma, aos itinerários formativos, ao novo tempo escolar, com uma reformulação curricular permeada por críticas e controvérsias.

As entrevistas evidenciaram que a falta de informação e clareza para a implementação da reforma na rede estadual de ensino em MG não foi algo que se

concentrou apenas nas escolas. Houve, também, falta de informação da Secretaria e Regionais para que fosse implementada essa política, conforme pontuou um dos gestores.

Com relação aos discentes não foi diferente. Afinal, o Novo Ensino Médio chegou de forma inesperada, logo após um período conturbado de ensino remoto. Mas, assim como os professores e gestores, os estudantes também tiveram que se adaptar a esse novo formato. Afinal, não lhe restava uma alternativa, ainda mais por ser a única escola do município a ofertar essa etapa de escolarização.

Negar que o ensino médio precisa de mudanças seria até uma certa negligência. A questão, no entanto, é como essas mudanças foram colocadas e como essa política foi construída. Afinal, o problema do ensino médio não é apenas de implementação, mas uma questão de concepção da formação escolar. Isso faz com que o problema não seja a política de reforma em si, mas a concepção que deu origem a essa política e, por consequência, à sua implementação. Antes de propor tais mudanças, é necessário examinar os problemas existentes, como “infraestrutura precária das escolas, desvalorização docente (baixos salários, formas de contratação, vínculos com várias escolas), um formato escolar ultrapassado, entre outros” (Krawczyk; Ferretti, 2017, p. 35).

Estão previstas novas mudanças para essa etapa da educação básica. A Lei nº 14.945/2024⁴⁹, que estabeleceu novas regras para o ensino médio, passa a valer a partir de 2025, alterando a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e revogando parcialmente a Lei nº 13.415/2017, que dispõe sobre a reforma do ensino médio. Entre as principais mudanças estão alterações na carga horária, na escolha dos itinerários e nas formações ofertadas.

Não há como ter certeza se a lei aprovada possibilitará novos avanços ou se, em contrapartida, ratificará a possível manutenção das desigualdades educacionais aprofundadas pelo Novo Ensino Médio. Todavia, não cabe, neste momento, adentrar nesta discussão, tendo em vista que ela ainda será implementada. Mas, sem dúvida, trata-se de uma discussão pertinente e passível de continuidade.

⁴⁹ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e a Lei n.º 14.818, de 16 de janeiro de 2024, a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e a Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023.

Por enquanto, encerra-se por aqui, mas na certeza de que essa reflexão continua podendo ser reconduzida a partir de novas perspectivas e desdobramentos com os quais o presente tema de estudo poderá se deparar, acrescidos de outras problemáticas que envolvem o ensino médio no Brasil e as políticas educacionais pensadas para a etapa tão importante e decisiva da educação básica. Aliás, compreender o que virá a partir da Lei nº 14.945/2024, bem como o processo de implementação a partir da concepção de outros sujeitos, como professores e estudantes, é algo de relevância para se entender todo o contexto.

Afinal, a mudança não se dará, como bem menciona Resende (2024, p. 26), por leis e portarias, mas com diálogo, autonomia, participação coletiva e compromisso com a educação. É preciso seguir em frente, em busca de uma construção coletiva de uma legítima reforma para o ensino médio, conduzida por uma política pública educacional, como enfatizado por Silva e Carvalho (2024, p. 17), “mais próxima da realidade brasileira e dos desafios colocados para um sistema de ensino mais democrático e de qualidade para as juventudes e diversidade de escolas que ofertam esta etapa de ensino no país”.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marina Alves; SALEJ, Ana Paula; BARREIROS, Brenda Borges Cambraia. “Superdesignação” de professores na rede estadual de ensino de Minas Gerais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. e230053, 2018.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p. 51-54, 1984.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade [on-line]**, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013.

APPLE, Michel W.; BEANE, James. Escolas democráticas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 103, p. 191-191, 1998.

APPLE, Michael. Endireitar a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. **Currículo sem Fronteiras**, v. 2, n. 1, p. 55-78, 2002.

ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Claudio Nei Nascimento da. **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, v. 569, 2017.

ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 13 ed. Campinas, SP; Papyrus, 2015. p. 131-164.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista; IWASSE, Lílian Fávaro; ZANATTA, Chalimar Calegari. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em Educação**, v. 11, n. 25, p. 155-171, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018a. Disponível em: [BNCC EI EF 110518 versaofinal site.pdf \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br/bncc/versao-final/BNCC-EI-EF-110518-versaofinal-site.pdf) Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da educação básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 31 de janeiro de 2012. Disponível em: [rceb002_12 \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br/ceeb/2012/01/resolucao-cne-ceb-02-2012) Acesso em: 03 de abril de 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: [Constituição \(planalto.gov.br\)](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 04 dez. 2022.

BRASIL. Emenda Constitucional 95 de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 dez. 2016, 2016a Disponível em: [Emenda Constitucional nº 95 \(planalto.gov.br\)](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm) Acesso em: 03 abr. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-MEC. Censo Escolar da Educação Básica 2022. Resultados da 1ª etapa.

Brasília-DF. Fev. 2024. Disponível em: [MEC e Inep divulgam resultados da 1ª etapa do Censo Escolar 2022 — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep](#). Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-MEC. Censo Escolar da Educação Básica 2023. Resumo Técnico. Brasília-DF. Fev. 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 junho de 2014: **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2014. Acesso em: 23 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [L13415 \(planalto.gov.br\)](#). Acesso em: 23 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis n.º 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Disponível em: [LEI nº 14.945, DE 31 DE JULHO DE 2024 - LEI nº 14.945, DE 31 DE JULHO DE 2024 - DOU - Imprensa Nacional](#) Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Disponível em: [L14640 \(planalto.gov.br\)](#) Acesso em: 05 mai. 2024.

BRASIL, Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2024. Disponível em: [LEI nº 14.945, DE 31 DE JULHO DE 2024 - LEI nº 14.945, DE 31 DE JULHO DE 2024 DOU - Imprensa Nacional](#) Acesso em: 05 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB. Brasília, DF, 1961. Disponível em: [Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](#) Acesso em: 05 mai. 2024.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, 1971. Disponível em: [L5692](#) Acesso em: 05 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Versão atualizada. [L9394 \(planalto.gov.br\)](#) Acesso em: 05 jan. 2024.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. 2016b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 16 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [guia_implementacao_bncc_atualizado_2020.pdf \(implementacaobncc.com.br\)](http://guia_implementacao_bncc_atualizado_2020.pdf (implementacaobncc.com.br))
Acesso em: 20 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: [Resolucao_CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018 \(mec.gov.br\)](http://Resolucao_CNE/CEB_nº_3_de_21_de_novembro_de_2018 (mec.gov.br)) Acesso em: 05 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Documento preliminar. MEC. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC/SEF, 2000. 109 p. Disponível em: [Microsoft Word - Bases Legais.doc \(mec.gov.br\)](http://Microsoft Word - Bases Legais.doc (mec.gov.br)) Acesso em: 05 jan. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p. Disponível em: [Introdução \(mec.gov.br\)](http://Introducao (mec.gov.br)) Acesso em: 05 jan. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 727 de 13 de junho de 2017**. Diário Oficial da União, de 14 de junho de 2017.

BRASIL. **Portaria MEC nº 1.145, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016. Brasília, DF: 2016. Disponível em: [60e8ef5ad72f3.pdf \(consed.org.br\)](http://60e8ef5ad72f3.pdf (consed.org.br)) Acesso em: 20 de maio de 2024.

BRASIL. **Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021**. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Disponível em: PORTARIA nº 521, DE 13 DE JULHO DE 2021 - PORTARIA nº 521, DE 13 DE JULHO DE 2021 - DOU - Imprensa Nacional Acesso em: 20 mai. 2024.

BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo; STEIDEL, Rejane. **O novo ensino médio**: desafios e possibilidades. Curitiba: Appris Editora e Livraria Eireli-ME, 2018.

BODART, Cristiano das Neves; OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de. A Sociologia no novo currículo do ensino médio de Minas Gerais Revista. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**. CABECS, v.6, n. 1, p. 123-149, 2022.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da escola**, v. 16, n. 35, p. 285-293, 2022. Disponível em: [Vista do A implementação do Novo Ensino Médio nos estados](http://Vista do A implementacao do Novo Ensino Médio nos estados) Acesso em: 28 dez. 2024.

CASTRO, Maria Helena G. Entrevista: Maria Helena Guimarães: “Há um tédio generalizado entre os alunos do ensino médio”. Texto de Beatriz Morrone e edição de Flávia Yuri Oshima. Época, 10 ago. 2016. Disponível em: Maria Helena

[Guimarães: "Há um tédio generalizado entre os alunos do ensino médio" - ÉPOCA | Ideias](#). Acesso em: 15 jan. 2025.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de Pessoas**: o Novo Papel dos Recursos Humanos nas organizações. Editora Campus: Rio de Janeiro, 1999.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

CN Sumário Executivo da MPV 746. José Edmar de Queiroz Consultor Legislativo, 26 de setembro de 2016. Disponível em: [Sumario_Executivo_MPV_746 \(senado.leg.br\)](#) Acesso em: 20 mai. 2024.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, v. 32, n. 02, p. 185-191, 2009.

DA SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, v. 43, n. 3, p. 521-534, 2018.

DA SILVA SOUZA, Maria das Graças *et al.* Políticas Públicas e Gestão Escolar: Perspectivas e Desafios na Atualidade. **Humanas em Perspectiva**, v. 10, 2023.

DA SILVA, Tamires Silva; PASQUALLI, Roberta; SPESSATTO, Marizete Bortolanza. Desafios da Implementação do Novo Ensino Médio: o que dizem os professores. **Educação em Foco**, v. 28, n. 1, p. e28007-e28007, 2023.

DE INFORMAÇÕES, Brasil Senado Federal Subsecretaria. Decreto n. 19.890 de 18 de abril de 1931.

DE MELO ROCHA, Gabriela Rodrigues *et al.* **Desafios na implementação do Novo Ensino Médio nas escolas da rede estadual de Minas Gerais**. 2023. Disponível em: [Repositório Institucional da UFMG: Desafios na implementação do Novo Ensino Médio nas escolas da rede estadual de Minas Gerais](#) Acesso: 23 jan. 2025.

DOMINGUES, José Juiz; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**, v. 21, p. 63-79, 2000.

DOS SANTOS, Almir Paulo *et al.* Novo Ensino Médio Catarinense: Desafios vivenciados pelos professores e gestores. **Aracê**, v. 6, n. 3, p. 7373-7391, 2024.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. 384 p.

FARIA, Lia. **CIEP**: a utopia possível. São Paulo: Livros do Tatu, 1991.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon; DOS SANTOS, Antonio Pereira. A liberdade de escolha no Novo Ensino Médio: a percepção de gestores

escolares quanto à proposta de flexibilização curricular. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 30, p. e14414-e14414, 2023.

FERRARI, Greicimara Vogt. A importância do coletivo na construção do Projeto Político Pedagógico da instituição escolar. **Perspectiva, Erechim**, v. 35, n. 132, p. 159-170, 2011.

FERNANDES, Florestan. **Os circuitos da história**. São Paulo: Hucitec, 1977.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, v. 32, p. 25-42, 2018.

FERRETTI, Celso João. **Reformulações do Ensino Médio**. *Holos*, ano 32, v.6, p.71-91, 2016.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 385-404, 2017.

FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso. XXI Reunião da ANPEd, Caxambu. nº10. **Anais...** 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A disputa da educação democrática em sociedade antidemocrática. **Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido**. Rio de Janeiro: LPP/UFRJ, 2018. p. 15-32

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Educação está nocauteada**. Entrevista publicada por EPSJV/Fiocruz, 15-06-2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. 2ª edição. São Paulo/SP: Cortez; Autores Associados, 1986 (Coleção Educação Contemporânea).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva. **Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007

GATTI, Bernadete Angelina. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **ECCOS–Revista Científica**, v. 1, n. 1, p. 63-80, 1999.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. **Escola SA: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 4a ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996.

GOMES, Heyde Ferreira *et al.* **O novo ensino médio na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais**: um estudo da implementação do tempo integral e integrado. 2019. Disponível em: [Repositório Institucional da UFMG: O novo ensino médio na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais: um estudo da implementação do tempo integral e integrado](#) Acesso: 23 jan. 2025.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec| Nova série**, v. 1, n. 2, 2006.

HOLANDA, Francisca Helena de Oliveira; FRERES, Helena; GONÇALVES, Laurinete Paiva. A pedagogia das competências e a formação de professores: breves considerações críticas. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, ano 1, n.1, p. 122-135, jan. 2009.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2023**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: [apresentacao_coletiva.pdf](#). Acesso em: 10 out. 2024.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Novo Ensino Médio na prática: a implementação da reforma na maior rede de ensino básico do país. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 267-283, 2022.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017

KRAWCZYK, Nora. **O ensino médio no Brasil** (Coleção Em Questão). 1. ed. São Paulo: Ação educativa, v. 1, 2009. 48p.

KUENZER, Acacia Z. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 544 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. **Em defesa do direito à educação escolar**: didática, currículo e políticas educacionais em debate. VII Endipe. Goiânia: Editora da UFG, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola. LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola-teoria e prática**. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, Erika Roberta Silva; DA SILVA, Francisca Natália; DA SILVA, Maria Kélia. Política de fomento às escolas de ensino médio em tempo integral: direitos iguais de aprendizagem para todos? **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 6, n. 17, 2020.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista katálysis**, v. 10, p. 37-45, 2007.

LOCKE, Edwin. A. The nature and causes of job satisfaction. In: DUNNETTE, M. D. (Ed.). **Handbook of industrial and organizational psychology**. Chicago: Rand McNally. College Publishing, 1976. p. 1297-1349.

LOPES, Alice Casimiro. Pensamento e política curricular – entrevista com William Pinar. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do ensino médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da escola**, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019.

LUCKESI, Carlos Cipriano. Gestão Democrática da escola, ética e sala de aula. **ABC educatio**, n. 64, 2007.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LÜCK, Heloísa. **A escola participativa**: o trabalho do Gestor escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 1ed., 1996.

LUCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (Série cadernos de gestão, vol. 4).

LÜCK, Heloísa *et al.* **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, v. 1, 2009.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARANGONI, Ricardo Alexandre. **Gestores escolares: representações e práticas**. Curitiba: CRV, 2017.

MARTINS, Clélia. **O que é Política Educacional**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MINAS GERAIS. **Documento Orientador da Política de Educação Básica e Integral e Integrada de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Secretaria de Educação de Estado, 2019. Disponível em: [documento-orientador-da-politica-de-educacao-basica-e-integral-e-integrada-de-minas-gerais.pdf \(wordpress.com\)](#) Acesso em: 15 nov. 2024.

MINAS GERAIS. **Lei nº 10.254**. Institui o regime jurídico único do servidor público civil do Estado de Minas Gerais e dá outras providências. 1990. Disponível em: [LEI nº 10.254, de 20/07/1990 - Texto Atualizado - Assembleia Legislativa de Minas Gerais](#). Acesso em: 02 out. 2024.

MINAS GERAIS. **Plano de Implementação do Novo Ensino Médio** - Minas Gerais. Minas Gerais, MG. 2022b. Disponível em: [Plano de Implementação do Novo Ensino Médio - PLI MG 2022](#) Acesso em: 15 de novembro de 2024.

MINAS GERAIS. **Resolução CEE nº 481/21**. Institui e orienta a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais nas escolas de Educação Básica do Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais. *Diário Oficial do Estado de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 3 ago. 2021. Disponível em: [resolucoes](#) Acesso em: 15 nov. 2024.

MINAS GERAIS. **Resolução CEE nº 487/2021**. Dispõe sobre a organização e a oferta do Ensino Médio, de acordo com a Lei Federal nº 13.415/2017, no Sistema de Ensino de Minas Gerais, e dá outras providências. 2021. Disponível em: [RESOLUÇÃO CEE nº 487, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2021](#) Acesso em: 10 out. 2024.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE/MG nº 2.197/2012 de 26 de outubro de 2012**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais. Disponível em: [D79D0911-31B5-44F6-908F-98F77FEFE621_RESOLUO-SEE-N-2164.pdf](#) Acesso em: 10 out. 2024.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.657/2021, de 12 de novembro de 2021**. Dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º e 2º período do Ensino Médio da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos com início em, 2022. Disponível em: [2021_RESOLUCAO-SEE-No-4.657-2021-matrizes-Novo-Ensino-Medio-para-2022.pdf](#) Acesso em: 15 nov. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais**—CRMG. 2021. Disponível em: [Currículo Referência do Ensino Médio.pdf](#) Acesso em: 10 out. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Orientação ASIE/VIDA ESCOLAR nº 06/2022**. 2022. Disponível em: [ORIENTACAO-ASIE-VIDA-ESCOLAR-N-06-2022.pdf](#) Acesso em: 15 nov. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.692 de 29 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte, 29 dez. 2021b. Disponível em: [processo-1260010137888202160](#) Acesso em: 10 out. 2024.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 4.777, de 13 de novembro de 2022**, que dispõe sobre as matrizes curriculares para o 1º e 2º anos do Novo Ensino Médio, 2022. Disponível em: [Resolução SEE nº 4777/2022](#) Acesso em: 10 out. 2024.

MINAS GERAIS. SEE/MG. **Ensino médio em Tempo Integral**: documento orientador. Governo do Estado de Minas Gerais, 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO & CONSELHO NACIONAL DOS SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO. **Guia de Implementação do Novo ensino médio**. Brasília, DF: 2018. Disponível em: [Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf \(anec.org.br\)](#) Acesso em: 20 mai. 2024.

MOCARZEL, Marcelo Siqueira Maia Vinagre; ROJAS, Angelina Accetta; PIMENTA, Maria de Fátima Barros. A reforma do ensino médio: novos desafios para a gestão escolar. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 1, p. 159-176, 2018.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 61-74, 2017. Disponível em: [Reformar para retardar: A lógica da mudança no EM | Retratos da Escola \(emnuvens.com.br\)](#). Acesso em: 19 nov. 2022.

MONBEIG, Pierre. O estudo geográfico das cidades. **Cidades**. v. 1, n. 2, p. 277-314, 2004.

MORGAN, Karine Vichiectt; NAJJAR, Jorge Nassim Vieira; DA SILVA, Waldeck Carneiro. Educação integral em São João de Meriti: conceitos em desalinho. **Conhecimento & Diversidade**, v. 9, n. 17, p. 61-71, 2017.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 355-372, 2017.

MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO. Carta ao GT Transição - Educação. Brasília. 2022. Disponível em: [MOVIMENTO-NACIONAL-EM-DEFESA-DO-ENSINO-MEDIO-CARTA-AO-GT-TRANSAICAO-EDUCACAO-BRASILIA-DEZEMBRO-2022.pdf](#) Acesso em: 12 jan. 2025.

MURAD, Mohammad Moinul Islam; ZAYED, Nurul Mohammad; MUKUL, Abu Zafar Ahmed. A study on job satisfaction: focus on bankers of Bangladesh. **European Journal of Business and Management**, v. 5, n. 17, p. 14-20, 2013.

NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. **Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas**, v. 15, n. 1, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25, p. 1127-1144, 2004. Disponível em: [Rev89_05DOSSIE.pmd](#). Acesso em: 17 nov. 2024.

OLIVEIRA, Rafaela Reis A.; BARBOSA, Brayon M. O Novo Ensino Médio em Minas Gerais: uma análise comparativa entre as redes estadual, privada e federal no município de Juiz de Fora. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 25, p. 223-232, 2024.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 03, p. 763-778, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999b.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Mônica G.; MACEDO, Lino de; MACHADO, Niton José; ALESSANDRINI, Christina D. **As Competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 1999a.

PINHEIRO, Pollynésia Nóbrega et al. Desafios e perspectivas dos/as gestores/as das Escolas Municipais da zona urbana da Cidade de Cajazeiras-PB. 2018. Disponível em: [Desafios e perspectivas dos /as gestores / as das Escolas Municipais da zona urbana da Cidade de Cajazeiras - PB](#). Acesso: 23 jan. 2025.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR on-line**, v. 16, n. 70, p. 30-48, 2016.

REGO, Frederico; QUEIROZ, Mailson; MORAIS, Pauliane. A Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de História no Novo Ensino Médio. **Caderno de Diálogos**, v. 1, n. 1, 2022.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo (Nota Técnica). São Paulo: REPU, 02 jun. 2022. Disponível em: [Microsoft Word - NT_NEM_final.docx](#) Acesso em: 12 jan. 2025.

RESENDE, Vinícius Aparecido Corrêa. Implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais (2021-2022). Inovação? Diante das novas construções sociais de aprendizagem. **REVISTA FOCO**, v. 17, n. 11, p. e6929-e6929, 2024.

SARAVIA, Enrique. **Política pública, política cultural, indústrias culturais e indústrias criativas**. Plano da Secretaria da Economia Criativa: políticas, diretrizes e ações, 2011 – 2014. Brasília, Ministério da Cultura, 2011. 148 p.

SÁ-SILVA, Jackson R.; ALMEIDA, Cristóvão D.; GUINDANI, Joel F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, jul., 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12ª. Edição. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2005. p. 13-24.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. 474 p.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SCHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa**. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1971.

SILVA, Aline Rafaela Lelis *et al.* **Designação e trabalho docente em Minas Gerais: a força de trabalho educativa no contexto estatal capitalista**. 2022.

SILVA, Barbara Bueno de Castro; BARBOSA, Carlos Soares. Empreendedorismo e o novo ensino médio: a atuação da ONG Junior Achievement na rede estadual de educação do Rio de Janeiro. **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 11, p. n.2-1-19, 2022.

SILVA, Cássio; CARVALHO, Davi. O novo Ensino Médio no Brasil: evidências para pensar o problema da segmentação e das desigualdades educacionais. **Revista Ponto de Vista**, v. 13, n. 2, p. 01-20, 2024.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, v. 34, p. e214130, 2018.

SILVA, Mônica Ribeiro da; SHEIBER, Leda. reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

SOARES, Ana Paula dos Santos. **O Novo Ensino Médio na rede pública de Minas Gerais: implementação do componente curricular Ciências da Natureza e suas Tecnologias**. 2024. Disponível em: [Metadados do item: O Novo Ensino Médio na rede pública de Minas Gerais: implementação do componente curricular Ciências da Natureza e suas Tecnologias](#) Acesso: 23 jan. 2025.

SOARES, Darlan Francisco. **Os desafios da gestão escolar com a reforma do ensino médio**. 2021. Disponível em: [SOARES.pdf \(uffs.edu.br\)](#) Acesso em: 25 jul. 2024.

SOUZA, Jessé. Introdução: uma nova classe trabalhadora brasileira? In: _____. Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora? Belo Horizonte: Edufmg, 2010. p. 19-57.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, n. 65, p. 149-166, 2017.

APÊNDICE

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

As entrevistas foram realizadas na escola investigada a partir de um roteiro prévio. Foram utilizados como critérios, para a sua elaboração, clareza e objetividade das perguntas, de modo a apreender aspectos acerca da atuação da gestão escolar, pedagógica e docente, contribuindo para a compreensão dos entrevistados.

Roteiro para a entrevista com os gestores escolares (diretor e vice-diretor):

1. Nome.
2. Idade.
3. Formação.
4. Tempo de magistério.
5. Tempo de atuação como diretor/vice-diretor.
6. Tempo de atuação no ensino médio.
7. Tempo de atuação na escola investigada.
8. Regime de contratação.
9. Concepções a respeito da formação do estudante do ensino médio (o que pensa sobre o ensino médio; objetivos dessa etapa; concepções).
10. Participa da gestão pedagógica na escola (sim, não, como).
11. Como soube da reforma do ensino médio; conhecimento sobre a política; o que pensa sobre ela.
12. Formação sobre a política da REM (ocorreu? sim, não, como).
13. Por meio de que instituição recebeu as orientações para implementação da política, como.
14. Participação em reuniões na SEE ou SRE (sim, não, como?);
15. Desafios encontrados, enquanto direção escolar, no processo de implementação da reforma do ensino médio (foram necessárias mudanças

- na escola com relação a: infraestrutura, alocação de professores, contratação de professores, formação das turmas de alunos?)
16. Percepção em relação a datas/prazos estipulados para implementar a REM na instituição.
 17. Escolha do curso técnico (como ocorreu? Quem participou?)
 18. Relação da direção escolar com o especialista em educação básica (EEB).
 19. Relação da direção escolar com os professores.
 20. Relação da direção escolar com os estudantes e suas famílias.
 21. Como é a participação das famílias na escola (eventos, reuniões, conselhos etc.).
 22. Visão acerca da aceitação ou não das medidas estipuladas pela reforma na escola/município.
 23. Como avalia a preparação e o envolvimento dos professores com o NEM.
 24. Formação para os professores (ocorre? Sim, não, por quê?).
 25. Desafios de um gestor escolar do ensino básico da rede pública de ensino.
 26. Como caracteriza a sua gestão.
 27. Nível de satisfação em trabalhar com ensino médio.

Roteiro para a entrevista com o Especialista em Educação Básica (EEB):

1. Nome.
2. Idade.
3. Formação.
4. Tempo de magistério.
5. Tempo de atuação como especialista.
6. Tempo de atuação no ensino médio.
7. Tempo de atuação na escola pesquisada.
8. Regime de contratação.
9. Concepções a respeito da formação do estudante do ensino médio (o que pensa sobre o ensino médio; objetivos dessa etapa; concepções).
10. Como soube da reforma do ensino médio; conhecimento sobre a política; o que pensa sobre ela.
11. Formação sobre a política da REM (ocorreu? sim, não, como)

12. Por meio de que instituição recebeu as orientações para implementação da política e como foram essas orientações.
13. Participação em reuniões na SEE ou SRE (sim, não, como).
14. Reestruturação curricular a partir do NEM: concepção, elaboração e participação (agentes envolvidos).
15. Participação no processo de construção dos planejamentos pedagógicos dos professores.
16. Como o especialista acompanha a execução do currículo pelos professores em suas práticas.
17. Escolha do curso técnico (como ocorreu? Quem participou?).
18. Descrever a sua relação com a direção escolar.
19. Descrever a sua relação com o corpo docente.
20. Descrever a sua relação com os estudantes e suas famílias.
21. Caracterizar a participação das famílias (eventos, reuniões, conselhos, dia a dia escolar do estudante).
22. Como avalia a preparação e o envolvimento dos professores com o NEM.
23. Desafios enfrentados pelo EEB com a reforma do ensino médio.
24. Nível de satisfação em trabalhar com o ensino médio.